

Tartu Teoloogia Akadeemia

Moonika Laanemägi

**USUÕPETUSTUNDIDES KASUTATAVAD
AKTIIVÕPPE MEETODID TARTU KATOLIKU
KOOLI NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: Ph.D Toom Õunapuu

Tartu, 2008

Summary

In the present-day school, teachers use relatively few active learning methods (techniques) in lessons of religious education. The hypothesis of this study was that in religious education about ten active learning methods can be successfully applied that help develop students' communicational and thinking skills and which are more or less liked by students.

The urgency of the studied problem is linked to modern school practice. Objectively, the studied issue also favours the reform of the Estonian school and creating student-friendlier school. Didactics has always been focused on enabling students to learn the subject from the teacher most effectively. This way of thinking was especially connected with the triumph of reform pedagogics since the end of the 19th century. Empirically, it was noticed already long time ago that for learning to be successful, certain methodical requirements must be followed.

In the author's opinion, religious education is an important subject in the present-day school. Unfortunately, nowadays there are only few school subjects where children could learn to dispute, state their opinions, cooperate with other students and take part in role plays.

In pedagogics (didactics) there is a golden principle that teacher should not do something for the student that she is capable of doing on his own. About half of the students who took part in our experiment thought that teachers should give them more say during lessons, e.g. by making verbal description or interpreting what they saw on the picture.

The proposed main hypothesis was confirmed in the 4th grade religious education lessons in Tartu Catholic School. According to the results obtained from lesson observations and questionnaire, the overwhelming majority of the students felt positive about active learning methods that had been applied. In general, the children always have their own opinion about the lesson, barring some exceptions.

Students of the 4th grade liked mostly such teaching methods as educational films, slides and group work. The list of preferred teaching methods that were mostly liked by the students of 3rd-6th grade showed that older students tend to like more and more such active learning methods that ensure creativity and communication with each other (group work, role plays, drawing). The bottom of the list was occupied by other methods that are often used in other subjects (writing an essay, filling worksheet).

This study has also confirmed a hypothesis that in the opinion of most students religious education lesson is one of the three subjects they like the most. The most likely reason for that is the teacher's professionalism.

Certainly, every active learning method has its own methodology. In case it is not followed, students may stay passive and expected result can be negative. Students who are passive by their nature may not like active learning technique but – in spite of their co-students activity and character – they interpret new lesson material within themselves and develop this way.

At the moment, we can only suppose that students' favourite method gives better results. Using active learning method in religious education classes still needs to be studied, especially the efficiency of different working methods – it is not important what students like but how used technique affects them ethically and prepares them for independent life.

Sisukord

Summary	2
Sissejuhatus	6
1. Traditsiooniline ja aktiivsuspedagoogika	8
1.1. Lühiülevaade traditsioonilisest ja aktiivsuspedagoogikast	8
1.2. Aktiivõpe tunni kontekstis	9
1.3. Õppemeetodite sobivus õppe-eesmärkide realiseerimiseks	9
2. Uurimus	11
2.1. Uurimistöö eesmärk ja hüpoteesid	11
2.2. Uurimistöö meetodika ja valim.....	11
3. Aktiivõppe meetodid	12
3.1. Diskussioon	13
3.1.1. Meetodi kirjeldus	13
3.1.2. Diskussiooni põhipunktid.....	14
3.1.3. Diskussiooni läbiviimine.....	14
3.1.4. Diskussiooni juhtimine.....	16
3.1.5. Arutlustehnikad	18
3.1.6. Meetodi analüüs	18
3.2. Rühmatöö	22
3.2.1. Meetodi kirjeldus	22
3.2.2. Rühmatöö põhielemendid	23
3.2.3. Rühmatöö korraldamine.....	24
3.2.4. Meetodi analüüs	25
3.3. Juhitud lugemine	27
3.3.1. Meetodi kirjeldus	27
3.3.2. Meetodi kasulikkus	27
3.3.3. Meetodi analüüs	28
4. Näitlikustamine	30
4.1. Visuaalne näitlikkus	30
4.2. Meetodi analüüs diapositiivide näitel.....	31
4.3. Meetodi analüüs õppefilmi näitel.....	33
5. Üldhinnang töövõtetele	35
5.1. Töövõtete meeldivus	35
5.2. Usuõpetuse meeldivus.....	37
5.3. Järeldused	38
Kokkuvõte	39
Kasutatud kirjandus	41
Lisad	42
Lisa 1. a) küsitlus (diskussioonist).....	42
Lisa 1. b) küsitlus (diskussioonist).....	43
Lisa 2. Küsitlus (rühmatööst).....	44
Lisa 3. Küsitlus (juhitud lugemisest)	45

Lisa 4. Küsitlus (diapositiividest)	46
Lisa 5. Küsitlus (õppefilmist).....	47
Lisa 6. Kokkuvõttev küsitlus töövõtetest	48

Sissejuhatus

Käesolev uurimistöö sai ideest tegelikkuseks tänu autori huvist didaktika ja õpetamismeetodite vastu. Tööle aitas kaasa praktika Tartu Katoliku Koolis ning tutvus Tartu Katoliku Kooli usuõpetusõpetaja Jane Krasilnikovaga, tänu kellele oli võimalik esitada uurimisküsimustik katoliku kooli 4. klassile.

Töö põhineb küsitluslehtedel, kaasaegsetel teaduslikel väljaannetel ning tunni-vaatlustel. Uurimistöö autor osales ajavahemikul jaanuar kuni märts 2008 kuues usuõpetustunnis, kus oli võimalik jälgida, milliste meetoditega viiakse läbi usuõpetustunde Tartu Katoliku Kooli algastmes.

Uurimistöö baasiks olid Tartu Katoliku Kooli 10–11-aastased õpilased (10 tüdrukut ja 12 poissi). Uurimuse teostamise aeg oli 2007/2008. õppeaasta III õppeveerand.

Tartu Katoliku Kooli valis töö autor uurimisobjektiks seetõttu, et seal on usuõpetus kohustuslik juba alates algklassidest ning usuõpetusõpetaja on jõudnud koostada väga mahuka ja mitmekülgse ainekava, kasutades ka erinevaid aktiivõppe meetodeid.

Uurimuse põhieesmärgiks oligi uurida aktiivõppe meetodeid usuõpetuse õpetamisel 10–11-aastastele lastele, aga ka nende õppemeetodite meeldivust 3.–6. klassi õpilastele. Teiseks eesmärgiks oli kindlaks teha, kuivõrd oskuslikult rakendab aktiivõppe meetodeid Tartu Katoliku Koolis algklasside usuõpetusõpetaja.

Aktiivõppe meetoditest teeb autor pikemalt juttu diskussioonist, rühmatööst ja juhitud lugemisest. Nimetatud meetodite uurimiseks viis töö kirjutaja läbi ka ankeetküsitluse katoliku kooli 4. klassi õpilaste hulgas. Küsitluslehed õppemeetoditest valmisid koos juhendajaga, põhinedes enamasti 6–7 probleemil. Koostatud küsimuste abil püüdis autor uurida, milline õppemeetod on õpilastele kõige meelepärasem ning millise meetodi kasutamine annab kõige paremaid õpitulemusi.

Uurimus jaguneb teoreetiliselt selgitavaks osaks ning praktiliseks analüüsiks. Töö koosneb resümeest, sissejuhatusest, viiest peatükist ja kokkuvõttest. Lisas on toodud kuus ankeeti.

Töö esimeses peatükis võrreldakse traditsioonilist ja aktiivsuspedagoogikat ning selgitatakse aktiivsuspedagoogika printsiipe tunni kontekstis. Teises peatükis kirjeldatakse uurimistöö eesmärke ja metoodikat. Kolmandas peatükis antakse põhjalik ülevaade diskussioonist, rühmatööst ja juhitud lugemisest. Neljandas peatükis on ülevaade näitlikustamisest ning viiendas peatükis tuuakse diagrammidena usuõpetustunnis kasutatavate töövõtete pingeread ja analüüsitakse kogutud andmeid. Kokkuvõttes antakse lühiülevaade tööst ning uurimuse tulemustest.

1. Traditsiooniline ja aktiivsuspedagoogika

1.1. Lühiülevaade traditsioonilisest ja aktiivsuspedagoogikast

Traditsiooniline käsitlus rõhutab kindlate teadmiste ja oskuste õppimise tähtsust. Selle suuna esindajad on veendunud, et õpilased, kes omandavad vajalikud faktiteadmised ja oskused, ongi haritud ning hakkavad täiskasvanuna arukalt käituma. Õpilastelt üldiselt ei oodata loomingulist ega iseseisvat mõtlemist, vaid nende ülesandeks on omandada õpetaja pakutav ja kasutada seda sobivatel momentidel. Õppimise motivatsiooni põhikäivitajana nähakse välist tasustust: õpetaja ja vanemate tunnustust, ent ka õppimist mõne kaugema eesmärgi nimel (Krull, 2000:307).

Aktiivsuspedagoogika peab aga õppimisel esmatähtsaks õpilaste tegevuslikku aktiivsust. See suund tekkis pedagoogikas 19. sajandi lõpus ja 20. sajandi alguses protestina tolaegse üldhariduskooli aine- ja õpetajakesksusele ning õpetamise drillivale iseloomule. Uuele käsitlusele panid aluse John Dewey Ameerikas ning 19. sajandi alguse erinevate reformpedagoogiliste liikumiste esindajad Euroopas (Krull, 2000:307).

Põhimõtteliselt võib reformpedagoogika alla panna kõik muutused pedagoogikas alates 19. sajandi lõpust – õpilaste isikupära arvestamine õpetamisel, õpilaste aktiivsusele toetumine ja selle arendamine ning õpilase sotsiaalse aktiivsuse arendamine õpetamisel (Leppik, 2000:170).

Norra pedagoogika professor Kjell Skogen väidab, et koolile on antud tähtis kasvatuslik roll ja õpe ei hõlma ainult konkreetsete ainete omandamist, vaid isiklikku ja sotsiaalset õppimist ning arengut. Õppes peetakse silmas seda, et õppurid saaksid tulevikus nii era- kui tööelus oma elu ja ülesannetega hakkama. Ühiskond areneb järjest suurema demokratiseerimise, detsentraliseerimise ja delegeerimise suunas. See areng peegeldub ka koolikogukonnas (Skogen, 2002:28).

Edgar Krull annab mõista, et aktiivsuspedagoogikas käsitletakse õppimise motivatsiooniallikana õpilaste huvi neid ümbritseva maailma vastu ning õppimist nähakse varasemate kogemuste rakendamisenä uute teadmiste loomise protsessis. Selle

vaatenurga puhul ei oodata, et pärast teatud aine äraõppimist tuleb arukus iseenesest, vaid et see luuakse praktilise õpitegevuse käigus (Krull, 2000:307).

Kui traditsioonilise pedagoogika kujutluse kohaselt õpitakse põhiliselt välise stiimulite toimetel, siis aktiivsuspedagoogikas õpilaste sisemiste ajendite ja eelkõige huvi mõjul (Krull 2000:307).

1.2. Aktiivõpe tunni kontekstis

Aktiivõppe meetodid võivad õpetajale ja õpilasele olla suureks toeks. Nende abil saab tunde mitmekesistada ning õpilasi iseseisvalt mõtlema innustada, et seeläbi õpetatava sisu mõista ja see omaks võtta.

Aktiivõppe soodustab nii õpetaja ja õpilaste vahelist kui ka õpilaste omavahelist vastastikust lugupidamist. Õpetaja väärtustab õpilaste arvamusi ja arutletavaid teemasid ning julgustab õpilasi väärtustama oma kaaslaste arvamusi. Õpetaja kuulab, püüdes määrata kindlaks õpilase loogikat ja argumendi põhjalikkust. Sellises kontekstis on õpetaja tüüpiline reaktsioon õpilaste vastustele küsida: „Miks sa nii arvad?” See on ka üks lugupidamise väljendus (Aktiivõppe käsiraamat, 1996:23).

Usuõpetustunnis saab efektiivselt kasutada õpilaste elukogemusi, muutes tunnid tähendusrikkamaks. Kasutades diskussiooni, on võimalik läheneda õpetusele probleemikeskselt. Õpetajad peaksid esitama materjali, mis sisaldab tõelist probleemi.

Niisiis muudavad aktiivõppe meetodid õppimise ühiseks koostõiseks pingutuseks õpetaja ja õpilase (ja õpilaste endi) vahel, loovad aluse õpilaste enesejuhtimiseks ning toetavad õpilaste õpimotivatsiooni.

1.3. Õppemeetodite sobivus õppe-eesmärkide realiseerimiseks

Õppemeetodite valiku teeb raskeks asjaolu, et õppimine on alati individuaalne ja unikaalne protsess. Seetõttu peaks õpetaja leidma õige tee iga õpilaseni. Tegelikult ei suuda aga õpetaja, töötades terve klassiga, selle ideaalini kunagi täielikult jõuda. Edgar Krulli teoses „Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat” on vaatluse alla võetud ka õpetamise tingimuste erinevused, mis tulenevad õpilaste sotsiaalsest päritolust. Näiteks

on kõrge sotsiaalse staatusega vanemate lapsed tavaliselt aktiivse ellusuhtumisega, enesekindlamad, kõrgema õpimotivatsiooniga ning alid iseseisvale õppimisele. Madala sotsiaalse staatusega õpilased vajavad aga koolis tihedat emotsionaalset kontakti õpetajaga, kellel oleks vaja osutada erilist tähelepanu, kuidas tõsta nende kasvandike aktiivsust ja enesekindlust õppetöös (Krull, 2000:325).

Erinevate õppe-eesmärkide saavutamine nõuab sageli mitmesuguste õppemeetodite rakendamist. Näiteks eeldab faktiteadmiste õpetamine üht laadi meetodeid, probleemide lahendamise oskus teisi ja suhtlemisoskuse kujundamine kolmandaid. Kindlasti tuleks silmas pidada, et ühesuguste lõppeesmärkideni jõudmiseks saab sageli kasutada üsnagi erinevaid õpetamisviise. Näiteks võib õpetaja alustada tundi faktide tutvustamisega ning seejärel keskenduda õpitu rakendamisele. Kuid samas võivad õpitulemused osutada võrdlemisi sarnasteks isegi sel juhul, kui tund algab kohe probleemide lahendamisega ning töö käigus alles korratakse fakte, kuni need omaks võetakse (Krull, 2000:323).

Õppetöö erinevaid etappe, nagu uue materjali edastamist õpilastele või õpitulemuste kontrolli, saab korraldada eri viisidel ning jõuda ühesuguste lõpptulemusteni. Seetõttu võib õppemeetodite ja -võtete sobivust analüüsida õpetamisülesannete või tunnietappide vajadustest lähtudes. Samas tuleb sedagi tunnistada, et ühe või teise õppemeetodi rakendamise edukus ja sobivus sõltub nii õpetaja kui ka klassi eripärast (Krull, 2000:323).

Kuigi õpetaja orienteerub õppetöö korraldamisel esmajärjekorras klassi eripäradele, ei saa ta päriselt eirata ka üksikute õpilaste individuaalset eripära. On üsna tavaline, et õpetajad jaotavad oma õpilased mõtteliselt nõrkadeks, keskmisteks ja võimekateks ning iseloomustavad neid distsipliinist kinnipidamise, tunnetusviisi või temperamendi järgi (Krull, 2000:326).

Peep Leppik rõhutab oma teoses „Lapse arendamine ja õpetamise probleeme koolis”, et me ei saa muuta õpilase sünnipäraseid omadusi, vaid nendega tuleb õpetamisel arvestada. Õpetaja aineesitus ja kogu tegevus tunnis peaks olema hästi mitmekesine, kuna mitmekesine tegevus arvestab laste sünnipäraseid omadusi ja ühtlasi ka arendab neid (Leppik, 2000:181).

2. Uurimus

2.1. Uurimistöö eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva töö põhieesmärgiks on uurida aktiivõppe meetodeid usuõpetuse õpetamisel 10–11-aastastele lastele. Teiseks eesmärgiks on kindlaks teha, millise õpetamismeetodi abil saab õpilastele kõige paremini anda edasi uusi teadmisi ning kuivõrd oskuslikult rakendab aktiivõppe meetodeid Tartu Katoliku Koolis algklasside usuõpetusõpetaja. Lõppeesmärgina jõuab autor välja ülevaateni, millised õppemeetodid leiavad kõige enam poolehoidu 9–12-aastaste õpilaste hulgas.

Püstitatud hüpoteesid on järgmised:

- a) õpilastele üldiselt meeldivad aktiivõppe meetodid, mis pakuvad mõttepinget, võimaldavad iseseisvat tegutsemist ja mitmekesisist eneseväljendust ning annavad positiivseid emotsioone;
- b) õpilaste vanuse kasvades toimuvad töövõtete meeldivuse pingeridades olulised muutused;
- c) tänu huvitavatele tundidele paigutavad lapsed usuõpetuse endale meeldivamate õppeainete hulka.

2.2. Uurimistöö metoodika ja valim

Käesoleva töö empiirilise materjali moodustavad autori läbiviidud küsitluse tulemused, kus andmekogumismeetodiks on õpilaste anketeerimine ning vaatlus. Kirjalikud ankeedid (Lisad 1–6) koosnevad 6–7 küsimusest. Iga vaatlustunni lõpus täidavad kohalolijad küsitluslehed. Kirjalike küsimustega uuris autor aktiivõppe meetodite ja töövõtete sobivust teadmiste edastamiseks tunnis ning ka seda, millised meetodid leiavad õpilaste seas kõige enam poolehoidu. Olenevalt meetodist on nii avatud kui ka kinnisi küsimusi, kus iga väite juures on võimalik valida üks variant.

Uurimistöö baasiks olid põhiliselt Tartu Katoliku Kooli 4. klassi õpilased. Küsitletavaid oli olenevalt tunnist 20–22. Üldankeeti, kus tuli õpilastel tunnis kasutatavad töövõtted järjestada üldisesse pingeritta, täitis 76 küsitletavat (3.–6. klass). Uurimuse teostamise aeg oli 2007/2008 õppeaasta III õppeveerand.

3. Aktiivõppe meetodid

Aktiivõppe meetodid aitavad õpitava sisu esitada viisil, mis on õpilastele huvitavam ja paremini vastuvõetav. Esitusviis on teadmiste omandamise hõlbustamiseks väga oluline. Aktiivõppe meetodite abil on võimalik ka õpetust paremini individualiseerida ja isiksustada. Nende abil on võimalik omandada nii teadmisi kui oskusi, suureneb õpimotivatsioon ning õpilased kui ka õpetajad omandavad töö käigus uusi kogemusi (Aktiivõppe käsiraamat 1996:7).

Aktiivõppe meetodid õpetavad lapsi kriitiliselt (arutlevalt) mõtlema. See võimaldab neil

- a) luua mitmekesiseid, põhjendatud tõlgendusi;
- b) teha sõltumatuid, mõttekaid otsuseid;
- c) genereerida uusi, mõtestatud küsimusi.

Aktiivõppe meetodid on need pedagoogilised vahendid, mida õpetajad saavad kasutada, hõlbustamaks õpilaste valmisolekut tegelda kriitilise (arutleva) mõtlemisega (Aktiivõppe käsiraamat 1996:9).

Kriitilise (arutleva) mõtlemise oskused on vajalikud selleks, et

- a) õhutada ühiskonna avatust;
- b) edendada inimeste vahel vastastikust lugupidamist, mõistmist ja produktiivset suhtlemist;
- c) hõlbustada erinevate maailmavaadete mõistmist;
- d) leida tähendust keerulises muutuvmas maailmas;
- e) luua alus uut tüüpi inimtegevusele;
- f) hõlbustada isiksuslikku arengut (Aktiivõppe käsiraamat 1996:10).

3.1. Diskussioon

3.1.1. Meetodi kirjeldus

„Sokratese aegadest alates on tee tarkuse juurde tähendanud dialoogi. Filosoofia (kr k *tarkuse armastus*) algab imestamisest ja otsib dialoogi abil vastuseid elu põhiküsimustele. Ka lapsi võib panna arutlema tõsistel ja keerulistel teemadel” (Fisher, 1995:146).

Diskussioon ehk vestlus on õpilaste omavaheline ja õpilaste-õpetaja vaheline suhtlus, mille käigus arutatakse kindlat teemat. Teema võib ette anda õpetaja või teevad seda õpilased ise. Diskussioonis on soovitatav arvamuste paljusus, mis aitab teemat paremini mõista. Õpetaja peaks jälgima, et kellegi arvamusi ei halvustataks ning et kõik soovijad ikka sõna saaksid.

Lühidalt ja tabavalt mõtestavad lahti diskussiooni mõiste T. Salumaa ja M. Talvik teoses „Ajakohastatud õppemeetodid”: „Diskussioon on õppeviis, kus toimub väitlus vastandlike seisukohtade vahel. Diskussioon on oponentimine diskussiooni tekitajaga” (Salumaa, Talvik, 2003:84).

Usuõpetustunnis on võimalik kõige enam kasutada õppemeetodeid, mis ärgitaks lapsi probleemide üle sügavuti mõtlema ning kus õpetaja saab anda õpilastele võimaluse vabalt oma arvamust avaldada. Kui õpilane väitleb kaasa, toimub aktiivne õppimine, mille kaudu omandatakse uusi teadmisi. Diskussioon on tõsine õppimise vorm, kus õppimine toimub eriarvamuste väljendamise kaudu (Salumaa, Talvik, 2003:85).

Kõikide aktiivõppe meetodite puhul on küsimuste esitamisel ja diskussioonil tähtis osa. 1984.a Ameerika Ühendriikides tehtud uurimuses „Paideia ettepanek” (Mortimer Adler, Filosoofilise Uurimuse Instituut), jõuti järeldusele, et kõige paremini õpetati ja õpiti, kui teadmiste edasiandmine ühendati küsitluse ja diskussiooniga. „Paideia ettepanek” soovib kulutada jutustamisele mitte rohkem kui pool õppetunnist. Ülejäänud pool peaks olema sisustatud küsimuste esitamisega. See peaks hõlmama nii õpetaja kui ka õpilaste küsimusi (Aktiivõppe käsiraamat, 1996:30).

3.1.2. Diskussiooni põhipunktid

Diskussiooni saab tekitada, esitades vastuolulisi, äärmuslikke ja intrigeerivaid seisukohti või käsitledes nähtusi must-valgelt. Diskussiooniks õpilastega tuleb leida teemad, mis lähevad neile korda (Salumaa, Talvik, 85).

Fisheri järgi tuleb kindlasti silmas pidada, et arutluse puhul on kõigi osalejate, sealhulgas ka õpetaja seisukohad võrdselt tähtsad ja arvestatavad. Õpetaja peab jääma diskussioonil erapooletuks: tema ülesanne on arutelu suunata ja vajadusel see ka jõukohasemaks muuta. Õpetajal tuleks

- õhutada lapsi kaaslaste ideid edasi arendama;
- aidata lastel mõista öeldu tagamaad;
- pöörata laste tähelepanu nende endi oletusele;
- suunata lapsi oma seisukohti põhjendama (Fisher, 1995:160).

3.1.3. Diskussiooni läbiviimine

Diskussiooni käivitamiseks formuleerib õpetaja teema, määrab arutluse piirid ja loob tingimused vaidluse arenguks. Alguses esitab õpetaja küsimusi ja õpilased vastavad. Järgmise sammuna on tarvis saavutada olukord, kus õpilased esitavad ka ise õpetajale küsimusi (Krull, 2000:343).

Töö autor nõustub Edgar Krulliga, et oluline on ka õpilaste aktiivsus küsimuste esitamisel, mitte ainult vastamisel. Vaatlustundides täheldas siinkirjutaja, et õpetaja küsimustele olid õpilased valmis väga agaralt vastama, kuid ükski õpilane ei osanud või ei tahtnud õpetajalt midagi küsida. Siinkohal ei tohiks tähelepanuta jätta, et 10-aastaselt lapsel on raske küsimust ise formuleerida, kuna kriitiline mõtlemine ei ole veel piisavalt välja kujunenud.

Väitluse läbiviimisel on suurimaks probleemiks, kuidas panna õpilasi üksteist tähelepanelikult kuulama. Kuna õpilastel puudub sageli oskus teisi kriitiliselt kuulata, on neil raske üksteist jälgida ning aru saada, mida keegi öelda tahtis. Täna'ses koolis on harjutud tähelepanelikult kuulama vaid õpetajat, kuid niisama tähtis on, et lapsed õpiksid keskendunult kuulama ka üksteist.

Klassidiskussiooni efektiivsus suureneb, kui selles osalejad pannakse istuma kas ringi- või nelinurgakujuliselt, nii et kõik oleksid üksteisega silmsides. Suhtlemine ja rääkimine teiste inimestega on alati hõlpsam, kui kõneleja näoilme on jälgitav (Krull, 2000:345).

Käesoleva uurimistöo koostamisel osales siinkirjutaja mitmes vaatlustunnis, kus õpetaja kasutas klassidiskussiooni. Teemad ja küsimused olid huvitavad, kuid kahjuks jäid eespool kõnelejate vastused tagapool istujaile arusaamatuks. Seetõttu võis täheldada tagumiste õpilaste nihelemist ja huvi puudust.

Fisher järgi on kõige parem viia arutelu läbi stressivabas õhkkonnas. Stressi võib põhjustada müra, aga samuti mis tahes muu segamine, nagu koputus uksele, koolikell või ruumi sisenev võõras, mis võivad ühtviisi häirida diskussiooni kulgu. Lisaks sellele segab töömeeleolu paratamatult ka väitlusest kõrvale hoiduvate õpilaste tegevus: kui nad ajavad juttu või koguni lärmavad; kui nad aga töötavad vaikselt, segab vaidlev grupp jällegi neid. Sellepärast tuleks kõik õpilased kaasata arutlusse kas siis kogu klassina või eraldi rühmadena (Fisher, 1995:150-151).

Osalenud tunnis vaatlejana, märkas töö autor, et õpetaja küsimustele tahtsid vastata ainult ühed ja samad õpilased. Näha oli, et nii mõnigi õpilane oli võtnud passiivse hoiaku ega soovinud kordagi oma arvamust avaldada. Kuid samas võib ka väita, et mõnel õpilasel ei olnud hetkel vastavat meeleolu või valmisolekut oma vaadete väljütlemiseks. Kindlasti on oluline osa diskussioonirühma liikmete ühtekuuluvustundel. Kui õpilane tunneb ennast klassis tõrjutuna, ei ole ta huvitatud avaldama oma arvamusi ka kaaslastele.

Fisher toob näiteks mõned küsimused, millest võib tekkida üsna tormiline diskussioon. Kui tunnis arutletakse teemal „Mis on sõprus?“, sobiksid näiteks järgmised küsimused, et õhutada lapsi oma arvamust avaldama: „Kas on võimalik, et inimesed, kes omavahel palju suhtlevad, ei olegi sõbrad?“, „Kas on võimalik, et inimesed, kes omavahel harva räägivad, on ometi sõbrad?“, „Kas on olemas inimesi, kes alati oma sõpradega tülitsevad?“, „Kas on olemas inimesi, kellel ei ole sõpru?“, „Mis vahe on sõpruskonnal ja perekonnal?“ (Fisher, 1995:164-165).

3.1.4. Diskussiooni juhtimine

Diskussiooni juhtimisel on oluline tähtsus küsimuste esitamise oskusel. Õpetajal peaks olema ette valmistatud 4–6 mitmeti interpreteeritavat probleemi, mida arutlema hakatakse. Kõige parem oleks, kui pedagoog kirjutaks küsimuse tahvlile, et õpilased saaksid enne selle üle vaikselt mõelda, ja kui vaja, ka oma vastuse üles kirjutada. See sunnib õppureid hoolikamalt järele mõtlema ja tagab, et igal kooliõpilasel oleks tõepoolest ka midagi arvestatavat öelda. Siis palub õpetaja ühel õppijal vastata, seejärel teisel ning vajadusel veel kolmandalgi.

Vestluse alustamine küsimusega tähendab initsiatiivi teisele andmist. Kui selline initsiatiivi andmine/võtmine toimub teadlikult, saab rääkida vestluse juhtimise tehnikatest (Krips, 2005:93).

Näiteks kui tunni teemaks oli „Juutide päästmine Egiptuse vangipõlvest”, esitas õpetaja klassile järgmised küsimused:

Kas abi ja päästmine erinevad teineteisest või sarnanevad teineteisega?

Kas saab alati nii aidata, nagu abivajaja seda ootab?

Kas on tähtis, et päästja/abiosutaja oskaks end panna abivajaja olukorda?

Õpetaja soosib õpilastevahelist arutelu ja debatte, küsides näiteks, et kui üks õpilane väidab nii, teine aga naa, siis kummaga neist oleksid nõus sina. Pedagoog on edukas siis, kui õpilaste diskussioon liigub sügavuti, aga nende väited ja kommentaarid on suunatud rohkem üksteisele kui õpetajale. Õpetaja seevastu ise nendele küsimustele ei vasta, ei hinda laste vastuseid õigeaks või vääraks ega avalda antud teemal oma isiklikku arvamust.

Diskussiooni edukus oleneb suuresti õpetaja suutlikkusest ja kogemusest seda organiseerida. Eelkõige tähendab see oskust vähendada järk-järgult oma juhtivat rolli vaidluse edenedes. Õpilasteni peab jõudma kindel sõnum, et nende mõtteid ja ideid aktsepsitakse ning väärtustatakse (Krull, 2000:345).

Sel ajal kui keegi klassist oma seisukohta kommenteerib, võib õpetaja märkmeid teha. Nendele toetudes saab jälgida, millest on juba räägitud ja kes on arutluses osalenud,

samuti oskab õpetaja hiljem nende alusel sõna anda seni vaikinud lastele, teha öeldust kokkuvõtteid ning innustada õpilasi kuulnud mõtteid laiendama või teemat lõpetama ja järgmise küsimuse juurde edasi liikuma. Märkmete tegemine aeglustab diskussiooni ja annab sellele mõõdukama rütmi; samuti näevad õpilased, et nende arvamus on õpetajale oluline.

Ühes usuõpetustunnis esitas õpetaja õpilastele tähendusrikka küsimuse „Miks tee vabaduseni läks läbi kõrbe?“, millele anti ka sügavamõttelisi vastuseid: „Kõrb oli raske teekond, mis viis lõpuks sihile” või „Rasketes oludes on rahvas üksmeelne.” Samas oli tahvlile kirjutatud kaks sõna: *kõrb* ja *oas*. Õpetaja küsis jällegi: „Millised tunded seostuvad sulle sõnaga *kõrb* ja millised sõnaga *oas*?” Õpilased väljendasid oma mõtteid ja tundeid, mis seostusid neil antud sõnadega. Kõik öeldud mõtted said ka tahvlile kirja pandud.

Märkimisväärne oli kõigi õpilaste aktiivne osalus tunnis. Peaaegu iga õpilane oli valmis oma mõtteid klassile esitama. Mõningad näited *kõrbe* tähenduse kohta: kannatus, lootusetus, üksindus, lõpmatu teekond, hirm, raskused, eluiga. *Oas* seevastu tähendas lastele pinge langust, lootust, ellujäämist, väljapääsu, koostööd, julgust, jagamist, enesekindlust, lahendusi.

Pedagoogi küsimused on olulised vahendid iseseisva mõtlemise arendamiseks. Õpetaja küsimused kujundavad klassi õhkkonna – selle, mida väärtustatakse ning mida peetakse õigeks või vääraks.

Küsimused, mis nõuavad vaid meenutamist või piiravad mõtlemist, veenaksid õpilasi, et iseseisvat mõtlemist polegi vaja. Küsimused, mis innustavad õpilasi reflekteerima, arutlema, rekonstrueerima, kujutlema, looma või hoolikalt kaaluma, tunnustavad kõigi õpilaste mõtteid ja õpetavad, et need on väärtuslikud, ning annavad panuse ühiskonna arusaamadesse ja uskumustesse. Küsimused näitavad, et mingid teadmised pole kunagi lõplikud, vaid arenevad pidevalt. Õpilaste maailm koosnebki nende arusaamadest. Isiklikud arusaamad kujunevad nii enda kogemustest kui ka võrdlusest teiste arusaamadega.

3.1.5. Arutlustehnikad

Sageli on raske tabada erinevust dünaamilise diskussiooni ja sellise arutluse vahel, mis taandub peamiselt õpetaja jutuks, mida õpilased vaikselt kuulavad. Tavaliselt tekib õpilastel uudishimu teema vastu just arutluse käigus. Õpetajal on arutluses kriitilise toetaja roll.

J.T Dillon (1988) on välja toonud neli võtet, mida õpetaja võib kasutada, hoidmaks diskussiooni kulgu ning säilitamaks selle õpilaskesksust.

1. Nentimine. Nentimisega saab pedagoog väljendada oma suhtumist öeldusse, selle mõistmist või vajadust selgituse järele. Nentimine on vähem direktiivne kui küsimuste esitamine ja kutsub seepärast tavaliselt esile vabama vastuse.

2. Küsimuste esitamine. Enda püstitatud küsimuste üle arutlevad õpilased tavaliselt innukamalt kui õpetaja küsimuste üle. Seepärast tuleks lastes arendada julgust esitada teksti kohta küsimusi.

3. Märguanded. Kuna õpetaja kommentaarid võivad vahel arutluse kulgu liigselt mõjutada, on arutluse alalhoidmiseks sageli sobivam kasutada žeste ja märguandeid. Küsiv näoilme annab märku vajadusest lisaselgituste järele. Sõbralikku huvi ilmutav näoilme julgustab ja ergutab õpilast, kes ei leia oma mõtte väljendamiseks sobivaid sõnu.

4. Vaikus. Kui küsimus on esitatud, oleks vaja sellele vastamiseks anda mõtlemisaega. 3–5 sekundit kestev ooteaeg motiveerib õpilasi tekkinud pausi täitma (Dillon, 1988).

3.1.6. Meetodi analüüs

22. jaanuari usuõpetustunnis osales 20 last. Tunni teema oli järg eelmisele tunnile, kus käsitleti juutide väljarännet Egiptusest. Tunni alguses toimus diskussioon: „Mille poolest erinevad või sarnanevad abistamine ja päästmine?” Õpilased said 15 minuti jooksul avaldada oma arvamusi. Seejärel vaadati diapositiive juutide päästmisest ning

samaaegselt luges õpetaja iga pildi kohta vastava lõigu teksti. Tunni lõpus täitsid õpilased ära ankeedid.

Küsimusele „Mis sulle meeldib rohkem, kas ise rääkida või teisi kuulata?” vastas

- 1) 15 õpilast, et neile meeldib rohkem teisi kuulata kui ise rääkida;
- 2) 3 õpilast, et meeldib nii rääkida kui kuulata;
- 3) 1 õpilane, et meeldib rohkem ise rääkida;
- 4) 1 õpilane jättis vastamata.

Vastused ei ole eriti üllatavad, sest üldiselt soovivad õpilased jääda passiivsesse rolli, kui töövõtte seda vähegi võimaldab. Aga tundi jälgides hakkas silma, et suur osa õpilasi andis siiski käega märku soovist rääkida. Õpetaja eesmärgiks on mõistagi aktiveerida ka passiivseid lapsi.

Küsimusele „Kas sul on alati igas küsimuses kujunenud oma arvamus?” eelistas

- 1) 18 õpilast varianti b (mõnikord);
- 2) 1 õpilane varianti a (alati);
- 3) 1 õpilane jättis vastamata.

See on igati ootuspärane ja viitab sellele, et õpetaja on püüdnud tundides panna õpilased mõtlema ja oma arvamust avaldama.

Küsimusele „Kas võrdled oma arvamust teiste arvamustega?” eelistasid

- 1) 18 õpilast varianti b (mõnikord);
- 2) 2 õpilast varianti c (mitte kunagi).

Enda teadmiste ja oskuste võrdlemine kaaslaste omadega on kindlasti väga arendav ja annab tunnistust õpetaja tublist tööst.

Küsimus „Missugune arvamus jäi tunnis kõige rohkem kõlama?” andis järgmise tulemuse:

- 1) 8 õpilast kas ei osanud või ei tahtnud vastata;
- 2) 3 õpilase arvates ei jäänud ükski arvamus tunnis kõlama;
- 3) 3 õpilast arvas, et päästmine on tähtsam kui abistamine;
- 4) 3 õpilast arvas, et nii aitamine kui päästmine on ühtmoodi tähtsad;
- 5) 2 õpilast olid küsimusest valesti aru saanud;
- 6) 1 õpilane kirjutas, et kõik arvamused olid head ning erinevad.

Ilmselt oli küsimus õpilastele raskevõitu, sest tunnist lipsas läbi palju erinevaid mõtteid ja lastel oli raske neist midagi eelistada. Samas on võimalik, et küsimus ise ei olnud lastele hästi arusaadav. Siinkohal peab töö autor enda viga tunnistama, et antud küsimus ei olnud eakohaselt esitatud. Küsida oleks tulnud „Missugust arvamust avaldati tunnis kõige rohkem?”

Küsimusele: „Kas sulle meeldib/ei meeldi, et teised mõtlevad samamoodi kui sina?” vastas

- 1) 11 õpilast, et meeldib;
- 2) 4 õpilast, et ei meeldi;
- 3) 4 õpilast, et mõnikord meeldib;
- 4) 1 õpilane ei osanud vastata.

Näib, et enamikule klassist meeldib teistega sarnaneda, sest isiksuseomadused pole neljandas klassis veel välja kujunenud.

Järgmises küsimuses tuli õpilasel tõmmata joon alla väitele, mis käib tema kohta:

- 1) 9 õpilast valis variandi a (tahtsin oma arvamust avaldada ja sain seda teha);
- 2) 9 õpilast valis variandi d (ei tahtnud oma arvamust avaldada ega pidanud seda ka tegema);
- 3) 1 õpilane valis variandi b (tahtsin oma arvamust avaldada, kuid ei saanud seda teha);
- 4) 1 õpilane valis variandi c (ei tahtnud oma arvamust avaldada, kuid pidin seda tegema).

Kahjuks laskis õpetaja tunnis vastata enamasti ainult neil, kes seda ise soovisid. Klassis leidis neidki, kes ühegi küsimuse juures oma kätt ei tõstnud. Pool klassist oli aktiivne, teine pool passiivne.

Järgnevas ülesandes paluti õpilastel panna pingeritta reeglid, mis aitavad kaasa heale arutelule klassis. Järjestus kujunes järgmiseks:

- 1) rääkida võib üksikhaaval;
- 2) kuula teisi tähelepanelikult;
- 3) esita oma mõtteid hästi ja selgelt;
- 4) enne mõtlemist, siis ütle – nii ei satu teised segadusse;
- 5) jaga oma mõtteid teistega;
- 6) ära kaldu temast kõrvale.

Toodud järjestus viitab sellele, et õpilasi häirib, kui räägitakse segamini ega kuulata üksteist. Paraku ei oska nii noored lapsed veel taunida teemast kõrvale kaldumist, mida igas arutelus kindlasti vältida tuleks.

19. veebruari usuõpetustunnis osales 18 õpilast. Tunni teemaks oli „Ebajumalad”. Õpetaja käsitles tunni algul piibliteksti „Kuldvasikas” (2Mo:32). Seejärel arutlesid õpilased järgnevate probleemide üle: „Miks oli vaja rahvale Kuldvasikat?”, „Mis on tänapäeva ebajumalad?”, „Mida on vaja selleks, et ei tekiks ebajumalaid?”. Tunni lõpus said õpilased töölehed, kuhu nad pidid kas kirjutama või joonistama tänapäeva ebajumalaid.

Küsimusele „Mida sa said tänases tunnis teada?”, vastas

- 1) 12 õpilast, et nad said teada, mis on ebajumalad;
- 2) 2 õpilast, et inimesed tahtsid endale teist jumalat ning tegid selle ise;
- 3) 2 õpilast, et tänapäeva maailmas on palju ebajumalaid, kuid need on tähtsusetud.

18 õpilasest jättis 2 küsimusele vastamata.

Elava arutelu järgi võis oletada, et teema läks õpilastele korda. Tavaliselt on lapsed üsna tundlikud selliste teemade suhtes, mis puudutavad tänapäeva elu. Ka Austria psühholoog Richard Bamberger on seisukohal, et 9.–11.a lastel on eriline huvi nede ümber toimuva vastu, nad hakkavad kogema maailma realistlikumalt enda ümber (Bamberger, 2000:38).

Järgmises küsimuses tuli lõpetada lause: *Tänases tunnis meeldis mulle eriti.....*

- 1) 5 õpilasele, kui õpetaja luges piibliteksti „Kuldvasikas”;
- 2) 4 õpilasele täita töölehte, kus ta kirjutas tänapäeva ebajumalatest;
- 3) 4 õpilasele täita töölehte, kus ta joonistas tänapäeva ebajumalaid;
- 4) 3 õpilasele kuulata piibliteksti „Kuldvasikas” ning täita töölehte;
- 5) 2 õpilasele meeldis kõik.

Kuna teema oli aktuaalne, oli individuaalne töö õpilastele meelepärane. Siiski oli küllalt palju ka neid, kes eelistasid passiivset kuulamist.

Küsimusele „Mis on tänapäeva ebajumalad?” nimetati järgmisi iidoleid:

1) 15 õpilast – raha, arvutit, televiisorit, krõpse, mänguasju, kuulsuste järgimist, ilusaid asju, liigsöömist, narkootikume, igapäevast poeskäiku, ületähtsustatud hobisid, hasartmänge;

2) 3 õpilast ei nimetanud midagi konkreetset.

Antud küsimusele said kõik õpilased vastata enam-vähem võrdselt. Õpetaja reageeris laste vastustele sümpaatia ja tunnustusega. Õpilaste asjakohased kommentaarid õppetöö käigus kinnitavad, et õpilased mõtlevad aktiivselt kaasa.

Järgmisena tuli õpilasel tõmmata joon alla väitele, mis kehtib tema kohta:

1) 11 õpilast tahtis oma arvamust avaldada ja sai seda ka teha;

2) 6 õpilast ei tahtnud oma arvamust avaldada ega pidanud seda ka tegema;

3) 1 õpilane jättis vastamata.

Kuna õpetaja oli küsimused formuleerinud selliselt, et need oleksid õpilastele selgelt arusaadavad, oli ka arvamuste avaldajaid enam kui tavaliselt. Tunni teema aktuaalsus oli ka üks põhjustest, mis soodustas elavat vestlust klassis.

Lõpuks tuli õpilastel anda tunnile hinnang:

1) 9 õpilast panid hinde 5;

2) 7 õpilast hinde 4;

3) 1 õpilane hinde 3;

4) 1 õpilane hinde 2.

3.2. Rühmatöö

3.2.1. Meetodi kirjeldus

Rühmatöö on praegu koolis üsna levinud ja igati soovitatav tööviis. Klassikaline rühmatöö on suunatud mingite uudsete lahenduste leidmisele, uute ideede genereerimisele, näiteks kooli logo loomine, näitemängu kirjutamine, rühma seisukohtade kujundamine millegi suhtes jms (Salumaa, Talvik 2003:44).

Samas ei saa rühmad tulemuslikult tegutseda, kui õpilastel ei ole vajalikke sotsiaalseid oskusi: juhtimis-, otsustamis-, usalduse äratamise, suhtlemis- ja konfliktide lahendamise

oskusi. Selleks peab õpetaja aktiivselt jälgima, et kõik õpilased saaksid rühmas oma arvamust avaldada ning keegi ei tunneks ennast kõrvale jäetuna.

Üheks suuremaks probleemiks rühmatöömeetodite rakendamisel on kõigi õpilaste tööle pühendumine. Halvasti organiseeritud rühmatöös kalduvad võimekamad õpilased kogu töö ära tegema ja teised lihtsalt kirjutavad nende pealt maha (Krull 2000:347).

3.2.2. Rühmatöö põhielemendid

Üheks tähtsamaks elemendiks rühmatöös on positiivne vastastikune sõltuvus. Õpilased teavad, et nad vajavad üksteist, täitmaks rühmale antud ülesannet ühiselt. Õpetaja roll koostöö suunamisel on määrava tähtsusega: tema seab rühmadele ühiseid eesmärke, tunnustab nende tööd, annab gruppidele ühesugused vahendid ning määrab rühma liikmetele erinevad rollid, nt kokkuvõtete tegija, ergutaja, küsija.

Rühmatöö käigus peab moodustuma interaktsioon, et õpilased saaksid üksteist ergutada ja aidata, kaaslastega oma teadmisi ja mõtteid jagada ning üksteist pingutama innustada.

Heino Liimets rõhutab oma teoses „Rühmatöö tunnis”, et väga oluline on rühmatöö läbiviimisel meie-tunde olemasolu, s.o oma grupilise ühtekuuluvuse tunnetamine ja emotsionaalne läbielamine. Selle tunde tekkimiseks on vaja, et grupil tuleks täita ülesandeid, mis on suunatud grupile ja mille täitmise suhtes on teistel isikutel ning gruppidel antud grupi suhtes kindlad ootused (Liimets, 1976:34).

Sotsiaalpsühholoogilised andmed kinnitavad, et hea asend kollektiivis on üks isiksuse normaalse arengu paratamatuid eeldusi. Tihe koostöö väikeses rühmas võimaldab õpilasi üksteisele lähendada ja nende suhteid parandada. Selliselt luuakse klassis soodsamad eeldused iga üksiku õpilase isiksuse arenemiseks (Liimets, 1976:35).

Igal õpilasel peab olema võimalus rühmatöö raames paremini realiseerida oma võimeid, teadmisi ja oskusi. See aitab arendada õpilase eneseteadvust ja kujundada võimet teiste saavutusi õiglaselt hinnata (Liimets, 1976:67).

3.2.3. Rühmatöö korraldamine

Anti Kidron püstitab oma teoses „122 õpetamistarkust” ühisõpingu õnnestumiseks väikerühmas järgmised reeglid:

- a) rühmatöö sihid, ülesanded, meetodid ja ajagraafik tuleks juba varem kindlalt paika panna;
- b) koosõppe algatamisel tuleks olla parajal määral nõudlik, ent mitte direktiivne, emotsionaalselt toetav, ent mitte ülehooldav;
- c) rühmaliikmed peaksid üksteisest arvestama ja toetama, mitte varjatult rivaalitsema;
- d) õpetaja peab evima autoriteeti mitte üksnes ainetundjana, vaid ka grupidünaamika asjatundja ja inimeste suunajana;
- e) osalejate õpimotivatsioon olgu piisavalt kõrge;
- f) osavõtjail tuleks koosõpingu käigus rolle vahetada ning oma käitumist olukorrale vastavalt kohandada;
- g) õpetaja peaks suutma rühmatöös ettetulevaid suhtlusprobleeme lahendada (Kidron 1999:97).

Jaotada suurem klass väiksemateks õpperühmadeks ning anda igatühele iseseisev ülesanne pole eriline kunst. Paraku ei kujune säärestes rühmades kaugeltki alati õppimiseks soodsat õhkkonda. Panna kokku rühmatöökõs sobiv grupp ning korraldada selles suhtlus osutub tihti palju raskemaks ülesandeks, kui algul näida võis (Kidron 1999:97).

Rühmatöö käivitamisel tuleb kõigepealt valida liikmeskond. Vabatahtlikult ja spontaanselt moodustuvad rühmad hakkaksid kindlasti kõige kiiremini tööle, ent ”mokalaada” tekke tõenäosus on just neis kõige suurem. Pealegi tekib olukordi, kus keegi võib tunda, et tegelikult ei kuulu ta ühtegi rühma (Kidron 1999:98).

Usuõpetustunnis, mida siinkirjutaja jälgis, oli õpilastel endil võimalik moodustada rühmad, seega koosnesid need enamasti sõpruskondadest, ning tõesti pidi ka töö autor tõdema, et jutuvad inimesed olid neis rühmades suurem.

3.2.4. Meetodi analüüs

8. jaanuari tunnis osales 20 õpilast. Tunnis kasutas õpetaja rühmatöö meetodit 20 minutit. Teema „Unistus paremast maailmast” oli suunatud saavutamaks järgmisi eesmärgi:

- a) arutada ja selgitada õpilaste endi arusaama, mida tähendab olla inimlik;
- b) praktiseerida läbirääkimisoskust;
- c) analüüsida, kuidas ja miks reeglid ning seadused võivad parandada igaühe elu;
- d) teadvustada mõningate religioonide arusaamu heast elust.

Küsimusele „Mis sulle meeldis tänases tunnis?” vastas 20 õpilasest

- 1) 14, et neile meeldis rühmatöö;
- 2) 2 õpilast, et neile meeldis tänases tunnis kõik;
- 3) 2 õpilast, et meeldis kõik peale rühmatöö;
- 4) 1 õpilane pidas tundi lihtsalt lahedaks;
- 5) 1 õpilane hindas seda, et kõik olid ühel nõul.

Et selles klassis on kujunenud selged hoiakud, mis on kooskõlas õpetaja püüdlustega, näeb ka enamik lapsi õpitavat huvitava ja väärtuslikuna. Klassis valitsevad rühmanormid innustavad õpilasi aktiivselt õppima ning rühmatöös osalema. Kui õpilastevahelised suhted ja üldine psühhosotsiaalne kliima on klassis hea, meeldib enamikule õpilastest rühmatöö vägagi.

Küsimusele „Mis sulle ei meeldinud tänases tunnis?” jagunesid vastused järgmiselt:

- 1) 11 õpilast jättis sellele küsimusele vastamata;
- 1) 5 õpilasele ei meeldinud tunni distsipliin;
- 2) 3 õpilast taunis üldse rühmatööd;
- 3) 1 õpilasele ei meeldinud tunni algusküsimus „Mida uut tahate alanud aastal saavutada?”

See, et tund oli tänu rühmatööle õpilastele meelepärane, võib olla ka üks põhjustest, miks pooled õpilased jätsid antud küsimusele vastamata. Et rühmatöö ülesanne eeldas põhjalikku omavahelist arutlust, muutis see õpilasi lärmakamaks kui tavaliselt ning mõned õpilased ei saanud seetõttu teemasse süveneda.

Küsimusele „Mida oleksid lapsed tahtnud tänases tunnis veel teha?”, pakkus

- 1) 5 õpilast joonistamist;
- 2) 2 õpilast midagi muud toredat või põnevat;
- 3) 2 õpilast mõnda mängu;
- 4) 2 õpilast rühmatöö teistmoodi korraldamist;
- 5) 1 õpilane veel ühte rühmatööd.

8 õpilast ei oleks tahtnud midagi muud enam teha.

Joonistamine on üldiselt laste üks lemmiktegevusi, mida võib usuõpetustundides sageli kasutada, eriti algkooliastmes. Tavaliselt saavad lapsed rühmatööst positiivse laengu ja soovivad selle jätkumist või kordumist.

Mõningaid näiteid vastustest küsimusele „Miks sulle meeldib rühmatöö?“:

"sest see on huvitav ja saan rohkem teistelt teada"; "mulle meeldib sõpradega arutada"; "rühmatöös saab teistega suhelda ja teada, mida nad mõtlevad"; "saab teisi tundma õppida"; "sa ei tee seda tööd üksi, vaid koos teistega; saab grupiga koostööd teha"; "sest seal on sõbrad koos" – analoogseid vastuseid oli kokku 13.

Vastustest võib järeldada, et klassikaaslastel on head omavahelised suhted, mis soodustavad rühma arengut, täiendades ja rikastades harmooniliselt üksteist.

Küsimusele „Miks sulle ei meeldi rühmatöö?“ vastas kolm õpilast järgnevalt: "sest siis ei saa nii palju oma arvamust avaldada"; "...mulle meeldib üksinda olla"; "mulle ei meeldinud rühmatöö, kuna poisid kaklesid ja sellepärast ei saanud keskenduda".

Vastused kinnitavad, et õppemeetodite valikul tuleks kindlasti arvestada ka õpilaste individuaalse eripäraga. Mõni laps võib tunda end klassis tõrjutuna ega soovi seetõttu teha rühmatööd.

Küsimusele „Mida sa said tänases tunnis teada?“ vastati näiteks järgmiselt: "sain teada, kuidas teised mu arvamustesse suhtusid ja mis on nende arvamus"; "...mis teistele meeldib ja kuidas teisi aidata"; "... et mu rühmakaaslased on minuga natuke sarnased"; "...et tuleb hea olla"; "sain teada rohkem sõpradest"; "...oma klassikaaslaste arvamusi"; "ma sain teada, et mõni tahab teisi aidata;" "ma sain teada, mida teised mõtlevad, arvavad ja kuidas reageerivad". Kinnitust saab väide, et õppimine rühmatöö tingimustes aitab alati kaasa kasvatuseesmärkide saavutamisele – lapsed õpivad üksteist paremini tundma ning õpivad aktseptima erinevaid arvamusi.

Kolm õpilast 20-st vastas, et nad ei saanud selles tunnis midagi teada.

3.3. Juhitud lugemine

3.3.1. Meetodi kirjeldus

Juhitud kujutluspilt (Gambrell, Kapinus & Wilson, 1987) on strateegia, mis aitab õpilastel lugemise ajal vallandada oma kujutlusvõimet. Õpilaste kujutluspilt sellest, mida nad loevad, elustab materjali ja annab sellele suurema tähenduse (Buehl, 2001: 63).

Juhitud kujutluspildi meetodit võib pidada ka interaktiivse lugemise meetodiks. Antud meetodi puhul hakkab õpetaja klassile lugema teksti ning teeb iga lõigu vahel pausi selleks, et lapsed saaksid ette kujutada, mis hakkab tekstis järgmisena toimuma. Õpetajal tuleb eelnevalt välja mõelda suunavad küsimused, et õpilaste kujutluspilti aktiveerida. Seega on juhitud kujutluspilt meetod, mis kasutab ära õpilaste esilekutsutud kujutluspilte.

Näiteks väidab Garry Burnett oma teoses „Õpime õppima” – lapsed, kes kasutavad kujutlusvõimet, on suutelised mõistma teiste inimeste läbielatud ning väljendama ja selgitama nende vaateid. Teisisõnu, lapsed peaksid omandama inimestevaheliseks suhtlemiseks vajaliku oskuse – empaatiavõime, mis mängib tähtsat rolli emotsionaalses intelligentsuses (Burnett, 2002:20).

3.3.2 Meetodi kasulikkus

Oma teoses „Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis” toob Doug Buehl välja järgmised punktid antud strateegia kasulikkusest:

- 1) õpilasi ergutatakse lugemise ajal looma teema kohta oma kujutlusi;
- 2) õpilased loovad elavaid kujutluspilte olulistest teemadest ja mõistetest, et teavet mälus kauem talletada;
- 3) õpilased tajuvad, et kujutlustehnikad motiveerivad neid õppima ning seovad neid tihedamalt õpitava materjaliga.

Strateegiat sobib kasutada kõikides vanuseastmetes ja see toimib mis tahes ainetundides (Buehl 2001).

3.3.3. Meetodi analüüs

26. veebruaril osales tunnis 22 õpilast. Tunni alguses meenutati eelmises tunnis õpitut. Seejärel luges õpetaja ette jutukese „Kapuutsike”, kasutades juhitud lugemise meetodit. Lugu oli ühest tüdrukust, kes tuli uude klassi. Kuna tüdruk kandis alati peas kapuutsi, oli ta teiste pilkealune ning teda hakati kutsuma Kapuutsikeseks.

Õpetaja luges ühe tekstilõigu ette ning tegi pausi, lastes õpilastel ette kujutada, mida võis tüdruk tunda sel ajal, kui teda narriti, ning mis võib tekstis edasi juhtuda. Kui lapsed olid oma arvamustest rääkinud, jätkas õpetaja teksti lugemist ning küsis peagi klassilt, miks tüdruk kandis kapuutsi ning kuidas võib see lugu lõppeda?

Teksti lugemise ajal tegi õpetaja kokku 4 pausi, et õpilased saaksid oma mõtteid väljendada. Tunni lõpus täitsid õpilased ankeedi. Arvamuste pingeread kujunesid järgmiseks.

Küsimusele „Kas sulle meeldis, kui õpetaja lasi sul arvata, millest võib tekstis juttu tulla?” vastas

- 1) 15 õpilast jaatavalt;
- 2) 4 õpilast eitavalt;
- 3) 3 õpilast ei osanud midagi öelda.

Suuremale osale õpilastest meeldib juhitud lugemise meetod. Selles eas lastel on hea fantaasia ning nad oskavad luua erinevatest sündmustest elavaid kujutluspilte.

Küsimusele „Kas loetu läks kokku sinu ennustatuga?” vastas

- 1) 10 õpilast eitavalt;
- 2) 6 õpilast jaatavalt;
- 3) 6 õpilast ei osanud vastata.

Selle meetodi juures ei olegi põhiline, et laps ennustaks täpselt, mis tekstis järgmisena juhtub, vaid et ta oskaks endale manada kujutluspildi, mis võiks edasi juhtuda. Tähtis on

õpilaste kujutlusvõime arendamine ja üle kahe kolmandiku õpilaste juures õpetaja selle ka saavutas.

Küsimusele „Kumb variant meeldib sulle rohkem?” valis

- 1) 12 õpilast variandi b (õpetaja loeb tekstist ette ühe lõigu ja laseb ennustada, kuidas lugu edasi läheb);
- 2) 6 õpilast variandi a (õpetaja loeb kogu teksti ette ja alles siis arutleb kogu klass teksti üle);
- 3) 4 õpilast ei osanud eelistada kumbagi varianti.

Pooled õpilased soovivad juhitud lugemise meetodit, kuna see võimaldab neil oma mõttemaailma avardada.

Küsimusele „Kas sinu arvates võiks õpetaja tihedamini lasta õpilastel ennustada, kuidas lugu edasi läheb?” vastas

- 1) 13 õpilast jaatavalt;
- 2) 5 õpilast eitavalt;
- 3) 4 õpilast ei osanud midagi vastata.

Ka need vastused kinnitavad, et lastele üldiselt meeldib teksti lõikude vahel oma mõtteid ja arvamusi avaldada. Antud õppemeetod on suhteliselt uudne ning usuõpetustunnis saab seda väga edukalt kasutada.

Küsimusele „Kui õpetaja laseb sul vahepeal rääkida, mis juhtub edasi, kas sind huvitab pärast see, mis tegelikult tekstis juhtus?” vastas

- 1) 16 õpilast jaatavalt;
- 2) 6 õpilast ei osanud midagi vastata.

Nende õpilaste hulk, kes ei oska sündmustiku jätku ennustamist kiita ega laita, on enam-vähem stabiilne. Kas nad on niivõrd fantaasiavaesed või ei vaevu nad lihtsalt millelegi mõtlema, jääb siinkohal selgusetuks.

Tundi hindas

- 1) 12 õpilast 5-ga;
- 2) 7 õpilast 4-ga;
- 3) 3 õpilast 3-ga.

4. Näitlikustamine

Kaasaegsed uuringud on kinnitanud näitlikustamise tähtsust didaktikas. Näiteks on väidetud, et vaadeldavad õppevahendid loovad asjast ettekujutuse 6 korda kiiremini, kui suudame seda teha sõnade abil. Katsetes on ilmnenu, et visuaalse materjali esitamine ületab oma efektiivsuselt kuuldava info saamise (Leppik, 1998:40).

Näitlikustamise tähtsusest õppetöös annavad ülevaate ka järgmised arvud. Inimestele jääb meelde 10% loetud tekstist, 20% kuuldud ettekandest, 30% nähtud sündmusest, 50% kuuldud ja illustreeritud mõttest, 70% vestlusest, kus ta ise osales, 90% oma kommenteeritud tegevusest. Tahvli ja muude näitvahendite oskusliku kasutamisega võib õpetaja selgituste efektiivsust üle kahe korra tõsta – õpilastele jääb 20% asemel meelde 50% esitatud materjalist (Mikk, 1991:29).

4.1. Visuaalne näitlikkus

Parim näitlikustamine on anda õpetatavast objektist võimalikult vahetu kogemus. Reaalsus on parim õppevahend. Praktikas tähendab näitlikustamine sageli teadmiste edastamist eri vahendeid (sh visuaalseid ja auditivseid) kasutades (Tamminen, Vesa jt, 1998:116).

Tartu Katoliku Kooli usuõpetustundides on suurt tähelepanu pööranud erinevatele näitvahenditele. Õpetaja näitab tunnis sageli diapositiive, pilditahvleid, üksikuid pilte, raamatupilte ning ka õppefilme.

Õpilastele on väga meelepärane vaadata piibliteemalisi slaide ning sealjuures kuulata õpetaja vastavateemalist jutustust. Samavõrd meeldib neile ka ise avaldada mõtteid ja arvamusi piltidest. Ankeetides vastasid pooled õpilastest, et kui õpetaja oleks võimaldanud, oleks nad soovinud ka ise mõnest pildist rääkida.

P. Leppik on pikaajsete katsetega teinud kindlaks, et isegi paari slaidi näitamine tunnis tõstab oluliselt õpilaste teadmiste taset selles aines. Slaidid pikendavad õpilaste viljaka tähelepanu kestust tunnis kahekümnelt minutilt kolmekümnele (Mikk, 1991:28).

4.2. Meetodi analüüs diapositiivide näitel

5. veebruari usuõpetustunnis osales 20 õpilast. Õpetaja kasutas visuaalset meetodit, näidates diapositiive teemal „Väljaränne Egiptusest“.

Küsimusele „Kas sa oled neid pilte varem näinud?“ vastas

- 1) 10 õpilast, et on mõningaid pilte näinud;
- 2) 10 õpilast, et ei ole mitte ühtegi pilti näinud.

Kuigi pooled õpilastest olid juba varem mõningaid pilte näinud, olid nad valmis neid uuesti vaatama ning piibli sündmustikule sisemiselt kaasa elama.

Küsimusele „Missugune pilt meeldis sulle kõige rohkem?“ kujunes vastuste pingerida järgmiseks:

- 1) 5 õpilasele meeldis pilt, kus Mooses oli mäel ja taevas kattus pilvedega;
- 2) 5 õpilasele meeldis pilt, kus rahvas jõudis oaasini;
- 3) 4 õpilasele meeldis pilt, kus rahvas leidis mannat ning korjas maast leiba;
- 4) 3 õpilasele meeldisid kõik pildid;
- 5) 1 õpilasele meeldis pilt, kus Mooses oli koos oma perega;
- 6) 1 õpilasele meeldis pilt, kus rahvas hädaldas;
- 7) 1 õpilasele ei meeldinud mitte ükski pilt.

Rohkem kui pooltele õpilastest meeldisid enamasti pildid, mis andsid edasi mõne positiivse sündmuse. Näiteks see pilt, kus Mooses oli mäel, väljendas juudi rahva pika ja kurnava kannatustee lõppu. Pildid, kus rahvas jõudis oaasini ning leidis maast mannat ja leiba, näitas, et jumal hoolitseb oma rahva eest.

Küsimusele „Missugune pilt meeldis kõige vähem?“ olid arvamused järgmised:

- 1) 13 õpilasele meeldisid kõik pildid;
- 2) 4 õpilasele ei meeldinud pilt, kus inimesed piinlesid janu käes;

3) 2 õpilasele ei meeldinud pilt, kus inimesed hädaldasid;

4) 1 õpilasele ei meeldinud pilt, kus oli kujutatud üht last kurva ja näljasena.

Näitvahenditega täiendatud piibli teemasid elavad lapsed sisemiselt läbi ning seetõttu taunivad nad ka pilte, mis edastavad mingi negatiivse emotsiooni.

Küsimuse puhul „Mis on sinu arvates kõige tähtsam, mida sa said piltidelt teada?” arvasid pooled õpilased, et: pildid õpetasid neile, et tuleb olla kannatlik, et jumala lähedalolu avaldub pilve näol taevas, et pildid võimaldavad paremini mõista piibliaegset eluolu ning tolleaegseid inimesi. Teine pool klassist ei osanud mingeid konkreetseid teadmisi välja tuua. Usuõpetustunnis tuleks piibli sündmuste kajastamisel kasutada rohkesti diapositiive. Õpilased elavad tundmuste kaudu tunni teema rohkem läbi ning õppematerjal kinnistub paremini.

Järgmises ülesandes tuli õpilasel tõmmata joon alla väitele, mis käib tema kohta. Selgus, et

1) 10 õpilast ei tahtnud piltidest midagi rääkida ega pidanud seda ka tegema;

2) 6 õpilast tahtis piltidest kõnelda ning sai seda ka teha;

3) 2 õpilast tahtis mõnest pildist rääkida, kuid ei saanud seda teha;

4) 2 õpilast jättis vastamata.

Antud usuõpetustunnis on välja kujunenud süsteem, kus õpetaja loeb ise iga slaidi kohta vastava lõigu teksti – õpilased kuulavad vaikselt ning vaatavad pilte. Pärast slaidide vaatamist saavad lapsed õpetaja küsimustele vastata ning iseseisvalt töölehte täita.

Tundi hinnati järgmiselt:

1) 10 õpilast hindegaga 4;

2) 9 õpilast hindegaga 5 ;

3) 1 õpilane hindegaga 3.

Kokkuvõtvalt võib järeldada, et piibliainelised diapositiivid, kus on asjatundlikult kujutatud piibli sündmusi, aitavad õpilastel paremini mõista piiblis kirjeldatud olustikku. Slaide on hea kasutada piiblitlugude raami ja tausta loomiseks.

4.3. Meetodi analüüs õppefilmi näitel

Õppefilmi kasutamine usuõpetustunnis annab võimaluse tundi mitmekesistada, teemat näitlikustada, muuta õpetus efektiivseks ning loovaks. Õpetajal tuleks ette valmistada mõned kuulamis- ja vaatamisülesanded, mis aitaksid õpilastel paremini sõnumist aru saada (Tamminen, Vesa jt, 1998:123).

15. jaanuari usuõpetustunnis kasutas õpetaja visuaalset meetodit. Klass vaatas õppefilmi „Egiptuse prints”, mis jutustas juutide väljarändest Egiptusest. Film kestis 30 minutit. Film oli paljudele õpilastele huvitav, nagu ka ankeetidest selgus; 6 õpilast olid filmi varem näinud.

Ankeetidele vastas 21 õpilast. Küsimusele „Miks sulle meeldib tunnis õppefilmi vaadata?” vastas

- 1) 16 õpilast, et neile meeldib vaadata filme – see on nende arvates huvitav;
- 2) 2 õpilast arvas, et tänu filmi vaatamisele ei pea tunnis eriti kirjutama ega töötama;
- 3) 2 õpilast vastas, et kuna nad olid juba filmi näinud, ei olnud see neile huvitav;
- 4) 1 õpilane arvas, et ükski film, mida on tunnis vaadatud, ei ole olnud huvitav

Filmi eeliseks on veel see, et kui mõne piibliteemalise sündmuse jutustamisel on proovikiviks piibliainese tausta ja antud ajastu kirjeldamine ning piiblitegelaste psühholoogiliselt mõistetavaks tegemine, siis film edastab idamaiseid olusid võimalikult reaalselt ja autentselt.

Küsimusele „Mida sa said tänases tunnis teada?” vastas

- 1) 8 õpilast, kuidas Mooses juudid Kaananimaale viis;
- 2) 7 õpilast ei saanud midagi teada;
- 3) 3 õpilast, et Moosesel oli ka teine nimi;
- 4) 1 õpilane sai tunnist huvitavaid mõtteid kodutöö kohta;
- 5) 1 õpilane, et lihavõttepühad tähistavad juutide lahkumist Egiptusest;
- 6) 1 õpilane, et Jumal on veel võimsam, kui ta arvas.

Õppefilmi vaatamine on küll passiivne meetod, kuid õpilased võivad seesmiselt olla vägagi aktiivsed ja motiveeritud, nad võtavad sõnumi vastu ja reageerivad sellele vastavalt oma kogemustele. Samas ei saanud kaks kolmandikku õpilastest mingeid konkreetseid teadmisi.

Küsimusele „Mida sa oleksid tahtnud veel tänases tunnis teha?” vastas

- 1) 9 õpilast, et nad oleksid tahtnud veel mõnda filmi vaadata;
- 2) 6 õpilast ei oleks enam midagi tahtnud teha;
- 3) 5 õpilast oleks tahtnud veel joonistada;
- 4) 1 õpilane lugeda.

Needki vastused viitavad õpilaste näilisele passiivsusele.

Järgmises ülesandes tuli õpilastel variantvastuste seast leida õige.

Küsimusele „Kas Mooses oli juut või egiptlane?” andsid 20 õpilast õige vastuse (juut), üks õpilane jättis vastamata.

Küsimusele „Kas Moosese oli Jumal välja valinud Egiptuse printsiks või juutide päästjaks, vastasid kõik õpilased õigesti – juutide päästjaks.

Küsimusele, kuhu pidi Mooses oma rahva viima, kas Maarasse või Kaananimaale, vastas

- 1) 15 õpilast õigesti – Kaananimaale;
- 2) 2 õpilast vastasid vääralt – Maarasse;
- 3) 4 õpilast ei osanud vastata.

Küsimusele „Kuidas nimetati Moosest Egiptuse vaarao juures, kas Amon või Aaron, vastas

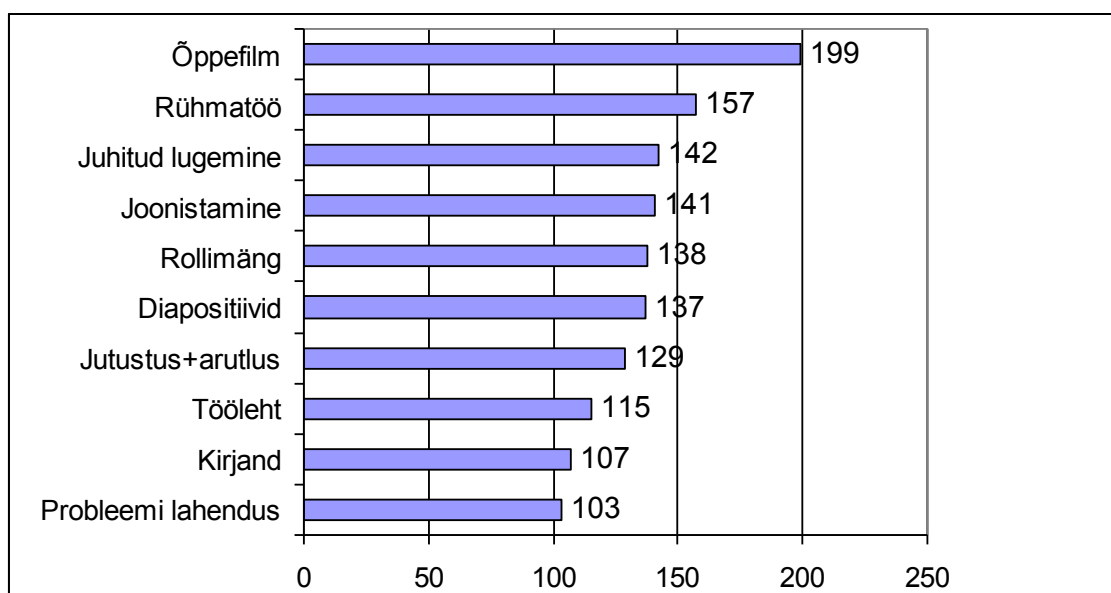
- 1) 11 õpilast õigesti – Amon;
- 2) 10 õpilast vääralt – Aaron.

Viimaste vastuste põhjal võib uurimistöö autor järeldada, et faktiteadmiste edasiandmiseks ei ole film just kõige parem töövõte, küll aga üldpildi loomiseks. Kindlasti oli film ka liiga pikk (30 min), mistõttu hajus paljude õpilaste tähelepanu ning hakati tegelema muuga. Kasulik oleks enne filmi anda õpilastele vaatamisülesanded, mis aitaksid neil filmisse süveneda.

5. Üldhinnang töövõtetele

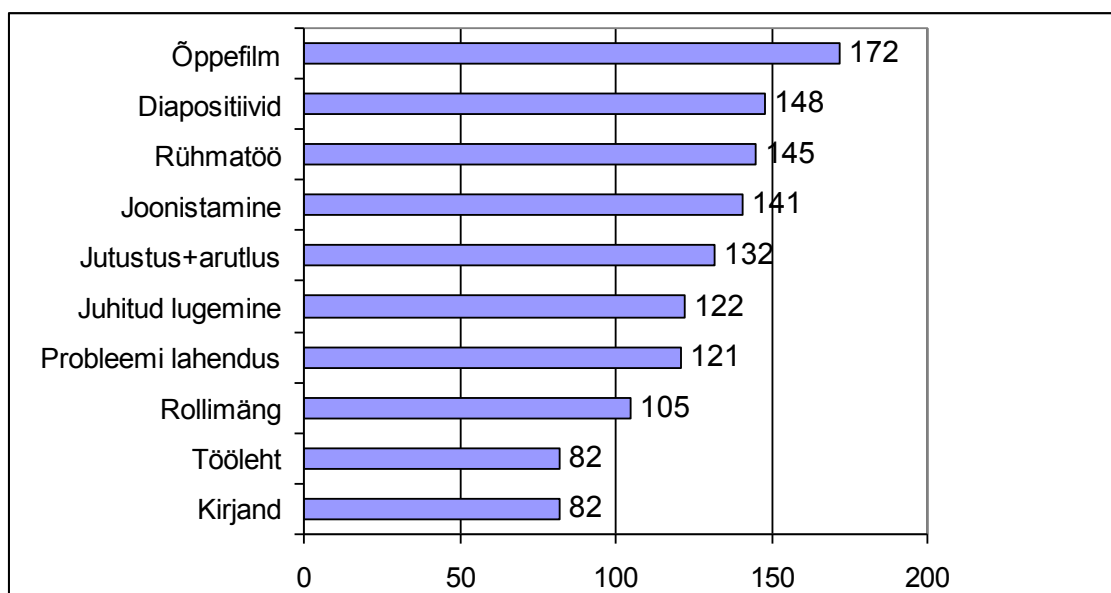
5.1. Töövõtete meeldivus

Üheks uurimistöö ülesandeks oli selgitada, millised töövõtted meeldivad õpilastele rohkem ja millised vähem. Selleks koostas töö autor ankeedi, kus lapsel tuli järjestada erinevad töövõtted meeldivuse järgi. Töövõtete meeldivuse pingeread saadi järgmise arvutuse teel. Iga õpilane asetaski kõik töövõtted paremusjärjestusse 1.–10. kohani (vt lisa 6). Esikoht andis konkreetsele võttele 10 punkti, II koht 9 punkti jne kuni viimase kohani, mis sai 1 punkti. Punktide summeerimisel kujunesid klasside kaupa vastavate töövõtete pingeread järgmiselt.



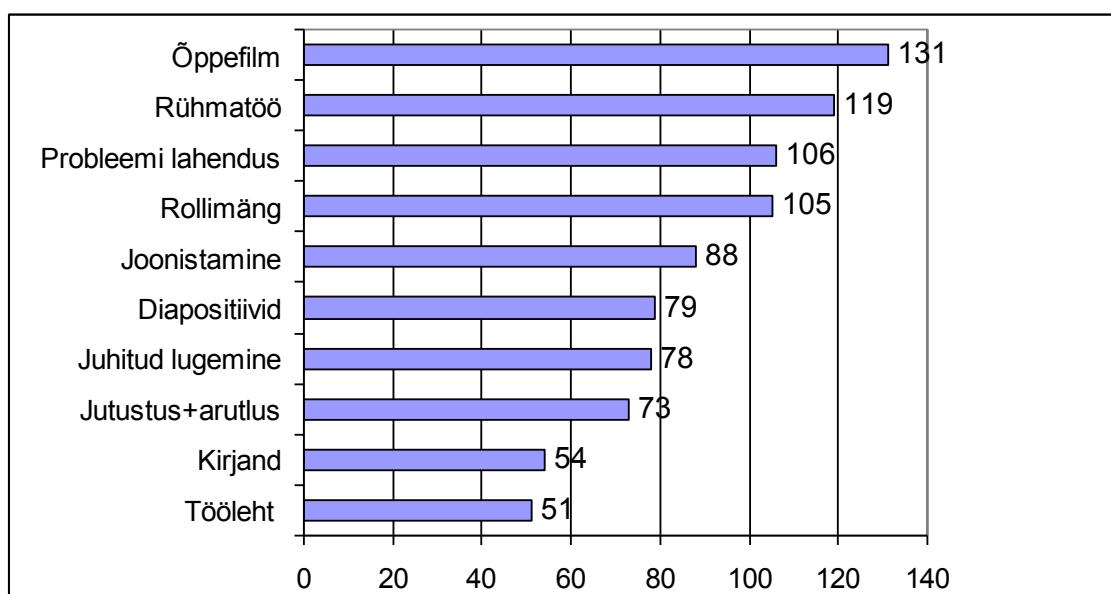
Joonis 1. Töövõtete meeldivus (3. klass; 24 küsitletavat)

3. klassil kujunes enim meeldivaks töövõtteks õppefilm. Teisel kohal on rühmatöö, millest võib järeldada, et nooremad lapsed on valmis rohkem üksteisega koostööd tegema ning tavaliselt korraldatakse nendele ka enam mängulisi rühmatöid. Kõige vähem meeldib neile probleeme lahendada, milleks selleaalistel õpilastel pole ilmselt veel vajalikke oskusi.



Joonis 2. Töövõtete meeldivus (4. klass; 21 küsitletavat)

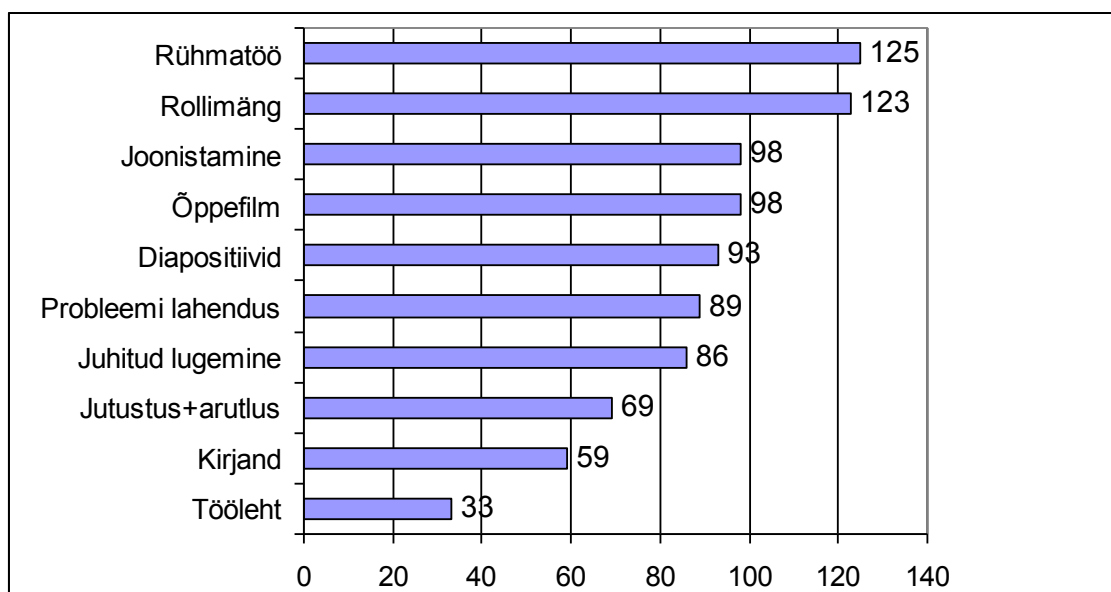
Aasta vanematel lastel on probleemi lahendamine oluliselt tõusnud, jagades 6.–7. kohta. Tööleht ja kirjand kui suurt vaimset pingutust nõudvad iseseisva töö võtted on nagu klass noorematelgi suhteliselt põlu all. Üllatab rollimängu oluline langus, millele on raske seletust leida.



Joonis 3. Töövõtete meeldivus (5. klass; 16 küsitletavat)

Pingerea algus dubleerib suuresti varasemate klasside järjestust, ent probleemi lahendus

ja eriti rollimäng näitavad olulist kasvutendentsi, mida õpilaste vanuse kasvades võiski eeldada.



Joonis 4. Töövõtete meeldivus (6. klass; 15 küsitletavat).

Et 6. klassis on paraja eduga liidriteks tõusnud rühmatöö ja rollimäng, on igati ootuspärane, sest murdeealistele meeldib omavaheline suhtlus ning eneseaktualiseerimine, millel nimetatud töövõtted rajanevad. Kui lisame veel kolmandal kohal paikneva joonistamise, võib julgelt väita, et 13-aastastele õpilastele on väga oluline näidata ka oma loovoskusi.

5.2. Usuõpetuse meeldivus

Kuna üheks uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada usuõpetuse meeldivus 4. klassi õpilastele, koostas töö autor ankeedi, kus tuli lastel tõmmata joon alla kolmele enam meeldivale tunnile. Õppeained olid antud järgmiselt:

1. Eesti keel
2. Inglise keel
3. Kehaline kasvatus
4. Loodusõpetus
5. Matemaatika
6. Muusika
7. Usuõpetus
8. Kunstiõpetus

Tulemus oli järgmine: 22-st õpilasest valis 15 õpilast usuõpetuse kolme enam meeldiva õppeaine hulka.

5.3. Järeldused

Midagi väga üllatavat toodud analüüs ei paku: see, mida võis eeldada, leidis kinnitust katoliku kooli 3.–6. klassi õpilaste hinnangutes usuõpetustundidele. Õppefilme on kõigile õpilastele alati meeldinud vaadata, sest neid näidatakse tundides harva ning see, mis harva esineb, köidab alati rohkem kui igapäevaselt kogetu. Kahjuks võimaldab õppefilmi vaatamine jääda õpilastel passiivseks, kui õpetaja pole neile enne andnud konkreetseid ülesandeid, millele filmi jälgimisel keskenduda või mis küsimustele tuleb pärast filmi vastata. Ka iga diaposiitvi kohta peaks õpetajal olema klassile varuks 2–3 küsimust.

Usuõpetustunni eripäraks on see, et iseseisvat tööd tavalises mõttes (harjutused ja ülesanded töölehtedelt või -vihikutest, loovad kirjatööd) on suhteliselt vähe ja kuna õpilased on seda teistes tundides niigi palju kogunud, eeldavadki nad usuõpetuses rohkem aktiivõppe meetodeid, sh sotsialiseerumist võimaldavaid töövõtteid. Võrreldes teiste õppeainetega, võimaldab usuõpetuse spetsiifika rohkem kasutada aktiivõppe meetodeid ja ka õpetajatel näidata oma professionaalset meisterlikkust.

Õpetaja professionaalsust kinnitab ka tõsiasi, et enamik õpilasi paigutab usuõpetuse kolme enam meeldiva õppeaine hulka.

Kokkuvõte

Tänases koolis on õpetajad suhteliselt passiivsed, kasutamaks aktiivõppe meetodeid, seda ka usuõpetustundides. Käesoleva töö hüpoteesiks oli, et usuõpetustunnis saab edukalt kasutada kümnekonda õppemeetodit, mis arendavad õpilaste mõtlemis- ja suhtlusoskust ning, mis vähem või rohkem meeldivad ka õpilastele.

Uuritava probleemi aktuaalsus seisneb tema väljakasvamises tänapäeva koolipraktikast. Objektiivselt toetab uuritav probleem ka eesti kooliuuendust ja õpilassõbralikuma kooli loomist. Läbi aegade on didaktikat huvitanud, kuidas õpilased omandaksid õpetaja esitatu võimalikult efektiivsemalt. Eriti on niisugune mõtlemislaad kaasnenud reformpedagoogika võidukäiguga, alates 19. sajandi lõpust. Empiirilisel pandi ammu tähele, et edukaks õpetamiseks on vaja kinni pidada teatud kindlatest meetodilistest nõuetest.

Autori arvates on usuõpetus üks oluline õppeaine tänapäeva kooli kontekstis. Kahjuks ei ole praeguses koolis eriti neid õppeaineid, kus lapsed saavad diskuteerida, oma seisukohti väljendada, arendada koostööd kaasõpilastega või rollimängudes osaleda.

Pedagoogikas (didaktikas) kehtib kuldne põhimõte, et õpetaja ei peaks õpilaste eest ära tegema midagi, mida nad suudavad ise teha. Umbes pooled katsealustest õpilastest on seda meelt, et õpetaja võinuks tundides rohkem neile sõna anda, näiteks pildil näidatava ümberjutustamisel või tõlgendamisel.

Püstitatud põhihüpotees leidis kinnitust Tartu Katoliku Kooli 4. klassi usuõpetustundides. Tunnivaatluste ja ankeetküsitluse andmeil suhtus valdav enamik õpilastest kasutatud õppemeetoditesse igati positiivselt. Üldjuhul oli lastel alati olemas oma arvamus tunnis tehtust, mõni üksik erand välja arvatud.

Õppemeetoditest meeldisid 4. klassile enam õppefilmi ja diapositiivide vaatamine ning rühmatöö. 3.–6. klassi õpilaste koostatud pingeread õppemeetodite meeldivusest tõestasid aga seda, et vanuse kasvades väärtustavad õpilased oma hinnanguis üha enam loovust ja omavahelist suhtlust võimaldavaid aktiivõppe meetodeid (rühmatöö,

rollimäng, joonistamine), kuna viimastele kohtadele jäävad üsna üksmeelselt teistes ainetes sageli praktiseeritavad töövõtted (kirjandi kirjutamine, töölehe täitmine).

Ühtlasi kinnitas uurimus hüpoteesi, et enamik õpilasi paigutab usuõpetuse kolme enam meeldiva õppeaine hulka. Tõenäoliselt aitab sellele suuresti kaasa õpetaja professionaalsus.

Muidugi on igal aktiivõppe meetodil oma kindel metoodika, mille rikkumine annab õpilastele võimaluse jääda passiivseks ning loodetud kasu võib tuua hoopis kahju. Loomu poolest passiivsetele õpilastele ei pruugi aktiivõppe meetodid küll meeldida, kuid vastukaaluks kaaslaste välisele aktiivsusele ja temperamendile mõtestavad nad tunnis käsitletu läbi sisemiselt ja arenevad seeläbi.

Praegu võib vaid oletada, et see, mis meeldib õpilastele, annab ka paremaid õppetulemusi. Tegelikult vajab aktiivõppe meetodite kasutamine usuõpetustundides jätkuvat uurimist, seda eriti kasutatavate töövõtete efektiivsuse seisukohalt: tähtis pole mitte enam see, kui võrd miski õpilastele meeldib, vaid see, kui võrd kasutatavad töövõtted õpilasi eetilisel kujundavad ja iseseisvaks eluks ette valmistavad.

Kasutatud kirjandus

- Aher, S., Kala, U., Nurm, T., Tõnisson, E. Õppimiskeskne õpetamine. Tallinn, 1997
- Bamberger, R. Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Wien, 2000
- Buehl, D. Interaktiivõppe strategiad klassiruumis. SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus. Tallinn, 2001
- Burnett, G. Õpime õppima. Tartu, 2005
- Dillon, J.T. Questioning and Teaching. A Manual of Practice. New York: Teachers College Press, 1988
- Fisher, R. Õpetame lapsi mõtlema. Tartu, 1995
- Kidron, A. 122 õpetamistarkust. Tallinn, 1999
- Krips, H. Suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel. TÜ Kirjastus, 2003
- Krull, E. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. TÜ Kirjastus, 2000
- Leppik, P. Õpetajaks saamine on huvitav. Tallinn, 2000
- Leppik, P. Õppimine on tõesti huvitav. TÜ Kirjastus, 2006
- Leppik, P. Lapse arendamine ja õpetamise probleeme koolis. TÜ Kirjastus, 2000
- Liimets, H. Rühmatöö tunnis. Tallinn: Valgus, 1976
- Liimets, H. Kuidas õppeprotsess kasvatab?, Tallinn: TPÜ Kirjastus, 2001
- Mikk, J. Didaktika küsimusi. Tartu, 1991
- Riigi kooliamet, USA Hariduse arenduskeskus. Aktiivõppe käsiraamat. Tallinn, 1996
- Salumaa, T., Talvik, M. Ajakohastatud õppemeetodid. Tallinn, 2003
- Skogen K., Kohandatud õpe ja kaasav kool. Tallinn, 2004
- Tamminen, K., Vesa., L., Pyysiäinen, M. Kuidas õpetan usuõpetust: Usundididaktika käsiraamat. Tallinn: EELK UI pedagoogiline osakond, 1998

Lisad

Lisa 1. a) küsitlus (diskussioonist)

1. Mis sulle meeldib rohkem, kas ise rääkida või kuulata teisi?

- a) ise rääkida
- b) kuulata teisi
- c) nii rääkida kui ka kuulata

2. Kas sul on alati igas küsimuses kujunenud oma arvamus?

- a) mõnikord
- b) alati
- c) mitte kunagi

3. Kas võrdled oma arvamust teiste arvamustega?

- a) alati
- b) mõnikord
- c) mitte kunagi

4. Missugune arvamus jäi tunnis kõige rohkem kõlama?

5. Kas sulle meeldib/ei meeldi, et teised mõtlevad samamoodi kui sina?

- a) meeldib
- b) ei meeldi
- c) mõnikord meeldib

6. Tõmba ring ümber väitele, mis käib sinu kohta!

- a) tahtsin oma arvamust avaldada ja sain seda teha;
- b) tahtsin oma arvamust avaldada, kuid ei saanud seda teha;
- c) ei tahtnud oma arvamust avaldada, kuid pidin seda siiski tegema;
- d) ei tahtnud oma arvamust avaldada ja ei pidanud seda ka tegema.

Lisa 1. b) küsitlus (diskussioonist)

1.Mida sa said tänases tunnis teada?

2.Palun lõpeta lause. Täna ses tunnis meeldis mulle eriti.....

- a) kui õpetaja luges piibliteksti Kuldvasikas;
- b) vaadata pilti Leping Siinai mäel;
- c) täita töölehte, kus ma kirjutasin tänapäeva ebajumalatest;
- d) täita töölehte, kus ma joonistasin tänapäeva ebajumalaid;

3.Missugune arvamus jäi tunnis kõige rohkem kõlama? Millised on tänapäeva ebajumalad?

4.Kas sina arvad ka niimoodi?

5.Tõmba joon alla väitele, mis käib sinu kohta!

- a) tahtsin oma arvamust avaldada ja sain seda teha;
- b) tahtsin oma arvamust avaldada, kuid ei saanud seda teha;
- c) ei tahtnud oma arvamust avaldada, kuid pidin seda tegema;
- d) ei tahtnud oma arvamust avaldada ja ei pidanud seda ka tegema.

7.Milline on sinu üldine hinnang tänasele tunnile?

1

2

3

4

5

Lisa 2. Küsitlus (rühmatööst)

Mis sulle meeldis tänases tunnis?

Mis sulle ei meeldinud tänases tunnis?

Mida oleksid tahtnud tänases tunnis veel teha

Miks sulle meeldib rühmatöö?

Mida sa said tänases tunnis teada?

7. Milline on sinu üldine hinnang tänasele tunnile?

1

2

3

4

5

Lisa 3. Küsitlus (juhitud lugemisest)

Kas sulle meeldis, kui õpetaja lasi sul arvata, millest võib tekstis juttu tulla

- a) jah;
- b) ei;
- c) ei oska öelda.

Kas loetu läks kokku sinu ennustatuga

- a) jah;
- b) ei;
- c) ei oska öelda.

Kumb variant meeldib sulle rohkem?

- a) õpetaja loeb kogu teksti ette ja alles siis arutleb kogu klass teksti üle;
- b) õpetaja loeb tekstist ette ühe lõigu ja laseb ennustada, kuidas lugu edasi läheb;
- c) ei oska öelda

Kas sinu arvates võiks õpetaja tihedamini lasta õpilastel ennustada, kuidas lugu edasi läheb?

- a) jah;
- b) ei;
- c) ei oska öelda.

Kui õpetaja laseb sul vahepeal rääkida, mis juhtub edasi, kas sind huvitab pärast see, mis tegelikult tekstis juhtus?

- a) jah;
- b) ei;
- c) ei oska öelda.

7. Milline on sinu üldine hinnang tänasele tunnile?

1 2 3 4 5

Lisa 4. Küsitlus (diapositiividest)

Kas sa oled neid pilte varem näinud?

Missugune pilt meeldis sulle kõige rohkem

Missugune pilt meeldis kõige vähe?.

Palun tõmba joon alla väitele, mis käib sinu kohta!

- a) tahtsin oma arvamust avaldada ja sain seda teha;
- b) tahtsin oma arvamust avaldada, kuid ei saanud seda teha;
- c) ei tahtnud oma arvamust avaldada, kuid pidin seda tegema;
- d) ei tahtnud oma arvamust avaldada ja ei pidanud seda ka tegema.

7. Milline on sinu üldine hinnang tänasele tunnile?

1 2 3 4 5

Lisa 5. Küsitlus (õppefilmist)

Miks sulle meeldib tunnis õppefilmi vaadata?

Mida sa said tänases tunnis teada?

Mida sa oleksid tahtnud veel tänases tunnis teha?

Kas Mooses oli juut või egiptlane?”

- a) juut
- b) egiptlane

Kas Moosese oli Jumal välja valinud Egiptuse printsiks või juutide päastjaks?

- a) egiptuse printsiks
- b) juutide päastjaks.

Kuhu pidi Mooses oma rahva viima, kas Maarasse või Kaananimaale?

- a) Kaananimaale;
- b) Maarasse;

Kuidas nimetati Mooset Egiptuse vaarao juures, kas Amon või Aaron?

- a) Amon
- b) Aaron;

Lisa 6. Kokkuvõttev küsitlus töövõtetest

Palun, ole hea ja proovi meenutada, mida sa oled usuõpetustundides teinud. Siin on ära toodud mõningate tegevuste lühikirjeldused. Sinu ülesanne on panna järgnevad tegevused pingeritta – see tähendab, et number ühe paned selle tegevuse ette, mis meeldib sulle kõige rohkem, number kahe järgmise tegevuse ette ja nii edasi, kuni jõuad tegevuseni, mis sulle kõige vähem meeldib, ning see tegevus märgista number 10-ga.

() Õpetaja loeb ette ühe jutustuse. Pärast seda tahab õpetaja teada minu arvamust jutustuse kohta ning esitab mulle küsimusi, millele ma meeleldi vastan.

() Õpetaja loeb ette ühe lõigu jutustusest ning laseb mul arvata, mis edasi juhtuma hakkab. Mulle meeldib fantaseerida, mis võib tekstis edasi toimuda.

() Õpetaja esitab tunnis ühe probleemi, millele hakkavad õpilased lahendusi pakkuma. Mulle meeldib oma arvamust avaldada ning teiste arvamusi kuulata.

() Õpetaja näitab tunnis diapositiive. Mulle meeldib vaadata tunnis palju pilte.

() Õpetaja näitab tunnis filmi. Mulle meeldib vaadata tunnis õppefilme.

() Õpetaja palub klassil moodustada rühmad ning annab igale rühmale ühe ülesande, mis tuleb lahendada. Mulle meeldib teha rühmatööd.

() Õpetaja palub mul tulla klassi ette ja annab mulle mingi rolli, mida pean näitlema. Mulle meeldib tunnis teistega koos näidelda.

() Õpetaja palub mul joonistada midagi. Mulle meeldib tunnis palju joonistada.

() Õpetaja palub mul kirjutada mingi jutukese või kirjandi. Mulle meeldib tunnis iseseisvalt töötada.

() Õpetaja palub mul täita töölehe. Mulle meeldib tunnis iseseisvalt töötada.