

ÕPPEKAVA ARENDUS: ÕPETAJA OMA TEGEVUSE KAVANDAJA JA HINDAJA ÕPPEPROTSESSI INNOVEERIMISEL.

SISSEJUHATUS

1. Õppekava arenduse uurimuslik aspekt: arendustegevuse temaatika: koostööprojektides osalenud koolid.

Õppekava arenduslikud koostööprojektid pilootkoolide õpetajatega on TPÜ õppekava laboris toimunud kolmel - 1995/96, 1996/97, 1997/98. õppeaastal. Koostööprojektide arenduslikku aspekti võib esmalähenduses kirjeldada kui pilootkoolide õpetajate suunamist teadlikule ja sihtpärasele õppekava üldaluste põhimõtetega kooskõlalisele õppeprotsessi kavandamisele, kavandatu realiseerimisele ja hindamisele. Arendustegevuse töökorralduslike meetoditena on labori poolt toimunud individuaalkonsultatsioonid, ühisseminarid ja -konverentsid.

Õppemeetoditena ühisseminaridel on rakendunud

- ⌚ vastavad loengud
- ⌚ õpetajat oma tegevuse mõtestamisele juhtivate ülesannete lahendamine (grupitöö)
- ⌚ õpetajate vastastikune kogemuste ("avastuste") vahetamine ning
- ⌚ tagasiside õpetajatele nende töö "produktide" - õppestsenaariumide kohta.

Arendustegevuse õpetajapoolseteks "produktideks" on olnud õpetajate poolt koostatud õppestsenaariumid. Viimaste mõtestamisel toetuti paljude võimalike seas V. Ruusi lähendusele (1, 24-39). Õppestsenaariumiliku töö vormistamise eelistamine johtus muuhulgas publitseerimistaotlusest. See johtus omakorda aga vajadusest pakkuda pidepunkte üleminekul uuele õppekavale laiemale õpetajaskonnale - nimelt selles, kuidas enama (kui varem) vabaduse tingimustes õppeprotsessi kavandada ning tehtut ka hinnata.

Koostööprojektide arenduslik aspekt toimib labori-poolt vaid sel puhul, kui ta toetub vastavale uurimistöele, mille objektiks on õpetajate koostatud õppestsenaariumid. Teisisõnu: koostööprojekti arendusliku aspekti toimimise eelduseks on, et töö kätkeb eneses ka uurimusliku aspekti. Viimase ainet võib esmalähenduses lühidalt iseloomustada kui õppestsenaariumi põhielementide (eesmärgid, sisuühikud, käsitus, hindamine, refleksioon) ja nende vaheliste seoste kriitilist analüüsi eelkõige nimelt funktsionaalsuse aspektist.

Töö uurimusliku aspekti eesmärkideks on olnud:

- ⌚ kaardistada barjääre, mis toimivad tõkenditena õppekava üldaluste põhimõtete rakendumisel (õppeprotsessi tasand) ning
- ⌚ pakkuda õpetajatele nende barjääride kohta tagasisidet.

Konkreetsed uurimisprobleemid ja -ülesanded on aastati varieerunud - ja seda nii sõltuvalt koostööpartnerite kui ka koostööprojekti konkreetsema temaatika vaheldumisest.

1995/96. õa. koostööprojekt hõlmas kaht eesti õppekeelega põhikooli - Aruküla põhikooli (edaspidi - kool nr.1) ning Rahumäe põhikooli (kool nr.2) 2. ja 9. klasside õpetajaid ning koolide juhtkondi. Viimased olid kaasatud, tagamaks innovatsioonilist tegevust toetavat

õhkkonda koolis. Temaatiliselt oli koostööprojekt seotud euroõpingutega - eurodimensiooniga ainekavades.

Toona osales koostöös 23 õpetajat, kelle töö tulemusel valmis 22 õppestsenaariumi.

1996/97. õa. hõlmas koostööprojekt ühtekokku 7 erinevat kooli. Lisaks koolide nr.1 ja nr.2 õpetajatele osalesid töös veel Narva Eesti Gümnaasiumi (kool nr.3), Narva Humanitaargümnaasiumi (kool nr.4), Narva Pähklimäe Gümnaasiumi (kool nr.5), Tallinna Humanitaargümnaasiumi (kool nr.6) ja Tallinna Tõnismäe Reaalkooli (kool nr.7) 2. ja 9. klasside (nii valdavalt) õpetajad ning koolide juhtkonnad (aga ka koolide psühholoogid). Koolid nr. 4-7 on vene õppekeelega koolid. Töös osales 56 õpetajat, ning ühtekokku valmis 60 õppestsenaariumi.

Koostööprojekt oli temaatiliselt määratletud järgnevalt: "Õppekava arendus: õppeprotsessi innovatsioon." Eelseminaride käigus juhiti osalejate tähelepanu:

- ⌚ üldhariduskooli nendele eesmärkidele - olemapidavatele isiksuse kvaliteetidele (demokraatia printsiipide järgimine; kriitilise ja loova mõtlemise oskused; valikute tegemise oskus, jne.) ja
- ⌚ õppekava üldaluste nendele põhiprintsiipidele (humanism ja demokraatia; õpilaste aktiivsus ja vastutus; orienteeritus probleemide lahendamisele), millel on võtmetähtsuse roll õpetamise/õppimise uue paradigma realiseerumiseks õppeprotsessis.

Ka juhiti õpetajate tähelepanu neile võimalustele, mida annab toetumine ainetevahelistele seostele õppeprotsessis - ja seda nimelt kui

- ⌚ lisaressurss õppeaja ratsionaalsemaks kasutamiseks ning kui
- ⌚ ressurss õpetuse probleemse orientatsiooni vaatekohalt.

1997/98. õa. hõlmas koostööprojekt kolme kooli (koolid nr. 4, 5, 7). Töös osales 14 õpetajat; valmis 9 (11) stsenaariumi või projekti. Temaatiliselt oli koostööprojekt orienteeritud järgmiselt: "Õppekava arendus: ainekava: kooli õppekava." Õpetajate tähelepanu juhiti taas nendele momentidele nagu 1996/97. õa., kuid seda nüüd juba oma ainekava kui kooli õppekava osa loomise kontekstis. Tähelepanuväärne on, et mitmed laekunud stsenaariumid (projektid) on kavandatud aastase (mitmeaastase) jätkutööna, ning seotud enamasti ka integreeritud õpetamisega, mis perspektiivis (kool nr.7) on kavandatud hõlmama mitmeid õppeaineid. Nimetatud asjaolu seletab vähemalt osaliselt seda, miks 1997/98. õa. laekus koostööprojektis osalejailt nii vähe õppestsenaariume. Teine asjaolu: vene koolide põhitähelepanu oli sel perioodil kesksestunud koolide õppekavade loomisele. Kolmas asjaolu: õppekava labori faktiline likvideerimine 1998. a. märtsis.

Oleme varem analüüsinud koolide nr. 1 ja 2 õppestsenaariume, mis valmisid 1995/96. õppeaastal. Käesoleva kirjutise eesmärgiks on uurimuslikult kokkuvõtlikustada kahel viimasel - 1996/97 ning 1997/98 õppeaastal valminud stsenaariumide analüüsi tulemusi, kaardistamaks kooli/õpetaja tasandil õppekava arendusega seonduvaid barjääre, mille n.ö. ületamisele oleks kasulik arendustegevuse käigus olulist tähelepanu pöörata.

2. Koostööprojektides osalenud koolid: lühiiseloostus.

Koostööprojektis osalenud eesti õppekeelega põhikoolid – Aruküla ja Rahumäe – ei kuulu nn. eliitkoolide hulka, esindades suure tõenäosusega nn. “keskmist” eesti õppekeelega põhikooli. Narva Eesti Gümnaasiumi (Nr. 3) probleemid kasvavad suuresti välja kooli keelelis-rahvusliku keskkonna iseärasustest. Narva ainsat eesti õppekeelega kooli iseloomustab ühelt poolt alataituvus õpilaste poolest (mis johtub tõsiasi, et eestlastest elanikkonna osa linnas on väike), teisalt aga nende õpilaste suhteliselt suur osakaal õpilaskonnas, kel koduseks suhtluskeeleks on vene keel. Lapsed suunatakse eesti kooli sellepärast, et see annaks lahenduse nende kodakondsusprobleemidele. Nii ongi Narva Eesti Gümnaasiumis suhteliselt palju neid õpilasi, kes eesti keelega puutuvad kokku üksnes koolis, ning kel seepärast on juba keeletasandil veel 9. klassiski raskusi õpetatava mõistmisega. Nii on kooli spetsiifiliseks probleemiks nimelt keeleprobleem, millest kasvavad suuresti välja teised õppe/õpitegevusega seonduvad probleemid selles gümnaasiumis. Kindlasti ei kuulu Narva Eesti Gümnaasium ei nn. eliitkoolide hulka, ning võib koguni arvata, et suur osa õpetajate jõust ja energiast kulub üldse sellele, et õpilased (keele tasandil) üldse õpimaterjalist aru saaksid.

Koostööprojektis osalenud vene õppekeelega koolid kuuluvad traditsiooniliselt nn. eliitkoolide hulka. Nii Narva Humanitaargümnaasiumi kui ka Narva Pähklimehe Gümnaasiumi valitakse õpilasi konkursi korras. Konkursi korras valitakse õpilasi Tallinna Tõnismäe Reaalkooli matemaatika ning Tallinna Humanitaargümnaasiumi võõrkeele klassidesse. Koolid nr.5 ja nr.7 on traditsiooniliselt tugevad koolid nimelt reaalinetes. Samas on ka Narva Humanitaargümnaasiumis üllatavalt palju reaalinete ja matemaatika õpilasoлимпиаadidel edukalt (vähemasti linnatasandil) osalenud õpilasi. Õeldu on oluline, mõistmaks, miks vene koolidest esitatud õppestenaariumide seas domineerivad matemaatika- ja loodusteaduslikud tööd Seda tendentsi võimendas 1996/97. õppeaastal ka see asjaolu, et kool nr.6 osales koostööprojektis teemavaldkonnas “Ökoloogia ja meie”.

Ülalõeldust tulenevad kaks asjaolu:

- meie edasises analüüsis (8.-9.klassid) on otstarbekas vaadelda eraldi eesti ja vene õppekeelega koolidesse puutuvat. Algklasside osas see pole otstarbekas, sest eesti õppekeelega koolid on esindatud kahe õppestenaariumiga. Õeldu tähendab seda, et eesti õppekeelega koolidesse puutuv esindab n.ö keskmist (või alla keskmise) kooli õpetajate arusaamu oma töö kavandamisest ja hindamisest. Vene õppekeelega koolide esitatud õppestenaariumid aga n.ö eliitkoolide õpetajate lähenemist oma töö kavandamisele ja hindamisele.
- Teiseks. Humanitaar- ja sotsiaalinete alast õppestenaariumide suhteliselt väikesest osakaalust vene koolide poolt esitatud õppestenaariumide üldkogumis tuleneb tõsiasi, et analüüsist järelduv “barjääride” kohta uue õppekava rakendamisel puudutab väga vähesel määral humanitaar- ja sotsiaalineteid. Kummagi võib aga arvata, et just nimetatud õppeainetega on just nimelt vene õppekeelega koolidel terve hulk spetsiifilisi probleeme uuele õppekavale üleminekul.

Üldse osales 1996/97. ja 1997/98. õppeaastatel koostööprojektides TPÜ õppekava laboriga stsenaariumide autoritena 62 erinevat õpetajat. Koolide administratsiooni esindajad (ja/või kooli psühholoogid) osalesid töös ka stsenaariumide autoritena (koolid 1; 2; 3) või ainult projektijuhtidena (koolid 4; 5; 6; 7). Seega oli tööga ühtekokku nimetatud õppeaastatel seotud

65 isikut. Nende jaotuvust kooliti, kooliastmeti ning õppeaastati kirjeldab allpool toodud tabel. 1997/98. õppeaastat puudutavas tabeliosas on sulgudes antud esmaosalenute arv.

Tabel 1

	1996/97.õppeaasta										1997/98.õppeaasta					Isi- Kuid
	Eesti õppekee- lega koolid					Vene õppekeelega koolid					Vene õppekeelega koolid					
	1	2	3	K	4	5	6	7	K	K	4	5	7	K		
I – II kooli- aste	1	2	-	3	3	2	-	2	<u>7</u>	<u>10</u>	4(2)	1(1)	-	<u>5(3)</u>	<u>13</u>	
III kooli- aste	6	6	6	18	9	5	9	5	28	<u>46</u>	4(1)	3(2)	2	<u>9(3)</u>	<u>49</u>	
				21					35							
Direk - tsioon	-	-	-	-	1	1	1	1	4	4	-	-	-	-	4	
Kooli - <u>üks-</u> <u>nes</u> <u>pro-</u> <u>jekti-</u> <u>juh</u> <u>hid</u>																

Koolide juhtkondade (kooli psühholoogi) esitatud materjal pakub olulist taustinformatsiooni neljas mõttes:

- 1) koostöö projekti mõistmine kooli poolt;
- 2) koolispetsiifiliste probleemide nägemine;
- 3) koolimeeskondade koostöö iseärasused;
- 4) õpetatavate pedagoogilis-psühholoogiline iseloomustus (millistel õpetatavate omadustel kesksustub kooli juhtkonna/psühholoogi tähelepanu).

3. Analüüsitavad stsenaariumid: analüüsi tasandid: analüüsi ühikud.

Analüüsitavatest stsenaariumidest antakse lühiülevaade iga analüüsitavat stsenaariumide-gruppi (algklassid, III kooliaste – eesti õppekeelega koolid; III kooliaste – vene õppekeelega koolid) käsitlevas töö-osas.

Analüüsitasantide määratlemisel lähtume järgmistest tõsiasiadest:

- ehkki koostööprojektide toimumise erinevatel (õppe)aastatel on seitsmest koolist 5 kooli osalenud töös kahel korral, on õpetajate-autorite koosseis (v.a. kool nr.1; vt. tabelitest lahtrit osaluskord). Seepärast ei ole otstarbekas esmakordselt ja teistkordselt osalenute stsenaariume eraldi analüüsida;
- analüüsi teid kolmes eraldi (algklassid, eesti kooli III aste; vene õppekeele kooli III aste) grupis;
- analüüsi esmatasandil materjali stsenaariumiti; stsenaariumiti analüüsi ka neid ühistöid, kus toetatakse ainetevahelistele seostele või mis kujutavad endast ühis- või tervikprojekte;
- ainete-vahelistele seostele toetuvaid ühistöid või tervikprojekte analüüsitakse ka “teisel ringil”. Siin analüüsitakse neid projekti/ühistöö kui terviku seisukohalt.

Õppestsenaariumid on vaadeldavad õpetaja pedagoogilise loome produktidena, milles eeldasime realiseeruvat mitte üksnes ühtedes või teistes ainekavades välja toodud õpetuse eesmärgi, meetodilisi orientatsioone jne, vaid ka õppekava üldaluste põhimõtteid. Eeldame, et õppestsenaariumid võimaldavad meil vähemasti kaudseltki mõista, kas ja mil moel on teisenenud õpetaja arusaam omaenese rollist õppeprotsessi kavandamisel, kavandatu realiseerimisel ja omaenese töö hindamisel. Püüame nimelt õppestsenaariumide tekstide alusel teha järeldusi selle kohta, millised on põhilised raskused õppekava üldaluste realiseerimisel ning mõista, kust need raskused n.ö välja kasvavad.

Õppestsenaariumides on meie jaoks siinkohal võtmetähtsusega järgmised õppeprotsessi “konstrueerivad ühikud”:

- õpetajate pühendumus ülesandele (orientatsioon teemale/õpilastele);
- eesmärgistamine (iseseisvus/aukartus allikate ees; eesmärkide adekvaatsus/ebaadekvaatsus – formaalne aspekt);
- eesmärkide orienteeritus (aine; õpilased – teadmised, oskused, isiksuse areng; väärtused);
- eesmärkide realiseerimine/varjatud eesmärgid;
- õppesisu käsitlemine (suuremad küsitavused);
- õppemeetodite (õppetehnoloogiate) valik – (õpimeetodid; õpetuse probleemsus, õppekorralduslikud meetodid);
- hindamine (tagasiside);
- õpetaja refleksioon (mille üle õpetaja reflekteerib; refleksioon/eesmärgid; refleksiooni orienteeritus tulevikku).

Lisaks analüüsitakse ainete-vahelistele seostele toetuvaid ühistöid või tervikprojekte n.ö teisel ringil ühistöö/projekti

- põhjenduse
- eesmärgistamise
- õppesisu jaotuvuse funktsionaalsuse ning
- õpetajate koostöö seisukohalt.

1. I JA II KOOLIASTE

Nagu juba öeldud, osalesid koolid nr.1 ja nr.2 koostööprojektid TPÜ laboriga 1996/97.õ.a. teistkordselt. Nii ka kolm algklasside õpetajat – stsenaariumide autorit. Sedakorda olid mõlema kooli poolt esitatud õppestsenaariumid seotud 3.klassi loodusõpetusega; koolist nr.2 esitasid kahe paralleelklassi (3.klass) õpetajad ühise stsenaariumi, mis toimus siis kummaski klassis kolme eraldi ja ühe ühistunni ulatuses. Kooli nr.3 algklasside õpetajad koostööprojektis ei osalenud.

Vene õppekeele koolide algklasside õpetajaid osales koolidest nr.4; nr.5 ja nr. 7. Esitati kolm vene keele (emakeele) õpetuse ning neli matemaatika-alast tööd.

1997/98.a. laekus kahest vene koolist (nr.4 ja nr.5) vastava kooliastme osas 2 stsenaariumi: üks neist seondus riigikeele õpetamisega 4.klassis, teist tööd võiks aga vaadelda kui väikest ühisprojekti õppekava läbiva teema (liiklusõpetus) käsitlemiseks

I-III klassides. Liiklusõpetuse stsenaariumi neljast autorist olid kaks õpetajat osalenud arendustöös ka varem (1996/97.õ.a.).

Kokkuvõtlikult: 1996/97. ja 1997/98. õppeaastatel osales koostööprojektis TPÜ õppekava laboriga ühtekokku 15 vastavates vanuseastmetes õpetavat õpetajat – ühtekokku 11 stsenaariumiga.

Ülalöeldut kokkuvõtlikustavad tabelid 2 ja 3. Tabelis nr.2 on kooli numbri järgi sulgudes antud osaluskord; tabel nr.3 annab teavet stsenaariumide autorite osaluskorrast, aga ka stsenaariumidega hõlvatud õppetundide arvu kohta.

Tabel 2

I ja II kooliaste. Koolid, osaluskorrad, õppeained, stsenaariumide numbrid

Õppeained	Kool, osaluskord							Kokku stsenaar- iume
	1996/97.õppeaasta					1997/98.õppea.		
	Eesti õppe- keele koolid		Vene õppekeele koolid			Vene õppe- keele koolid		
	1(2)	2(2)	4(1)	5(1)	7(1)	4(2)	5(2)	
1. Loodusõpetus	1	2	-	-	-	-	-	3
2. Emakeel	-	-	3; 4	6	-	-	-	3
3. Matemaatika	-	-	5	7	8; 9	-	-	4
4. Riigikeel	-	-		-			10	1
5. Liiklusõpetus	-	-		-		11		1
Kokku	1	1	3	2	2	1	1	11

Tabel 3

Stsenaariumid, autorid, õppetundide arv

Stsenaariumid	Autorite arv	Autorite osaluskord	Õpetatav klass	Stsen-dega hõlvatud klasside arv	Stsenaariumid – õppetundide arv
1 loodusõpetus	1	2	3	1	3
2 loodusõpetus	2	2+2	3	2	4(7)
3 emakeel	1	1	2.	1	3
4 emakeel	1	1	2.	1	3
5 matemaatika	1	1	2.	1	3
6 emakeel	1	1	2.	1	3
7 matemaatika	1	1	2	1	3
8 matemaatika	1	1	2	1	3
9 matemaatika	1	1	2	1	3
10 riigikeel	1	1	4.	1.	3
11 liiklusõpetus	4	1; 2; 2; 1	1+2+3	4	5(17)
	15				36

1.2. I ja II kooliastmes esitatud stsenaariumide analüüs

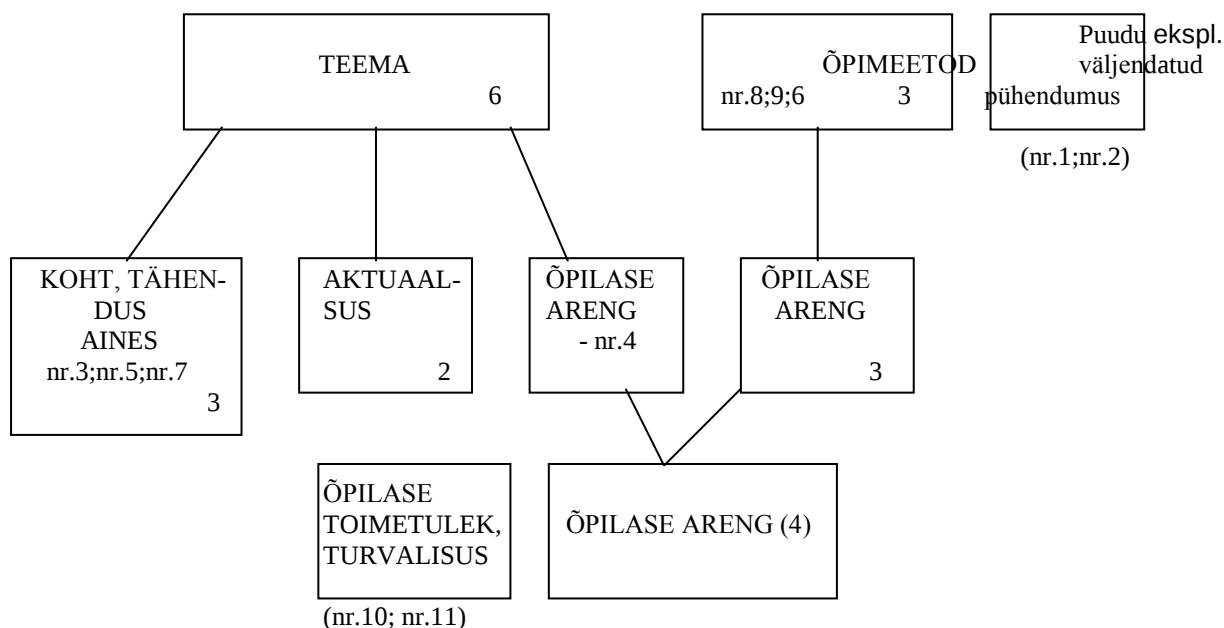
1.2.1. Pühendumus, nagu seda hoiakulis-motivatsioonilist faktorit kognitivistlikus võtmes käsitletakse, väljendub enesehäälestusena ülesandele, otsustusena ülesanne lahendada. Pühendumus-faktori erijuhtumina vaatleme antud töösõpetaja selgesõnalist või kaudselt väljendatud “missioonitunnetust” – õpetajapoolset ülesande valikuinterpretatsiooni – mis suhestab ülesande valiku õpetajale isiklikult (kutsetöiselt) oluliste asjaoludega, ning mis annab tööle õpetajapoolse “eesmärkide eesmärgi”. Tavaliselt käsitletud pühendumusfaktori olemasolu (eksplitsiitne või implitsiitne) annab tunnistust õpetaja huvist töö vastu ning loomevalmidusest. Muude võrdsete tingimuste korral mõjutab nimetatud faktor nii käsitlustemaatika kui ka konkreetsete õppeeesmärkide valikut.

11 õppestsenaariumis on nimetatud faktor eksplitsiitselt esitatud 9 õppestsenaariumis. 2 õppestsenaariumi, kus vaadeldav mõjur pole leidnud vähemasti sõnaselget väljendamist, on loodusõpetuslikud tööd. Domineerivaks pidepunktiks pühendumus-faktori puhul näib olevat käsitletav teema (6 osutust). Rõhutatakse:

- teema ainesisulist tähenduslikkust – 3 osutust
- teema olulisust, aktuaalsust – 2 osutust
- teema olulisust õpilaste arengu seisukohalt – 1 osutus

Teisel kohal asetseb pühendumus-faktor seostatuna nimelt õppemeetoditega (3 osutust), mis omakorda väärtustuvad õpilaste tunnetushuvi ja tunnetusoskuste arendamise kontekstis. Ülalöeldut kirjeldab järgmine skeem:

Skeem 1



Nagu nähtub ülaltoodud skeemist, on enamuse algklasside õpetajate-autorite töödes selgesti toodud välja pühendumus-faktor. Lisaks võime me stsenaariumi nr.1 puhul tajuda varjatud, õpilastele orienteeritud pühendumus-faktori olemasolu (implitsiitne – pühendumus-faktor).

Tabel 4

	Eksplitsiitselt väljendatud pühendumus-faktor		Implitsiitselt Olemasolev faktor	Pühendumu s-faktor puudub
	Ainekeskne orientatsioon	Orientatsioon õpilastele		
Stsenaariumide nr-d	Nr-d 3; 5; 7	Nr-d 4; 6; 8; 9; 10; 11	Nr. 1	Nr. 2

1.2.2. Eesmärgistamine:

1.2.2.1. Pidepunktid eesmärgistamisel

Loomulikult toimivad õpetaja jaoks konkreetse käsitlusteema eesmärgistamisel (oma töö kavandamisel) nii RÕK-is esitatud aineõpetuslikud eesmärgid, nõuded õpitulemustele kui ka vastava vanuseastme jaoks toodud pädevusnõuded. Teisalt eeldab ühe või teise käsitlusteema eesmärgistamine, et õpetaja toetub oma eesmärgi-valikul ka sellistele momentidele nagu on seda:

- kooli-sotsiaal-kultuurilise keskkonna eripära;
- konkreetse klassi pedagoogilis-psühholoogilised iseärasused ning

- mingite õpilasgruppide või üksikute õpilaste iseärasused.

Siinjuures mööngem: taolised pidepunktid võivad kaheldamatult n.ö olla ka oma tööd kavandava õpetaja peas – nad on olemas n.ö implitsiitselt, kuid nad ei leia kajastamist õpetaja töö produktis – õppestsenaariumis.

Mis puudutab konkreetse kooli sotsiaal-kultuurilisi (keskkonnaomaseid) iseärasusi, siis neile on osutatud kahes stsenaariumis – nr. 10 ja nr. 11. Stsenaarium nr. 10 on riigikeele õpetusalane. Stsenaariumis nr. 10 tuuakse eraldi välja nii lastevanemate kui ka õpilaste suhtumine riigikeelde, rõhutatakse vajadust ületada erinevat laadi motivatsioonilisi/hoiakulisi barjääre. Arvestades kooli nr.5 keelelis-kultuurilisi keskkonna-omaseid iseärasusi riigikeele õpetamise vaatekohalt, tuleb taolist lähenemist lugeda igati otstarbekaks.

Stsenaarium nr.11, mis kujutab enesest sisuldasa ühisprojekti, autorid osutavad liiklusi-tuatsiooni Narvas, - liiklusõnnetustele, mille “kangelasteks” oma kooligi (kool nr.4) algklasside õpilased. Nagu johtub õpetajate-stsenaariumide autorite vastavast eeluurimusest (teadmised liikluseeskirjade kohta), osutusid õpilaste liikluslased teadmised (konkreetsed klasside õpilastel) üllatavalt nõrkadeks.

Konkreetsed klassi (õpilaskontingendi) iseärasustele on ühtekokku üldse osutatud kuues töös (nr.10; nr.11; nr.3; 5; 6; 7).

Teemakesksed pidepunktid on sellel kooliastmel selgesti välja toodud vaid kolme stsenaariumi puhul (nr.1; 3; 9)

Tabel 5

	Pidepunktid eesmärgistamisel				Pidepunktid
	Õpilased			Teema	
	Kooli sots-kultuuriline keskkond	Konkreetsed kl. – õpilaskont. iseärasused	Õpilaste individuaalsed iseärasused		
Stse-naariu-mide numb-rid	Nr.10;11	Nr.3; 5; 6; 7; 10; 11	Nr.3; 4; 6; 10	Nr. 1; 3; 9	Nr.2; 8

Võrreldes omavahel tabelis 4 ning tabelis 5 toodud stsenaariumide asetusi, võime välja tuua, et

- 1) stsenaariumis nr.2 puudub nii pühendumus-faktor kui ka selgesti eristatavad pidepunktid eesmärgistamisel;
- 2) stsenaariumide nr.3; 10; 6; (11) eesmärgistamisel on toiminud mitmed erinevad pidepunktid.

1.2.2.2. Eesmärgistamine: aukartus “autoriteetide” ees.

Algklasside õpetajad-stsenaariumide autorid on oma tööd õppeprotsessi eesmärgistamisel teinud suhteliselt iseseisvalt, nad ei tunne sellist aukartust riikliku õppekava tekstiga antud õppeaine-eesmärkide, õpitulemuste või kompetentsusmodelite ees, et RÕK-is kirja pandut n.ö sõna-sõnalt ümber kirjutada.

1.2.3. Eesmärgistamine: eesmärgistamise adekvaatus/ebaadekvaatus.

Suhteliselt adekvaatset arusaama sellest, mis õigupoolest on käsitatav õppeprotsessi eesmärgina (“maandatus õpilasel”; vahend (õpitegevus) ei ole eesmärk omaette, õppeteema ei ole eesmärk) võime täheldada kolme stsenaariumi puhul (nr.5; nr.8; nr.11). Osaliselt ebaadekvaatselt on eesmärgid esitatud stsenaariumides nr.1; 3; 4; 6; 7; 9. Nendele töödele on iseloomulik, et ühelt poolt nähakse õppeteemas kui sellises n.ö eesmärki, teisalt aga kaldutakse nimelt õppetegevusi (vahend) nägema eesmärgina. Täielikult ebaadekvaatselt on eesmärgistatud stsenaariumid nr.2 ja nr.10. Viimase stsenaariumi puhul torkab silma, et õpetaja on asendanud oma töö tegelikud eesmärgid (riigikeele alane kompetentsus) käsitletavas materjalis sisalduva terviseõpetusliku “sõnumiga”.

Tabel 6

Suhteliselt adekvaatne eesmärgiseade	Osaliselt adekvaatne eesmärgiseade	Täiesti ebaadekvaatne eesmärgiseade
Nr.5; nr.6, nr.8; nr.11	Nr.1; 3; 4; 7; 9	Nr.2, 10

1.2.4. Eesmärgid, millele on õpetaja oma töö kavandamisel orienteeritud.

Millised on need eesmärgid, mida seavad endale õppeprotsessi kavandamisel algastmes toimunud stsenaariumide autorid? Kui selle kooliastme kõikides stsenaariumides loetletud (ühe stsenaariumi puhul tulevad arvesse erilaadsed) eesmärkide kogumit vaadelda kui midagi, mis oleks võrdne 100%-ga, siis viimasest moodustavad puht ainekesksed (teemakesksed) eesmärgid 10,2%- (Stsenaariumid nr.1; 2; 4; 9). “Õpilane teab” (teadvustab, saab aru) – eesmärgid moodustavad kogumist pisut enam kui viiendiku (22,95%); tunnetusoskused – pisut enam kui 2/5 – 43,35%. Või teisiti: nimetatud eesmärkide liigid hõlmavad üldkogumist enam kui 75% (vt. Joon.). Samas on koostöö-oskuste kujundamisega seonduvate eesmärkide osakaal vaid 2,55%; õpimotivatsiooni ja “mina”-ga seonduvad eesmärgid moodustavad 4,25% seatud eesmärkide koguarvust; õpilase väärtusteadvuse kujundamisele on sõnaselgelt orienteeritud vaid 3,75% seatud eesmärkidest. Viimased on üldse esindatud vaid 4 stsenaariumis. Ülalöeldu põhjal võiksime väita, et algastme stsenaariumide autorid on oma töö kavandamisel orienteeritud eelkõige õpilaste intellektuaalsete omaduste (oskuste) ja teadmiste kujundamisele. Õpimotivatsioon ja laste väärtuste maailmaga seonduv näib asetuvat tahaplaanile. Eesmärk-väärtustena toimivad eelkõige “loodus” ning “tervis”. Võimalik, et taoline, väärtusi suuresti “mitteväärtustav” lähendus johtub õppeainete spetsiifikast (enamus stsenaariume on matemaatika või vene keele grammatika teemadega seonduvad); või teisalt on võimalik, et taoline “väärtusvabadus” johtub üldisemast ühiskonna-omasest anoomia-seisundist.

1.2.5. Eesmärgid: eesmärkide realiseerimine: varjatud eesmärgid: õppesisu.

Siinkohal vaatleme üksnes nende manifesteeritud eesmärkide realiseerimist õpetaja poolt, seotud koostööoskuste, õpimotivatsiooni ning väärtustega. Eesmärgina seatud koostööoskuste kujundamist ei realiseeri õpetaja-stsenaariumi autor vaid ühes töös (nr.8). Väärtustega seotud eesmärgid ei realiseeri õpetajad õppeprotsessis kahe stsenaariumi puhul (nr.1 ja nr.2). Viimastele töödele on tunnuslik arusaam, et mingitest faktide (objektide) kohta info edastamine toob automaatselt kaasa ka nende objektide/faktide väärtustamise õpilaste teadvuses.

Varjatud eesmärgid ei olnud ühtekokku neljas stsenaariumis (nr-d 5; 6; 8; 11). Varjatud eesmärgid on sagedamini seotud nimelt õpilaste koostöö-oskuste kujundamise, loovuse arendamisega ning ka väärtuste kujunemise ja õpimotivatsiooni tõstmisega.

Nagu juba eespool öeldud, oli 11 stsenaariumi seas kaks stsenaariumi (nr.2 ja nr.10), mille autorid on sõnastanud oma töö eesmärgid n.ö “algusest lõpuni” valesti. Töös nr.10 domineerivad varjatud / tegelikud (kommunikatiivsed) eesmärgid; samas on aga väga vähe tõenäoline, et deklareeritud eesmärgid (tervis kui väärtus) õpetatava aine vahendusel selles vanuseastmes üldse realiseeritavad on.

Stsenaariumi nr.2 puhul võib lisaks ebaadekvaatsele eesmärgiseadele täheldada ka teatavat ebakõla käsitlusteema ning tegelikult käsitletava õppesisu vahel; seda ebakõla võimaldavad omakorda tööülesanded (kodune lemmikloom ei tarvitse olla sugugi Eesti fauna tüüpiline isend).

Siinöeldu võtab kokku tabel 7.

Tabel 7

Eesmärgide Realiseerimine Ees-Märkide Formuleering	Õpetaja Realiseerib eesmärgid, varjatud eesmärgid pole	Õpetaja realiseerib eesmärgid, kuid õppestsenaarium annab tunnistust varjatud eesmärkidest	Õpetaja ei realiseeri kõiki seatud eesmärgid; õppestsenaarium ei anna tunnistust varjatud eesmärkidest	Õpetaja ei realiseeri kõiki seatud eesmärgid; õppestsenaarium annab tunnistust varjatud eesmärkidest
Suhteliselt adekvaatne	5; 6; 11		8	
Osaliselt ebaadekvaatne		3; 4; 7; 9		1
Täiesti ebaadekvaatne				2; 10
	3	4	1	3

1.3. Õppeprotsess

1.3.1. Õpimeetodid

Kõigepealt analüüsisime õppestsenaariumides fikseeritud õppemeetodite repertuaari kasutatud meetodite funktsionaalsuse seisukohalt eesmärkide (taotluste) ning õppesisu suhtes. Kõikides stsenaariumide n.ö metoodilises repertuaaris olid olemas meetodid, mida võis hinnata igati funktsionaalseteks nimetatud vaatepunktidest. Viis tööd (nr.3; 4; 5; 6; 9) kätkesid eneses üksnes funktsionaalseid meetodeid. Osaliselt funktsionaalseid meetodeid sisaldas kuues töös (nr. 1; 2; 7; 8; 10; ?). Vaid ühes töös (stsenaarium nr.2) oli meetodeid, mida võiksime hinnata eba funktsionaalseteks. Osaliselt eba funktsionaalsete meetoditena oleksid vaadeldavad näiteks ristsõnade (stsenaarium nr.8) lahendamine matemaatikas, papist termomeetri valmistamine riigikeele tunnis (nr.10) rollimänguks (ikkagi 4.klass!), ilmne ülepakkumine “põnevuslike” momentidega (nr.2, nr.7), sünnipäeva ja matemaatika ülesannete ühistamine (nr.7), ilmselge ülepakkumine luuletuste skandeerimisega (nr.11). Eba funktsionaalseks tuleb kahtlemata lugeda ainesisu (Eesti fauna) põhjendamatu avardavaid tööülesandeid (hamster jm kõikvõimalikud lemmikloomad ei tarvitse olla orgaaniline osa meie faunast) (nr.2), Ebaotstarbekat äraarvamismängu (a la Kuulus ja kummaline) (nr.2) ning selliseidki tööülesandeid, mida võiks koguni hinnata nüüdisdidaktika seisukohalt vääraks: nimelt ei räägita õpilastele midagi reaalsest vahemaadest Eesti kaardil toodud asustatud punktide vahel; õpilastel lastakse liikuda 5,5 cm punktist A lõunasse jne. Millised freimid, millised kujutlused tekivad taolise, pea õppetunni kestva mängu tulemusel õpilaste peades?

Stsenaariumis nr.11 sisaldas mitmeid tööülesandeid, mille funktsionaalsust nii liiklusõpetusliku sisu kui ka selle läbiva teema põhieesmärkide seisukohalt on äärmiselt raske hinnata. Taoliste õpimeetodite näidetena võib viidata valgusfoori pabermudeli valmistamisele tööõpetuse tundides või matemaatika tundi lülitatud vastavale materjalile.

Kui seni rääkisime ennemini metoodilistest ebaõnnestumistest kui kordaminekutest, siis siinkohal rõhutagem, et pea igas töös sisaldas kindlasti ka hulganisti metoodilisi õnnestumisi. Eriti rohkesti on neid töödes nr.1; nr.3; nr.5; nr.6; nr.7; nr.9; nr.10. Viimase töö puhul väärrib erilist märkimist see, et õpetaja korraldas lahtise tunni (rollimäng, mis seotud arsti – lapsest patsiendi ja lapsevanema osadega) veenmaks lapsevanemaid, et nende lapsed tulevad toime riigikeeles suhtlemisega. Ka on tähelepanuväärne asjaolu, et õpetaja suunab lapsi (esialgu küll reklaamiklipid) jälgima ETV-d.

Tööd nr. 3; 5; 6; 9 pakuvad eeskujus selles, kuidas rangelt loogilist materjali-käsitlust ühitada elamust pakuvaga ning loovusega.

Püüdes üldiseloostada I ja II kooliastme stsenaariumide metoodilist orientatsiooni võiksime väita, et vähemasti matemaatikas ja keeleõpetuses (vene keel vene õppekeelega koolis) on domineeriv nn tegevuslik meetod (learning by doing). Nii on see koolides nr. 4; 5; 7. Koolis nr.5 näib riigikeele õpetamisel toimivat nn kommunikatiivne lähenemine. Loodusõpetuse tunde esindasid stsenaariumid nr.1 ja nr.2; stsenaariumi nr.1 puhul võime samuti raakida tegevusliku meetodi kasutamisest. Stsenaariumi nr. 2 puhul on raske rääkida mingist kindlamast metoodilisest suundumusest. Lähendus on sõna otseses mõttes eklektiline – nii sisulises kui ka puht-metoodilises plaanis. Näib, et õpetajad orienteerivad lapsi ennekõike *mängima*, kummatigi aga on mäng minetanud didaktilised funktsioonid,

orienteerib last kas siis “põnevusele” (loomade imiteerimine/äraarvamine) või loovusele, mida ilmselt liig avaralt (või ehk liig kitsalt?) mõistetakse.

Ülalöeldu võtab kokku tabel 8

Tabel 8

	Stsenaariumid, kus on ainult funktsionaal-sed õpimeetodid	Stsenaariumid, kus lisaks funktsionaalsetele meetoditele on ka osaliselt ebafunktsionaalseid meetodeid	Stsenaariumid, kus lisaks funktsionaalsetele ja osaliselt funktsionaalsetele meetodeile ka ebafunktsionaalseid meetodeid	Stsenaariumid, kus lisaks funktsionaalsetele meetoditele ka meetodeid, mille funktsionaalsust on raske hinnata
	3; 4; 5; 6; 9	1; 7; 8; 10	2	11
Stsenaariumid, kus on rohkem metoodilisi õnnestumisi	Nr.3; nr.5; nr.6; nr.9	Nr.7; nr.1; nr.10		

1.3.2. Õpimeetodid: orienteeritus probleemidele

Viitasime eespool, et matemaatika ja vene keele grammatika õppimisega seonduvais stsenaariumides on selgesti adutav orientatsioon nn tegevuslikule meetodile. Stsenaariumides nr.8; nr.9 on seda ka sõnaselgelt väljendatud. Selle meetodi elemente on rohkesti kasutatud ka töös nr.1. Taoline metoodiline orientatsioon tähendab sisuldas konstruktivistliku õppimiskäsitluse omaksvõtmist õpetaja poolt ning selle toimimist õppeprotsessis. Sisuldas tähendab see ka seda, et vähemasti algastmes toimib õppeprotsessi orienteeritus probleemidele (mis ju RÕK-I üks olulisemaid printsiipe). Õpetajad on koguni tõstatanud küsimuse (stsenaariumi nr.8 refleksioon), kuidas ühitada tegevusliku meetodi rakendamise ??? – õpilase eduelamist ja sellest johtuvat huvi õppimise vastu vajadusega omandatud kinnistada (mis võib õpihuvi kahandada), ning pakkunud välja koguni omapoolse võimaluse nn “ennetava multilineaarse meetodi” (nr.8). Võiksime öelda, et kui välja arvata stsenaarium nr.2, on see orientatsioon omane rohkemal või vähemal määral kõigile stsenaariumeile. On stsenaariume, kus õpilased ise otsivad probleeme, ülesandeid (küsimusi selle sõna laiemas tähenduses, s.o kui mitteteadmise vormi) – (nr.1; nr.3; nr.5), on töid, kus õpetaja kas frontaalse töö käigus või siis n.ö monoloogilisel meetodil püstib laste ette probleemsituatsiooni (nr.1; nr.3; nr.4; nr.5; nr.6; nr.8; nr.9); on töid, kus lapsed n.ö võistluse vormis seavad oma kaasõpilaste ette rakenduslikku laadi ülesandeid (nr.3) jne.

Taoline orienteeritus probleemidele on olemuslikult haakuv ka kriitilise (reflektiivse) mõtlemise arendamist suunavate õppeülesannetega (tööd nr.1; nr.3 - nr. 9); eriti kaalukas on nende osa töödes nr. 5, 6, 8 ja 9, kus nad ka samm-sammult läbi kavandatud ja teoks tehtud.

1.3.3. Õppemeetodid: töökorralduslik aspekt

Analüüsitud I ja II kooliastme õppestsenaariumide seas pole ühtegi stsenaariumi, mille autorid poleks õppeprotsessi korraldamisel kasutanud rühmatööd – ja seda erinevates funktsioonides (nt. Vastastikune kontroll ja hindamine, probleemsituatsiooni lahendamine, rollimäng jne.) ja vormides (paaristöö, rollimäng, võistluslikkus). Iseküsimus on, et rühmatöö kasutamine teenib antud vanuseastmel eelkõige koostööoskuste/harjumuste kujundamist. Kummatigi ei ole nende oskuste kujundamine sõnaselgelt taotluslik (õpetaja, stsenaariumi autor ei manifesteerigi koostöö-oskuste kujundamist ise – eesmärgina). Vastuolust: rühmatöö tegelik kasutamine/koostöö oskuste kujundamise või muu taotlus kasvab välja ka küsimus selle töökorraldusliku meetodi kasutamise funktsionaalsusest. Lisaks rühmatöö (paaristöö) otstarbeka kasutamise näidetele igas stsenaariumis pakuvad tööd nr.2, 4, 5, 11 näiteid selle töövormi kasutamise vähemasti küsitavast otstarbekusest.

1.4. Tagasiside ja hindamine

Tagasiside õpilastelt on õppeprotsessi stsenaarsel kavandamisel äärmiselt oluline komponent, osutamaks vajadusele teha oma töös korrektiive ja leids maks uusi vaatekohti ja lähenemisviise. Mitme stsenaariumi (nr-d 1; 3; 5; 6; 7; 8; 10) on osutanud, et nimelt tagasiside õpilastelt on neid suunanud kavandatud töö käigus korrigeerima. Sagedamini osutatakse siinkohal õpilaste suutlikkusele/suutmatusele ühe või teise tööga toime tulla, õpilaste küsimused neile arusaamatuks jäänud kohta, laste tööaktiivsusele jne.

Tagasiside vormidena toimivad lisaks nimetatule ka õpilaste teadmised/oskused, mitmesugused tööproduktid jne. Suhteliselt harva on kasutatud (tööd nr.10, nr.11) ka õpilaste ning koguni lastevanemate (nr.10) spetsiaalset küsitlust.

Hindamisel kasutatakse suhteliselt palju nii õpilaste enesehinnangut (nr.1; 5; 6; 7; 9) kui ka õpilaste vastastikust hindamist. Loomulikult kasutatakse ka traditsioonilist teadmiste/oskuste hindamist (ülesannete lahendamise oskus); ainetesti on kasutanud vaid ühe (nr.8) stsenaariumi autor.

Samas: vähemasti viies stsenaariumis (nr.1; 2; 4; 10; 11) ei räägita midagi õpetaja-poolsest õpilaste hindamisest. Samas aga hõlmasid need stsenaariumid igaüks vähemasti kolme õppetundi.

1.5. Õpetajate refleksioonist

Vaatleme õpetajate refleksiooni tehtu üle kolmes aspektis:

- 1) refleksioon tehtu üle (refleksiooni sisu)
- 2) järeldused tuleviku tarvis
- 3) refleksiooni funktsionaalsus seatud eesmärkide suhtes.

Olgu siinkohal kõigepealt öeldud, et ühes töös (nr.2) puudub üldse õpetaja-poolne refleksioon, järeldused tuleviku tarvis puuduvad vastavalt kahes töös (nr.2 ja nr.8).

Kui kõnelda refleksiooni funktsionaalsusest seatud eesmärkide suhtes, siis töös nr. 10 on see – johtuvalt eesmärkide eneste täielikult ebaadekvaatses määratlusest – paratamatult formaalselt ebafunktsionaalne. Küll aga pole ta seda sisuliselt. Paljudes stsenaariumides loobuvad autorid otsustamast kõikide seatud eesmärkide saavutamise üle, mis ju samuti mõistetav.

Algklasside õpetajad, stsenaariumide autorid on tehtu üle järele mõeldes ning tehtut hinnata püüdes, osutanud kõige enam tähelepanu õpilaste töö aktiivsusele (6 osutust) ning nende õpihuvile (5 osutust).

Õpilaste intellektuaalseid või sotsiaalpsühholoogilisi iseärasusi on ühtekokku mainitud kolmel korral. Oluline on, et vaadeldud töödes ei ole osundused õpilaste intellektuaalsetele iseärasustele kordagi seostatud õpilaste intellektuaalsete võimete ebapiisavusega, lahendamaks (täitmaks) üht või teist laadi ülesandeid. Teisisõnu: oma ebaõnnestumisi ei seosta algklasside õpetajad-stsenaariumide autorid kordagi õpilaste madalate võimetega ühtede või teiste õpiülesannete täitmiseks. Vigu otsitakse ennemini enesest (nt. Andsin liiga raske teksti – nr.1).

Töömeetodeist pälvivad enam tähelepanu töökorralduslikud (8 osundust) rühma- või paaristööga seonduvad küsimused. Just nende meetodite valdamine ja otstarbekas kasutamine on johtuvalt ka laste ealistest iseärasustest (suundumus – kuulata õpetajat, mitte aga kaasõpilast; eamane soov ise rääkida jne) õpetajatele tõsiseks probleemiks. Esiplaanile seatakse töö funktsionaalsuse, tulemuslikkuse tõstmisega seonduv. Enesekriitiliselt rõhutatakse vajadust koostada täpsemad, läbimõeldumad tööjuhendid. Mitmel korral (tööd nr.4; nr.6) on osutatud rühmatöö kasvatuslikele (nn kommunikatiivsete oskuste kujundamise) võimaluste enama läbimõtleamise vajadustele.

Iseprobleemiks on ka rühmade komplekteerimise küsimused, vältimaks 1) n.ö viilimist; 2) grupi liidrite poolset tahtmatust kaasõpilaste seisukohtadega arvestada ning 3) eamaste poiste-tüdrukute vaheliste suhete võimalikku negatiivset mõju grupi tööle (nt. Nr.1: tütarlaps, kes ainsa tüdrukuna osutus olema grupis, mille ülejäänud liikmed olid poisid, mossitas terve tunni ning keeldus töötamast).

Õpimeetodeile osutati refleksiooni kontekstis neljal korral. Mitme stsenaariumi autorid (nr-d 6; 7; 9; 10) on osutanud vajadusele enam varieerida kinnistavaid tööülesandeid – ja seda nii tegevusõppe kui ka kommunikatiivse (keeleõpe) meetodi kontekstis. Rõhutatakse vajadust hoida õpilaste õpimotivatsiooni toitvat avastusrõõmu (nr.6; 7; 9) ning eduelamust (nr.10) kinnistavate tööülesannete võimaliku rutiinse toime eest. Õppestsenaariumi nr.9 autor pakub välja ka omapoolse lähenduse selle eesmärgi saavutamiseks.

1.6. Kokkuvõtteks

Üldreeglina võime öelda, et õppestsenaariumide põhjal otsustades on I ja II kooliastme õpetajad õppeprotsessi kavandajatena, kavandatu teoks tegijatena ning oma töö hindajana üsnagi edukalt toime tulnud. On kaks stsenaariumit – nr.5 ja nr.6, mida võib lugeda n.ö ideaalilähedasteks. Praktiliselt on nende stsenaariumide autorid nii oma töö kavandajatena, kavandatu teostajatena kui ka omaenese tegevuse analüüsimisel tegutsenud-toiminud otstarbekalt, funktsionaalselt. Nad on tõepoolest orienteeritud õpilastele, probleemidele ainekäsitlusele ning ilmutavad asjakohast pragmatismi ka oma töö analüüsimisel.

Samas võime öelda, et ehkki stsenaariumi nr.2 autorid osalesid koostööprojekti koguni teistkordselt, ei ole nad määratlenud kompetentselt teemakäsitluse eesmärgi, nende teemakäsitluses esineb lausisulisi küsitavusi, ning mängulisuslikku meetodilist orientatsiooni ei saa

pidada läbimõelduks. Iseloomulik on ka see, et töös puudub üldse autorite-poolne refleksioon. Võimalik, et vähemasti osa nimetatud puudustest johtub asjaolust, et autorid on taotlenud luua kahe paralleelklassi tarbeks üht ühesugust stsenaariumi. Võimalik, et just seepärast ei ole töös kavandatu ka piisavalt pööratud õpilaste poole. Stsenaariumi nr.2 olulisemateks puudusteks on selle ebafunktsionaalsus ning teema-keskne orientatsioon. Kui stsenaariumid nr.5 ja nr.6 kujutavad enesest antud töödegrupis n.ö positiivset poolust, siis töö nr.2 võiks asetada n.ö negatiivsele poolusele.

Mis aga puudutab ülejäänud stsenaariume, siis näib, et õpetajatele on valmistanud kõige tõsisemaid raskusi ikkagi omaenese töö eesmärgistamisega seonduv. Algastmes näib põhi-probleem olevat kogunisti selles, et õpetajad pole enesele selgesti teadvustanud mõiste “eesmärk” tähendust: tüüpiline on, et õppetegevused kui sellised (vahendid) on seatud eesmärgi funktsiooni. Stsenaariumi nr.10 autor (ka töö nr.2) on käsitlusteema n.ö “õpetuslikus osas” näinud oma töö eesmärki. Sisuldasa ei saagi need taotlused vaadeldavas vanuseastmes riigikeele tunnis teoks tehtus. Iseküsimus on, et antud töö n.ö pühendumus-faktorit analüüsides võime tuua välja antud töö tõelised – kommunikatiivsed ja hoiakulised (lapsevanemate suhtumise teisenemine) eesmärgid. Et töö eesmärgistamine on probleemiks enamusele stsenaariumide autoritest, siis on selle asjaolu loomulikeks korrelaatideks ka tõsiasi, et ühelt poolt kätkevad stsenaariumid eneses varjatud eesmärgid, teisalt aga on stsenaariume, kus manifesteeritu ei realiseeru. Võimalik, et siinkohal toimib arusaam (tavakujutus, mille juured ehk mõõdaniku tööpraktikas) eesmärkidest kui millestki formaalsest, kui millestki pelgalt formaalselt nõutavast; see aga tähendab, et nimelt oma töö kavandajana peab õpetaja korrigeerima oma arusaamu eesmärgist kui millestki võõrast ja väljaspool õppeprotsessi (ja õpetaja tööd) seisvast nõudest.

Mõtlemapanev on tõsiasi, et algastme stsenaariumides on väga väike nende stsenaariumide osakaal, mis seotud tingimuste loomisega õpilaste väärtusteadvuse ja motivatsioonilise struktuuri kujundamiseks. Raske on öelda, kas taoline “vabadus väärtustest” on seotud asjaoluga, et suurem enamus esitatud töödest on seotud keeleõpetuse või matemaatika teemade käsitlemisega, või on tegu ühiskonna-omase “väärtuste anoomia” omapärase peegeldusega õppeprotsessis.

Mis puutub õppestsenaariumide üldisesse õpimetoodilisse orientatsiooni, siis võib nentida, et üldiselt domineerib nn tegevusõpe (v.a stsenaarium nr.2; nr.10; ; nr.11) või selle elemendid. Töös nr. 20 (riigikeel vene õppekeeleaga koolis) toimub kommunikatiivne lähenemisviis. Tegevusõpe kätkeb eneses juba olemuslikult orientatsiooni õpetuse probleemsusele. Töökorralduslikest meetoditest rakendatakse rühmatööd ja paaristööd. Nende töövormide rakendamine ei ole alati otstarbekas. Seda möönavad õpetajad ka ise, kui nad oma töö üle reflekteerivad. Rühmatööde otstarbekaks toimimiseks vajaks õpetaja enamat juhendamist, enamat teavet rühmatöö erinevate vormide ja võimaluste kohta, rakendamaks seda õppeprotsessis, aga samuti ka teadmisi selle kohta, kuidas tööülesanded õpilaste ette seada. Kindlasti peaks õpetajal olema ka teavet selle kohta, millistel eesmärkidel ei ole rühmatöö kasutamine otstarbekas. Eraldi käsitlemist vajab ka küsimus, kuidas vajadusel hinnata õpilaste individuaalset tööpanust rühmatöö tingimuses.

2. III KOOLIASTE: EESTI ÕPPEKEELEGA KOOLID

Nagu juba öeldud, osalesid koolid nr.1 ja nr.2 1997/98.õa. koostööprojektis TPÜ õppekava laboriga teistkordselt; küll aga osalesid koolist nr.2 kaks õpetajat (stsenaariumid nr.20 ja nr.21) koostööprojektis esimest korda. Uustulnukaks selles grupis oli kool nr.3. Kolmest koolist esitati selles kooliastmes ühtekokku 18 õppestsenaariumi (vt. tabelid 8 ja 9).

Ehkki eelseminaridel juhiti õpetajate tähelepanu neile võimalustele, mida RÕK-i üldaluste "ideoloogia" rakendamiseks kätkevad eneses ainetevahelised projektid" ei leidnud need võimalused sisulist rakendamist õpetajatepoolses õppeprotsessi kavandamises. Koolis nr.1 kavandati küll rõhutada temaatilisi seoseid kirjanduse ja (kunsti)ajaloo tundide käsitlusaineses (Eesti rahvuslik arenemisaeg) vastava materjali üheaegse käsitlemise läbi; kummatigi aga ei saa esitatu põhjal (tööd nr.12 ja nr.13) vaadelda tehtut kui integreeritud õpetamist.

Koolis nr.3 taotleti Põhjamaade ajalugu ja geograafiat käsitletud töödes (nr.25 ja nr.29) samuti temaatilist integratsiooni. Kuid ka neid stsenaariume ei saa vaadelda kui olemuslikult integreeritud õpetusele orienteeritud lähendusi, ning nii pole ka nende tööde analüüs ühisprojektini edaspidi otstarbekas. Koolis nr.3 kavandasid ühistööd ka füüsika ja keemia õpetajad (stsenaariumid nr.28; 29), kuid tehnilistel asjaoludel ei realiseerunud kavandatu. Nii on nimetatud stsenaariume otstarbekam vaadelda kahe õpetaja identse tekstina, mida n.ö esitavad kaks õpetajat kui integreeritud õpetusena.

Kool nr.2 oli 1996/97.õa katsetamas perioodõpet. Seepärast on ka mõistetav, miks integreeritud õpetamise võimalustega seonduv nende tähelepanu ei pälvinud. Ühe-aine konstruktivistliku projektina võib käsitleda stsenaariumi 8.klassi kirjandusõpetuses (stsenaarium nr.18), kus õpilased iseseisva (grupi)töö tulemusel löid enesele uue teadmise (mütoloogia ja müüt).

Niisiis on kõik vaadeldavas stsenaariumide-grupis esitatud tööd analüüsitavad nimelt iseseisvate stsenaariumidena ning nende lähemat vaatlust projektidena ei loe me otstarbekaks.

III kooliaste: eesti õppekeelega koolid

Tabel 9

Koolid, osaluskorrad, õppeained, stsenaariumide nr-d

Õppeained	Kool, osaluskind			Kokku Stsenaariume
	1(2)	2(2)	3(1)	
Kirjandus	<u>12</u>	18; 19	24	4
Ajalugu/kunstiajalugu	<u>13</u>		<u>25</u>	2
Kodanikuõpetus		20		1
Inglise keel	14			1

Vene keel	15	21		2
Saksa keel			26	1
Geograafia			<u>27</u>	1
Matemaatika		22		1
Bioloogia	16	23		2
Füüsika	17		<u>28</u>	2
Keemia			<u>29</u>	1
	6	6	<u>6</u>	18
	12+13 – taotlus integratsioonil e		Taotlused integratsioonil e 25+27; 28+29	

Tabel 10

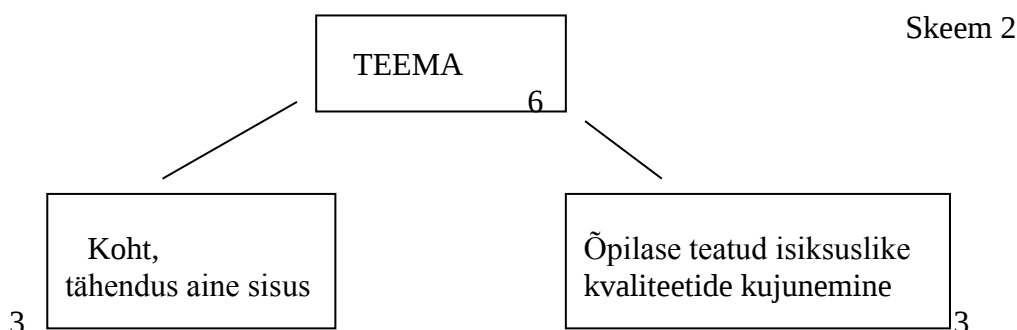
Stsenaariumid, autorid ... tunnid

Stsenaariumid nr-d	Autorite arv	Autorite osaluskord	Õpetatav klass	Stsenaariumiga hõlvatud klasside arv	Stsenaariumid – õppetundide arv
12 kirjandus	1	2	9	1	6
13 ajalugu/kunstiajal.	1	2	9	1	4
14 inglise keel	1	2	9	1	4
15 vene keel	1	2	9	1	3
16 bioloogia	1	2	9	1	3
17 füüsika	1	2	9	1	3
18 kirjandus	1	2	<u>8</u>	1	8
19 kirjandus	1	2	9	1	5
20 kodanikuõpetus	1	1	9	1	4
21 vene keel	1	1	9	1	3
22 matemaatika	1	2	9	1	6
23 bioloogia	1	2	9	1	5
24 kirjandus	1	1	9	1	3
25 ajalugu	1	1	9	1	6
26 saksa keel	1	1	9	1	3
27 geograafia	1	1	9	1	9
28 füüsika	1	1	9	1	3
29 keemia	1	1	9	1	3
	18				81

2.2. Eesti õppekeelega koolid: stsenaariumide analüüs

2.2.1. Pühendumus

See faktor on esindatud eesti õppekeelega koolide III kooliastme stsenaariumide osas (18 tööd) vaid 1/3 õppestsenaariumidest. Kõikidel juhtudel on faktor seotud käsitlusteema tähendusega (tähtsusega) õpetatava(te) õppeaine(te) kontekstis. Siinjuures on pooltel juhtudel püütud käsitlusteemat mõtestada täiendavalt ka nende võimaluste seisukohalt, mida too pakub isiksuse teatavate kvaliteetide kujunemiseks (patriotism – nr.13; loovus – nr.24; põhjustagajärg seoste mõistmine – nr.25). Niisiis, vaadeldavad stsenaariumide-grupis mõtestub tehtav töö eelkõige ikkagi teema(aine)keskselt; teemakesksus on siin see prisma, millest tuleneb õpilastega seonduv. Skemaatiliselt:



2.2.2. Eesmärgistamine

2.2.2.1. Pidepunktid eesmärgistamisel

Jälgisime taas, kas ja mil määral apelleerivad õpetajad õppeprotsessi eesmärgistamisel õpilaste individuaalsetele, ühele või teisele klassile/õppegrupile või kooli sotsiaalkultuurilisele keskkonnale omastele iseärasustele. Koolis nr.1 (ehkki kool osales koostööprojektis teistkordselt) ei pööranud nimetatud momentidele tähelepanu ükski stsenaariumide autoritest. Vähemasti võime väita, et nimetatud momendid ei leidnud stsenaariumides eksplitsiitset väljendust. Koolis nr.2 osutasid konkreetse klassi/õppegrupi iseärasustele kolm õpetajat – tööde nr. 21, 22, 23 autorid. Koolis nr.3 osutasid õppestsenaariumide nr.24, 25, 27 autorid mitte üksnes konkreetse klassi või õpilaste individuaalsetele iseärasustele, vaid ka probleemidele, mis nende aine õppimise/õpetamise seisukohalt kasvavad välja kooli keelelis-kultuurilisest keskkonnast.

Käsitlusteema pakkus pakkus ainetevaheliste seoste kontekstis koolis nr.1 pidepunkte stsenaariumide nr.12 ja nr.13 autoritele; koolis nr.3 aga vastavalt tööde nr. 25 ja 27 ning 29 ja 29 autoritele. Käsitlusteema võimalusi ühe või teise küsimuse vaagimiseks erinevatelt vaatekohtadelt (pluralistlik ainekäsitlus) märkisid ära tööde nr.12; 18; 19 ja 24 autorid. Olgu

siinkohal öeldud, et kõik need tööd on seotud erinevate, olemuslikult kirjandusõpetuslike teemade käsitlemisega. Eespoolöeldu võtab kokku tabel 11.

Tabel 11

Eksplitsiitselt väljendatud pidepunktid õppeprotsessi eesmärgistamisel

Kool	Õpilased			Aine/teema		Pole
	Kooli sotsiaal-kultuuriline iseärasus	Konkreetsed klassi iseärasused	Õpilaste individuaalsed iseärasused	Ainete vahelised seosed	Käsituslik Pluralism	Eksplitsiitselt Väljendatud Pidepunkte
1	-	-	-	Nr.12; 13	Nr.12	Nr.14; 15; 16; 17
2		Nr.21; 22; 23			Nr.18;19	Nr.20
3	Nr.24; 25; 27	Nr.24; 25; 27	Nr.24; 25; 27	Nr.27; 25 Nr.28; 29	Nr.24	Nr.26
		6		9		6

2.2.2.2. Eesmärgistamine: aukartus autoriteetide ees

Erinevalt algklasside õpetajatest, kes üldreeglina olid suutnud vältida liigset aukartust allikate ees, võime eesti õppekeele III kooliastmes õpetanud stsenaariumi autorite puhul täheldada tõsiasja, et 1/3 stsenaariumi autoritest olid n.ö täht-tähele kinni RÕKis antud aine-eesmärkide ja õpitulemuste sõnastuses. Kõige iseloomulikum oli see kooli nr.1 stsenaariumi autoritele, kus aukartuslikkust ilmutasid pooled osalejad neist. Stsenaariumi on iseseisva/aukartusliku määratlust puudutav esitatud tabelis 12.

Tabel 12

Kool	Määratlus	
Nr-d	Suhteliselt iseseisev	Arvatavalt aukartuslik
Nr.1	12; 14; 15	13; 16; 17
Nr.2	18; 20; 21; 22; 23	19
Nr.3	24; 25; 26; 27	28; 29

2.2.3. Eesmärgistamine: eesmärgistamise adekvaatus/ebaadekvaatus

2/3 vaadeldavatest stsenaariumide grupi töödest esindavad suhteliselt adekvaatset arusaama sellest, mis õigupoolest on käsitletav õppeprotsessi eesmärgina. Siin on märgatavaid erinevusi ka kooliti. Koolist nr.3 esitatud töödele on kõigile omane suhteliselt adekvaatne eesmärgimääratlus. Koolis nr.2 domineeris tendents suhteliselt ebaadekvaatsele määratlusele (õppeteema on ise-eesmärk; õppetegevus on ise-eesmärk). Täielikult ebaadekvaatselt on eesmärgid formuleeritud töödes nr.18 ja nr.20 (kool nr.2). Stsenaariumi nr. 18 puhul torkab silma, et siin on tegu ennemini täielikult ebaadekvaatse sõnastuse kui olemuslikult ebaadekvaatse eesmärgistamisega. Töö nr.20 puhul tuleb tõdeda aga vastupidist. Stsenaariumi on eesmärkide adekvaatset /ebaadekvaatset määratlust puudutav esitatud tabelis 13.

Tabel 13

Eesmärgistamine; suhteline adekvaatus/ebaadekvaatus

Kool	Eesmärgid, taotlused määratletud		
	suhteliselt adekvaatselt	osaliselt ebaadekvaatselt	täiesti ebaadekvaatselt
Nr.1	14; 16	12; 13; 15; 17	-
Nr.2	19; 21; 22 ; 23	-	18; 20
Nr.3	24; 25; 26; 27; 28; 29	-	-

Suhetades omavahel tabelites 12 ja 13 esitatut, saame koostada järgmise vaadeldavate stsenaariumide eesmärgiformuleeringuid iseloomustava jaotustabeli (tabel 14).

Tabel 14

Stsenaariumide eesmärgi-formuleeringud

Kool Nr-d	Iseseisev, suhteliselt adekvaatne	Iseseisev, osaliselt eba- adekvaatne	Iseseisev, täiesti eba- adekvaatne	Aukartuslik, täiesti eba- adekvaatne	Aukartuslik, osaliselt eba- adekvaatne	Aukartuslik , suhteliselt adekvaatne
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nr.1	14; 16	12	-	-	13; 15; 17	-
Nr.2	21; 22; 23	-	18; 20	-	-	19
Nr.3	24; 25; 26; 27	-	-	-	-	28; 29

Nüüd koostame järgmise risttabeli. Tabeli pea moodustavad tabelis 14 esitatud eesmärgi-formuleeringute liigid (1 – 6). Tabeli n.ö horisontaaljooned kujundame tabelis 11 toodud tabeli pea alusel (pidepunktid õppeprotsessi määratlemisel); selliselt vastavaid lahtreid modifitseerides saame kolm kategooriat:

- pidepunktid eesmärgistamisel seotud õpilastega (I);
- pidepunktid seotud ainetevaheliste seostega (II);
- pidepunktid seotud käsitlusliku pluralismiga (III);
- pole eksplitsiitselt väljendatud pidepunkte (IV).

Selle tabeli maatriksi juurde tuleme tagasi siis, kui vaatleme varjatud eesmärkide ja seatud eesmärkide tegelikku teoks tegemist esitatud stsenaariumides. Nimelt eeldame, et see tabel-maatriks (15) aitab meil enam-sügavamalt mõista nii seda, kuivõrd on õpetajad enese jaoks tegelikult teadvustanud õppeprotsessi eesmärgistamise tähtsust enese jaoks ning ka seda, kuivõrd on formuleeringu ebaadekvaatsused sisulist/formaalset laadi.

Tabel *15

Stsenaariumide eesmärgiformuleeringud: eksplitsiitselt väljendatud pidepunktid

	1	2	3	4	5	6
I	1 21; 22; 23; 24; 25; 27	2	3	4	5	6
II	7 25; 27	8 12	9	10	11 13	12 28; 29
III	13 24	14 12	15 18	16	17	18 19
IV	19 14; 16; 26	20	21 20	22	23 15; 17	24

*) Kursiivkirjas märgitud number tähendab uut, kombineeritud tunnust. Nt.1 tähendab, et eesmärgid on formuleeritud iseseisvalt ja adekvaatselt ning et eesmärgistamisel on õpetaja eksplitsiitselt viidanud õpilaste iseärasustele.

2.2.4. Eesmärgid, mida stsenaariumide autorid kavandavad

Kirjeldamaks neid eesmarke, mida õppeprotsessi kavandamisel on stsenaariumide autorid silmas pidanud, toimime järgmiselt. Võtame selle kooliastme kõikides töödes (ühe stsenaariumi puhul tulevad arvesse vaid erilaadsed eesmärgid) loetletud eesmärkide koguarvu kui 100% ning vaatleme siis seda, kui suur on erinevat laadi eesmärkide osakaal selles üldkogumis.

Kõige suurem on antud stsenaariumide grupis “õpilane teab” (teadvustab, saab aru) tüüpi eesmärkide osakaal – 36%, kõige sagedamini on sellele eesmärgi-tüübile osutatud töödes nr.12; 13; 20; 23 (kokku enam kui 40% teab-eesmärkidest). Kahes kirjandusõpetuslikus töös (nr-d 18 ja 24) ei ole aga seda eesmärgi-tüüpi üldse esindatud. Umbes 1/5 (20,5%) kõigist eesmärkidest oli seotud õpilaste tunnetusoskustega, ning 13,35% viimastega seonduvate rakenduoskustega. Tähelepanuväärsem on, et kahes töös – nr.13 ja nr.20 (üks esindab (kunsti)ajaloo, teine kodanikuõpetuslikku temaatikat) ei ole tunnetusoskuslikud eesmärgid vähemasti eksplitsiitselt üldse esindatud. Nii tunnetusoskuslikud kui ka rakenduoskuslikud eesmärgid/taotlused on enam sagedasti seadnud töö nr.12 autor. Loovuse arendamist on eesmärgiks seatud stsenaariumides nr. 19; 24; 25; 14 (3%), iseseisva tööoskuste kujundamist – töödes nr. 14; 18; 27 (2%).

Väärtuste osakaal eesmärkidena moodustab üldkogumist 6,5%. Lõviosa annavad siinkohal töös nr.12 ja nr.13.

Õpilaste õpimotivatsiooni ja huviga seonduva osakaal on 9,5% eesmärkide üldkogumist. Vastavalaadseid eesmärke on õppeprotsessile seadnud pooled vaadeldud tööde autoritest (vt. Joonis nr.?).

Ülalöeldu põhjal võiks väita, et eesti õppekeelega koolide III kooliastmes õpetavad õpetajad on oma töö kavandamisel orienteeritud eelkõige õpilaste teadmiste kujundamisele. Teadmiste ees jäävad tahaplaanile isegi tunnetusoskused. Õpilaste väärtusmaailma ja Mina-piltide kujunemisega seonduv näib jäävat tahaplaanile. Vaadeldud stsenaariumide osas ei saa me enam oletada, et väärtusi suuresti ignoreeriv lähenemisviis tuleneb õppeainete spetsiifikast, sest vaadeldavas stsenaariumide valimis on humanitaar- ja sotsiaalsed suhteliselt hästi esindatud. Võimalik on, et “väärtusvabadus” kui teatav tendents vaadeldud töödes peegeldab ühiskonna-omast väärtuste anoomia seisundit.

2.2.5. Eesmärgid: eesmärkide realiseerimine: varjatud eesmärgid: õppesisu

Eesmärgid: eesmärkide realiseerimine

Alustagem siinkohale nendest eesmärkidest, mis orienteeritud pedagoogiliste tingimuste loomisele, kujundamiseks õpilaste väärtusmaailma. Väitsime eespool, et väärtuste-kujundamist on õppeprotsessi eesmärgina manifesteeritud kõige enam töödes nr.12 ja nr.13. Tegelikult on aga nii, et stsenaariumide autorid (eriti just töö nr.13 autor) on seadnud end väärtuste indokrineerijate positsiooni, olles ilmselt arvamusel, et faktoloogilise info hinnanguline õpetaja-poolne esitamine toimib automaatselt õpilaste väärtusteadvust kujundava faktorina. Siinkohal võime öelda, et õpetajad-stsenaariumide autorid ei toimi kooskõlas elementaarsete põhitõdedega väärtuskasvatuse valdkonnas. Öeldu kehtib ka stsenaariumi nr.20 kohta. Kahe stsenaariumi (nr.16; nr.23) – ning tegu on taas olemuslikult terviseõpetuslike bioloogiatundidega – autorid realiseerivad tööpoolest väärtuskasvatustlike eesmärke kriitilise mõtlemise oskuste arendamise kaudu.

Vaadeldud stsenaariumide grupis oli suhteliselt suur osakaal nende autorite poolt manifesteeritud eesmärkidel, mis olid seotud õpilaste õpimotivatsiooni ja –huvi tõstmisega. Võime öelda, et vähemasti tööde nr. 12; 19 puhul on õpetajate-stsenaariumide autorite tegevus taoliste eesmärkide saavutamises vähemasti küsitav. Koostöö-oskuste puhul võime vähemasti kahtluse alla seada eesmärgi realiseerimise tööde nr.12, 25 puhul.

Vaadeldavate tööde hulgast ei kätkenud pooled tööd eneses varjatud eesmäärke. Kummatigi aga moodustavad nende hulgast 1/3 need tööd, mille autorid ei realiseeri ühteagu ka manifesteeritud eesmäärke (nr-d 17; 20; 27). Varjatud eesmärgid on sagedamini seotud nimelt õpilaste koostöö oskuste kujundamisega (nr-d 16, 23), õpimotivatsiooni tõstmise (nr.21) ning õpilaste loovuse arendamisega (nr-d 15, 21, 23). Allpool esitame tabeli 16, kus võtame kokku stsenaariumiti püstitatud eesmärkide realiseerimise õpetaja poolt ning varjatud eesmärkide olemasolu ühes või teises stsenaariumis.

Tabel 16

Eesmärkide realiseerimine: varjatud eesmärgid – stsenaariumid

K O O L Nr.	Õpetaja realiseerib eesmäärke, varjatud eesmäärke pole	Õpetaja realiseerib eesmäärke, stsenaarium annab tunnistust varjatud eesmärkidest	Õpetaja ei realiseeri kõiki seatud eesmäärke; stsenaarium ei anna tunnistust varjatud eesmärkidest	Õpetaja ei realiseeri kõiki seatud eesmäärke; stsenaarium annab tunnistust varjatud eesmärkidest
	+ / -	+ / +	- / -	- / +
1	14	15; 16	17	12; 13
2	22	18; 21; 23	20	19
3	24; 26; 28; 29		27	25

Stsenaariumi nr.20 puhul võime lisaks ebaadekvaatsele eesmärkide formuleerimisele ning asjaolule, et õpetaja ei realiseeri kõiki seatud eesmäärke, kõnelda ka teatavast ebakõlast käsitlusteema ja õppesisu vahel, mida võimendavad omakorda õpetaja-poolsed tööülesanded ning filosoofilis-kõlbeliste mõistete (vabadus, vastutus) seostamatus (mõisted iseeneses) käsitlustemaatikas.

Faktoloogilisi küsitavusi võime täheldada stsenaariumi nr.25 puhul; stsenaariumi nr.13 autor eksib nii kunstiajaloolistes faktides (ka ajaloolistes faktides) kui ka (koguni!) kunstiajaloolise materjali seostamisel konkreetsete ajalooperioodidega (Kristjan Raua Kalevipoja ainelised tööd ei kuulu mingil juhul 1860-80.aastate kunstilukku; keiser Paul I oli surnud/tapetud juba 1801.aastal, nii et on täiesti võimatu, et ta Kristjan Raua õpinguid oleks saanud kuidagi majanduslikult toetada). Piisavalt kaheldav on koguni stsenaariumi autori poolt lastele pakutub sümbolismi käsitlus (vt. Lk.12 töös). Töös nr.25 on pakutud oluliselt eksitavat materjali Eesti ja Skandinaavia-maade kontaktide kohta 20.sajandini (riiklik tasand). Loomulikult võivad ka õpetajad n.ö kogemata eksida faktoloogilist laadi materjali edastamisel. Kuid täiesti küsitav on, kas õpetajal on õigus nõuda, et õpilased eksiksid koos

temaga – s.t *väärinfo teadmine* on sedavõrd väärtustatud, et õpetajad koguni esitavad väärvastuseid eeldavaid (nõudvaid) küsimusi, saamaks tagasisidet ja kontrollimaks õpilaste teadmisi (vt. lõik II.2.4).

Pöördugem nüüd tagasi tabeli 15 juurde. Uue suhestustabeli 17 koostamiseks saame tabeli peasse vastavalt need 15 tabeli lahtreid markeerivad kursiivkirjas numbrid, kuhu oleme kirjutanud stsenaariumide numbrid (1; 7; 8; 11; 12; 13; 14; 15; 18; 19; 21; 23). Tabeli vasakpoolse pea moodustavad tabelis 16 esitatud stsenaariumide jaotuskategooriad (tabeli pea; +/- ... -/+).

Tabel 17

Stsenaariumid

Eesmärkide seadmine: manifesteeritud eesmärkide realiseerimine / varjatud eesmärgid

	1	7	8	11	12	13	14	15	18	19	21	23
+ / -	<u>22</u> <u>24</u>				28 29	/24/				14 26		
+ / +	<u>21</u> <u>23</u>							18		16		15
- / -	27	/27/									20	17
- / +	<u>25</u>	/25/	/12/	<u>13</u>			<u>12</u>		<u>19</u>			

Tabelis esitatu annab meile aluse kirjeldada stsenaariumide autorite toimetulekut omaenese töö eesmärgistamise ning seatud eesmärkide realiseerimisega järgmiselt.

Stsenaariumide nr. 22 ja 24 autorid on formuleerinud oma töö eesmärgid iseseisvalt ja adekvaatselt. Eesmärkide seadmisel on nad eksplitsiitselt arvestanud õpetatavate eripäraga; stsenaariumi nr.24 autor on lisaks rõhutanud ka ainekäsitusliku pluralismi vajadust (kirjandusõpetus). Õpetaja realiseerib seatud eesmärgid, töö põhjal pole aimatavad varjatud eesmärgid.

Tööde nr.21 ja 23 autorid on formuleerinud töö eesmärgid iseseisvalt ja adekvaatselt. Eesmärkide seadmisel on nad eksplitsiitselt arvestanud õpetatavate eripäraga; autorid realiseerivad seatud eesmärgid, kuid stsenaariumide põhjal võime väita, et õpetaja juhindub ka varjatud eesmärkidest.

Töö nr. 27 autor on formuleerinud eesmärgid iseseisvalt ja adekvaatselt. Eesmärkide seadmisel on ta eksplitsiitselt arvestanud nii õpetatavate eripäraga kui ka käsitlusteema võimalustega luua läbi ainetevaheliste seoste teatud integratsiooni ajalooõpetusega. Kummatigi aga ei realiseeri stsenaariumi autor kõiki tööle seatud eesmärgid; samas ei saa me tema teksti põhjal kõnelda ka varjatud eesmärkidest. Stsenaarium nr.25 erineb eelmisest nimelt seatud eesmärkide realiseerimise poolest: ka siin ei realiseeri õpetaja kõiki kavandatud eesmärgid, kuid samas võib tema töö põhjal aimata varjatud eesmärkide realiseerimist.

Tööde nr.14 ja 26 autorid on määratlenud õppeprotsessi eesmärgid suhteliselt iseseisvalt ja adekvaatselt, kuid nende töödes ei ole eksplitsiitselt välja toodud eesmärgistuslikke pidepunkte. Autorid tegutsevad, realiseerimaks seatud eesmärgid; varjatud eesmärkide olemasolu ei ole stsenaariumide põhjal võimalik väita. Töö nr.16 erineb viimastest üksnes

selle poolest, et stsenaariumi põhjal võime väita, et õpetaja järgib õppeprotsessis ka varjatud eesmäärke.

Tööde nr.28 ja 29 autorid on määratlenud oma eesmärgid ennemini aukartuslikust hoiakust lähtudes kui iseseisvalt. Samas ei ole nad n.ö liigset ümber kirjutanud. (On ümber kirjutanud üksnes seda, mida nad tõesti teha tahavad – s.t nad on määratlenud eesmärgid adekvaatselt, kuid aukartuslikult. Nad tegutsevad, realiseerimaks õppeprotsessis manifesteeritud eesmäärke ning nende tööd ei anna alust, väitmaks varjatud eesmärkide olemasolu.

Ehkki tööde autorid on oma eesmärgid määratlenud aukartuslikult, on nad oma töö(de) eesmärgistamisel viidanud ka ainetevahelistele seostele. Siinkohal on koguni raske öelda, kuivõrd see viide puudutab eesmäärke, kuivõrd nn käsitluskontseptsiooni. N.ö igaks juhuks (vältimaks olemast ebaobjektiivne) arvestame sellega nii seal kui ka töö selles osas, mis seotud õppeprotsessiga.

Stsenaariumi nr.19 autor, kes samuti oma eesmärgiseades ilmutas nii aukartuslikku hoiakut kui ka asjatundlikkust allikast ümber kirjutamisel; kummatigi ei realiseeri alati seda, mida kirjutab ümber ning tema stsenaarium annab tunnistust ka varjatud eesmärkide toimimisest.

Oma tööle seatud eesmäärke ei realiseeri ka stsenaariumide nr.12 ja 13 autorid. Nende stsenaariumid annavad selgesti tunnistust varjatud eesmärkide olemasolust. Töö nr.12 autor on eesmärgistamisel toiminud küll iseseisvalt, kuid tema eesmärgiseadet iseloomustab osaline ebaadekvaatus. Pidepunktidenä on töö eesmärgistamisel toiminud nii viited ainetevahelistele seostele (stsenaarium nr.13) kui ka teema käsitluslikule pluralismile. Seevastu töö nr.13 autor on ilmutanud töö eesmärgistamisel aukartuslikkust, mis ühitatud osalise ebaadekvaatsusega.

Iseseisvalt, kuid täielikult ebaadekvaatselt on oma tööd eesmärgistanud stsenaariumide nr.18 ja 20 autorid. Siinjuures on töö nr.18 rõhutanud teemakäsitluslikku pluralismi kui pidepunkti eesmärgiseadel. Tööl nr.20 puuduvad aga eksplitsiitsed, eesmärgistamisega seonduvad pidepunktid. Töö nr.18 autor realiseerib küll seatud eesmäärke, kuid tema töös on aimatavad-adutavad ka varjatud eesmärgid. Seevastu töö nr.20 autor ei realiseeri kavandatut.

Tööde nr.15 ja 17 autorid on oma tööd eesmärgistanud aukartuslikult, kuid osaliselt ebaadekvaatselt. Selle tulemusena on stsenaariumi nr.15 puhul võimalik kõnelda varjatud eesmärkide olemasolust ja seatud taotluste realiseerimisest; töö nr.17 puhul aga ei realiseeri autor seatud eesmäärke, ehkki me ei oska kõnelda ka varjatud eesmärkide olemasolust.

Stsenaariumid nr.20; 13 ja 25 teenivad täiendavaid miinuspunkte ka sisukäsitlusliku eest: töö nr.20 selle eest, et siin on aimatav ebakõla käsitlustemaatika ja õppesisu vahel; tööd nr.12 ja 25 õpilasi eksitava materjali eest õppesisus.

2.3. Õppeprotsess

2.3.1. Õpimeetodid

Kõigepealt vaatlesime õppestsenaariumides fikseeritud õppemeetodite repertuaari kasutatud meetodite funktsionaalsuse seisukohalt eesmärkide (taotluste) ning õppesisu suhtes. Võime öelda, et välja arvatud ehk stsenaariumid nr.17 ja nr.20 sisaldasid kõik stsenaariumid meetodeid, mis olid rohkemal või vähemal määral funktsionaalsed nimetatud vaatekohtadest. Töö nr.17 autori lähendus aktiivõppele (õpilaste iseseisvale tööle) on kantud ilmselt liiaks kitsast ja üheülalisest aktiivõppe mõtestamisest. Töö nr.20 puhul on autor (ja seda nii lähenduses õppesisule ja meetoditele nende ühtsuses) nii eklektiline, et üksikute meetodite funktsionaalsuse üle otsustamine muutub pea võimatuks.

Seevastu tööd nr.14; 15; 21; 26; 22; 19; 24 sisaldasid eneses ainuüksi funktsionaalseid meetodeid. Mõningase mööndusega (1 suhteliselt ebafunktsionaalne meetod kummaski stsenaariumis) võime siia gruppi lülitada ka tööd nr.18 ja nr.16. Ülejäänud tööd sisaldasid eneses kõrvu funktsionaalsete meetoditega ka rohkemal või vähemal määral osaliselt ebafunktsionaalseid meetodeid. Võtame öeldu kokku tabelis 18.

Tabel 18

Stsenaariumid, mis sisaldavad üksnes funktsionaalseid meetodeid	Stsenaariumid, mis sisaldavad lisaks funktsionaalsetele ka ebafunktsionaalseid meetodeid	Stsenaariumid, mis kätkevad eneses põhiliselt ebafunktsionaalseid meetodeid
14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 24; 26	12; 13 23 25; 27; 28; 29	17; 20

Osaliselt ebafunktsionaalsete meetoditena oleksid vaadeldavad näiteks dialoogide (Huviste ja Targaste) esitamine keemia-füüsika tundides (nr.28; nr.29). Võib eeldada, et ehkki autorid oma kavatsust mööda rakendavad taolist etlemist, tõstmaks õpilaste õpihuvi ja motivatsiooni, ei ole taoline etlemine piisavalt efektiivseks vahendiks seatud eesmärgi realiseerimisel, lühireferaatide koostamine pere-elu teemadel (nr.20), millega õpetaja tegelikult midagi n.ö ette ei võta, esseeide kirjutamine kunstiajaloolise materjali põhjal (nr.13), alati sugugi mitte otstarbekate loovülesannete kavandamine (nr.12, ka nr.18); ka tundub, et mõned tööd on liiaks üheülbalised – informatiivsed oma metoodiliselt orientatsioonilt (nr.25; 27). Osa tööde puhul (nr.12; nr.23) torkab silma stsenaariumidesse (õppeprotsessi) kätketu liigne ülekuhjumine alateematsi.

Samas rõhutagem, et mitmed (eriti võõrkeeleeõpetuslikud) (nr.14; 15; 21; 26) tööd (nr.18; 24; 22) sisaldavad eneses hulgaliselt ka metoodiliselt õnnestunud funktsionaalseid lähendusi.

Kui püüda lühidalt iseloomustada eesti õppekeele koolide III astmes toimivaid domineerivaid metoodilisi orientatsioone, siis, erinevalt algastme stsenaariumidest, on seda vaadeldud tööde põhjal väga raske teha.

- Võiksime öelda nii, et võõrkeeleeõpetuslikes töödes domineerib kommunikatiivne lähenemine ning rakendub õpilasi, nende iseseisvat tööd aktiveeriv ja toetav lähenemine.

- Kirjandusõpetuslikes töödes toimivad kõrvuti rohkete loovülesannetega (tööd nr.12; 24; 18; 19) nii klassikalised meetodid, mis seotud info edastamisega õpetaja poolt (nr.12; nr.19) kui ka olemuslikult konstruktivistliku õppimiskäsitlusega seotud töövõtted (nr.18).
- Bioloogia-alastes stsenaariumides (nr.16; 23) on toimimas tendents tegelikult liikumiseks probleemõppe suunas.
- Tööde gruppi, mida iseloomustab ehk kõige enam valdavalt õpetaja/õpiku toimimine info edastajana (metoodiliselt ja ainekäsitluslikult) kuuluvad need tööd, mis seotud selliste õppeainetega nagu ajalugu (nr-d 13; 25), geograafia (nr.27), füüsika (nr-d 17; 28), keemis (nr.29) ning (mingil määral) ka kodanikuõpetus (nr.20).

2. 3.2. Õppemeetodid: orienteeritus probleemidele

Kui algastmes esitatud stsenaariumid võimaldasid väita RÕK-I ühe olulisema põhimõtte – õppeprotsessi probleemse orienteerituse toimimist, siis vaadeldava stsenaariumide grupi puhul on pilt tunduvalt heterogeensem.

Võõrkeeleeõpetuses – olgu siis tegu inglise, saksa või vene keele õpetamise/õppimisega toimib, nagu juba öeldud üldorientatsioonina kommunikatiivne lähendus, mis ühitatud erinevat laadi loovülesannetega (vastavate keeleteadmiste realiseerimine mingis väikeprojekti – nt. Turismibuklettide koostamine, lühike uurimus kodukoha loost; rollimängud; kirja koostamine õpetajate kongressile soovitatavatest muutustest koolielus jm). Taoline lähenemisviis nõuab õpilastelt aktiivset iseseisvat tööd, mis suunatud omandatud keeleteadmiste rakendamisele, täitmaks nende ette seatud õppeülesandeid. Nimetatud töödes võib väga selgelt välja tuua õpetaja rolli õppeprotsessis – lisaks keelealase teabe edastamisele (sõnavara, grammatika) on õpetajad õpilaste juhendajad aktiivõppe korraldamisel ning kokkuvõtlikustamisel (nr-d 14; 15; 21; 26). Nende poolt õpilastele esitatud küsimused täidavad kas õpilasi suunavat või siis õppematerjali kinnistamisega seonduvaid funktsioone ning on sellistena igati otstarbekad.

Selgesti on õpetuse probleemne orientatsioon esindatud töödes nr.18; nr.19; nr. 22; nr.16; nr.23. Üldreeglina on siin tegu töödega, kus õpetaja püstib õpilaste ette probleemsituatsiooni, mille lahendamine eeldab õpilaste iseseisvat tööd, tegemaks õppeülesandelisi valikuid neile olulistes küsimustes (nr-d 16; 23 bioloogia olemuslikult terviseõpetuslikud stsenaariumid) või täitmaks projektülesannet (nr.18). Tööde nr.22 ja nr.19 puhul eeldab õpiprobleemide lahendamine varem omandatu rakendamist.

Töö nr.24 puhul võime kõnelda interpreteerivatest loovülesannetest; siin on tegu õpetusliku mudeliga, mis seondub kunstiõpetuslike (selle sõna laiemas tähenduses) lähendustega õpilaste esteetiliseks kasvatuseks. Taolised lähendused (harilikult küll mõneti nooremates klassides) olid meie koolis väga populaarsed 70-80.aastail (vt. Näiteks PTUI kogumikke Skola I iskusstvo, mida toimetanud K. Leht). Ka siin on õpetaja enamini töö korraldaja, õpilaste suunaja ja juhendaja kui pelga kirjandusajaloolise info edastaja. Õpetus on orienteeritud mängulisusele, õpilaste fantaasia arendamisele.

Ülejäänud töödes – nr-d 12; 13; 20; 25; 27; 17; 28; 29 on õpetaja (või õpik – töö nr.17) enamini ikka info edastaja rollis ning õpetuse probleemsest orientatsioonist on nende tööde puhul vähemasti küsitav rääkida. Nende tööde puhul võime rääkida tegelikult aktiivõppe ja probleemse orientatsiooni puudumisest. Kui õpetaja ka püüabki lapsi iseseisvalt tööle suunata

(nr.17) siis teeb ta seda tegelikult oskamatult, aktiivõppe põhimõtteid enese jaoks lahti mõtestamata. Töös nr.20 õpilastele antud tööülesanded on ennemini pseudoprobleemitsevad kui probleemsed; lisaks ei oska õpetaja otsekui tehtuga midagi peale hakata. Tööde nr.12, 13, 25, 27 autorid näivad juhinduvat varasemast ettekujutusest – “missugune on hea tund”, s.o need on “ülitäidetud” kohati seostamatagi infoga, õpetajapoolsed küsimused (sageli koguni eksitavad) orienteeritud faktoloogiale jne. Laias laastus vastavad sellele mudelile ka tööd nr.28 ja nr.29, kus püüeldakse õpilaste jaoks "põneva" (kuid mõneti n.ö asjaks iseeneses jääva) info edastamisele, ning kus õpilased lõppkokkuvõttes lahendavad traditsioonilisi aineomaseid ülesandeid.

Kui nüüd kõnelda õppeülesannetest, mis suunatud õpilaste kriitilise (reflektiivse) mõtlemise arendamisele, siis peame mõnma, et taolisi ülesandeid on välja pakutud töödes nr. 18, 19, 14, 26 (viimases annab õpetaja koguni konkreetsed reeglid tehtu hindamiseks), 16 ja 23. Viimatinimetatud tööd oleksid sellelt vaatekohalt ehk n.ö efektsemad juhul, kui vastava materjali küsitlusele n.ö probleemi esmane püstitamine.

2.3.3. Õppemeetodid: töökorralduslik aspekt

Analüüsitud stsenaariumide autoritest ei ole kasutanud rühmatööd/teisi kollektiivseid töövorme töödes nr. 12, 13, 20, 27, 28 ja 29.

Ülejäänud töödes on õppeprotsessi korraldamisel kasutatud rühmatööd erinevates funktsioonides (nt. Rollimängud – 14, 15, 18; probleemülesannete lahendamine – 23, 16; uurimuslikud tööd – 18,14). Üsna mitmetel juhtudel (nr.14, 26) kasutatakse rühmatööd selleks, et õpilased üksteist õpetaksid, üksteist vastastikku kontrolliks ja koguni hindaksid (nr.14, 26).

Üldreeglina on rühmatööd rakendatud funktsionaalselt, küll aga on kohati (tööd nr.25; 16) õpetajad andnud õpilastele ehk mitte kõige otstarbekamalt seatud ülesandeid.

Töös nr.17 on autor samuti n.ö lubanud kasutada rühmatööd; kummatigi aga tundub, et antud lähenduses ei ole see töökorralduse viis end õigustav, vaid koguni toetab nn viilimist.

2.4. Tagasiside ja hindamine

Tagasiside õpilastelt on tegur, mis osutab õpetaja jaoks kas siis vajadusele teha oma töös korrektiive või siis jätkata kavandatud stsenaariumi n.ö muutusteta realiseerimist. Vaadeldud stsenaariumides on mitmed erinevad tagasiside viisid andnud õpetajatele põhjust ühtede või teiste muutuste tegemiseks töö käiku. Sellel on osutanud tööde nr.12, 24, 27, 25, 14, 15, 21, 26, 22, 17 autorid. Taolisteks “märkideks”, mis juhivad õpetaja tähelepanu vajadusele teha kavandatud käsitlusviisis muudatusi on õpilaste küsimused (nr.17), ülesannete raskuse analüüs (nr.22) kui õpilased pole nendega toime tulnud (nr.22), õpilaste küsitlus (nr.24) jne. Ka toimivad sellelgi kooliastmel tagasiside vormidena õpilaste töö produktid (nr.18), õpilaste teadmised-oskused, mida fikseeritakse ainetestide (nr.28; 29; 25; 27) ja kontrolltööde, aga ka viktoriinide või “mälumängude” (nr.13) abil.

Vahetult hindamist kui sellist puudutavalt tuleb möönda kõigepealt seda, et vähemalt osas stsenaariumides pole üldse selge, mida (aga ka mis vahenditega) õpetaja üldse hindab. Nii on see näiteks töös nr.12, töös nr.20, osaliselt ehk ka töös nr.16.

Suuresti on hindamisel kasutusel mitmesugused valiktestid, kontrolltööd, “mälumängulised” viktoriinid. Nii on see töödes nr. 25, 27, 17, 28, 29, 13, 22. Siinjuures on tööde nr.22, 17, 28 ja 29 puhul selge, et kontrollitakse teatud materjali omandamist ning omandatu rakendamisoskust, lahendamaks üht või teist tüüpi ülesandeid. Tööde nr. 13, 25 ja 27 puhul tekib aga terve rida küsitavusi. Nimelt eeldavad õpilastele esitatavad küsimused eelkõige nn faktoloogia tundmist (mälumängulisus); teiseks kätkevad need tööd (nr.13 ja 25, 27; - viimased kasutavad ühist tööd – Põhjamaade ajaloo ja geograafia osas) küsimusi, mis on pehmelt öeldes vigased ning mis koguni eeldavad õpilastelt vale-vastuseid. Piisavalt küsitav on ka valikteksti vorm ajaloo-geograafia alasti mälule toetuvate teadmiste kontrollimiseks. Tööde nr.25 ja 27 autorid hindavad ka õpilaste referaate.

Kirjandusõpetuslikes töödes nr.18, 19 ja 24 kasutatakse nii õpilaste enesehinnangut (nr.18, 19, 24) kui ka õpilaste vastastikust hindamist. Mida hinnatakse – see on õpilaste jaoks õpetaja poolt selgesti paika pandud (töös nr.18 – õpilaste loovtööd kui pikemaajalise töö produkt – raamatut müüdist; õpilaste keelekasutust raamatus ning oskust oma tööd tutvustada; töös nr.19 – tööd vana kirjaviisiga; luuletuse proosavormi viimist ja selle dramatiseerimist; töös nr.24 – õpilaste osalust ja panust loovtöösse). Analoogiliselt on õpilaste loovtöid hinnanud (bioloogia) ja tööde nr.16 ja 23 autorid.

Võõrkeeleeõpetuslikes töödes (nr-d 14, 15, 21, 26) kasutatakse nii õpilaste vastastikust hindamist ühtede või teiste ülesannete täitmise kohta. Stsenaariumi nr.26 autor annab õpilastele täpsed juhised, mida mis alusel kuidas hinnata. Taoline lähenemine on vaadeldud tööde grupis ainuomane nimelt selle stsenaariumi autorile ning õigustab end eriti just niisuguste tööülesannete puhul, mille täitmist (tulemust) ei saa üheselt hinnata õigeks/valeks.

Üldiselt võiksime öelda, et hindamine peegeldab suuresti (nii vähemalt antud tööde grupis) õpetajate-stsenaariumi autorite õppimis/õpetamiskäsitlust. Nii on tööde nr.12 ja nr.20 autorite jaoks olnud probleemiks nii oma töö eesmärgistamine kui ka laiemalt ainekäsitlusega (sisu, meetodid) seonduv.

Tööd nr.13, 25 ja 27 toimivad (vaatamata sellele, kuidas õppeprotsessi eesmärgid ka valitud/formuleeritud) eelkõige kui stsenaariumid, mis orienteeritud õpilaste teadmiste kujundamisele – ja nimelt seda tendentsi peegeldavad ka autorite hindamiskäsitlused jne. selles mõttes võime väita, et hindamine on funktsionaalne nende eesmärkide ja selle õppimiskäsitluse suhtes, mis õppeprotsessi tegelikkust kujundab(vad) ja määravad. Ning tõsiasi on, et kui õpetaja pole enese jaoks läbi mõtelnud, mida ta milleks õpetab, siis pole tal ka piisavalt selgust, mida ta siis õigupoolest hindama peaks (töö nr.20).

2.5 Õpetajate refleksioonist

Seegi kord toome välja kolm aspekti:

- refleksiooni sisu (mida õpetaja seab oma refleksiooni objektiks)
- järeldused tuleviku tarvis ning
- refleksiooni funktsionaalsus seatud eesmärkide suhtes.

Kõigepealt tuleb täheldada, et vaadeldavas tööde grupis sisaldavad kõik stsenaariumid eneses ühe komponendina õpetaja-poolset refleksiooni. Vastav komponent võib olla enam (nr-d 24, 25, 27, 21, 22) või vähem põhjalik (nr-d 20, 28, 29), esitatud pea maskeeringuna.

Millised on siis need momendid õppeprotsessis, millele õpetajad tehtu üle järele mõeldes kõige enam tähelepanu pööravad?

Esiteks. Kõige sagedamini pöörduvad õpetajad selliste parameetrite poole, mis kõnelevad õpilaste tööaktiivsusest, õpihuvist (nr-d 12, 18, 19, 24, 25, 27, 14, 15, 21, 16, 23, 17). Nimetatud faktoritele on osutanud 2/3 selle stsenaariumide grupi autoritest – sealhulgas ka need õpetajad, kes õpihuvi ja motivatsiooniga seonduvat pole sidunud (vähemasti otsesõnu) oma taotluste ja eesmärkidega. Tööde nr.14, 15, 21, 24 autorid on osutanud ka õpilaste eduelamuste kogemusele.

Teiseks. Pea sama sagedased kui viited õpilaste õpihuvile ja tööaktiivsusele on osutused ajategurile (nr-d 12, 18, 24, 13, 27, 25, 15, 22, 16, 23, 17, 28, 29). Näib, et õpetajatele on tõsiseks probleemiks nimelt see, kuidas kavandatut ajaressursside piiratuse juures teoks teha. Nii on see enam kui 2/3 õpetajate puhul. Ajahäda põhjusena osutatakse suhteliselt sageli õpilaste suutmatusele antud ajapiirides tööga toime tulla. Kummatigi tuleb aga siinkohal tagasisivaatavalt osutada nimelt sellele tõsiasi, et oma töö kavandamisel arvestavad konkreetse õpilasgrupi, klassi või laste individuaalseid iseärasusi sugugi mitte kõik õpetajad.

Kolmandaks osutavad õpetajad – kommenteerides töö käiku üldisemalt, selle ajakavastamist või siis töö tulemusi (hindamine) õpilaste võimetele, intellektuaalsetele omadustele (nr-d 12, 24, 13, 25, 27, 15, 26, 22, 23, 17), mis ei lase neil kavandatut teoks teha. Üldreeglina on taolised osutused ekstraprimitiivsed (v.a nr-d 22, 23), õpilastele n.ö kaasa tundvad (nr-d 24, 25, 27) või n.ö paratamatusele osutavad (nr-d 17, 26, 15).

Õppemeetodid on pakkunud refleksiooniatmet stsenaariumide nr. 12, 18, 19, 24, 14, 26 ja 17 autoritele. Enamat tähelepanu on pälvinud mitmesugused loovülesanded, aga ka metoodilise üldorientatsiooniga (nr.17) seotud küsimused. Õppeprotsessi korralduslikud meetodid (rühmatöö, ka paaristöö keeleõppes) on samuti õpetajatele pakkunud mõtlemisainet (nr. 18, 14, 15, 21, 26). Hoopis vähem on autorid pööranud tähelepanu õpilaste individuaalse iseseisva töö korraldamise üle mõtisklemisele (nr.14, 17).

Mis puudutab õpetajate refleksiooni suunitletust tulevikku (mida teeksin tulevikus teisiti), siis tuleb siinkohal tõdeda, et stsenaariumides Nr. 12, 19,13, 20, 27, 25, 14, 26, 16, 28, 29 – seega 2/3 töödes – puudub see “mõõde” pea täielikult. See aga tähendab, et need õpetajad-stsenaariumide autorid ei käsitle refleksiooni kui tegevust, mis peaks neile pakkuma läbi enesehinnangute pidepunkte oma töö edasiseks kavandamiseks.

Olgu siinkohal veel öeldud, et antud tööde grupile on iseloomulik, et vaid üksikud autorid (nr.18, nr.24, nr.25, nr.27) on osutanud sellele, kas ja mil määral täideti õppeprotsessis tööle seatud eesmäärke.

2.6. Kokkuvõtteks

Võime väita, et antud stsenaariumide gruppi esindavad autorid-õpetajad on õppeprotsessi kavandajatena, kavandatu teoks tegijatena ning oma töö hindajatena tulnud toime ehk halveminigi kui I ja II kooliastme stsenaariumide autorid. Suhteliselt palju on neid stsenaariume (nr.12, nr.13, nr.20, nr.7), millele võib ette heita pea lausebaotstarbekust, ebafunktsionaalsust.

Mitmete tööde puhul (nr-d 12, 13, 20, 17, 28, 29, aga ka 25, 27) võime kõnelda sellest, et ainekäsitusel ollakse liiaks fakti/teadmistekesksed; ka katsed “väärastada” taolist õppeorientatsiooni “põnevust” pakkuvaga (nr.28, 29) ei paku olemuslikult lähendust, mis oleks kooskõlaline õppekava üldaluste ideoloogiaga.

Võib-olla võiks väita, et enam-õnnestunud ja –funktsionaalsed tööd kuuluvad sedakorda võõrkeeleõpetuse (nr.14, 21, 26), matemaatika (nr.22) ning kirjandusõpetuse valdkonda (nr. 18, 24). Kõigil mainitud töödest on ka oma küsitavused (nt.: töö nr.18 on ebaadekvaatselt sõnastatud eesmärgid; töö nr.24 on tõepoolest väga kooli-spetsiifiline – toimib n.ö ainekäsituslik “nõudlusnivoo”, mis ehk enam sobilik nooremaste kui põhikooli lõpuklassi). Suhteliselt rahuldavalt on oma tööga toime tulnud ka bioloogia-alaste õppestsenaariumide autorid.

Kõige tõsisemaid raskusi näib õpetajatele valmistavat omaenese töö eesmärgistamisega seonduv. Probleem näib olevat selles, et ühelt poolt seatakse eesmärgi-staatusesse mingite õppetegevustega seonduv, teisalt aga näiteks käsitlusteema. Et töö eesmärgistamine on probleemiks paljudele stsenaariumide autoritest, siis on selle loomulikuks korrelaadiks ka tõsiasi, et ühelt poolt kätkevad stsenaariumid eneses varjatud eesmäärke, teisalt aga ei realiseerita manifesteeritud. Ilmselt võime ka siinkohal tõdeda, et õpetaja suhtub oma töö eesmärgistamisse kui millessegi pelgalt formaalselt nõutavasse. See aga tähendab, et õpetaja tunnetab ennast oma töö kavandajana otsekui võõrandununa omaenese tööst; eesmärgid on tema jaoks midagi, mis toimivad otsekui väljaspool reaalselt õppetegevust.

Mõtlemapanev on tõsiasi, et nende stsenaariumide osakaal, kus eesmärgiks seatud tingimuste loomine õpilaste väärtusteadvuse kujundamiseks, ... ??? Mõõngem ka, et need tööd, kus vastavad taotlused olemas, annavad selget tunnistust sellest, et stsenaariumide autorid ei valda sisuldasa väärtuskasvatuse meetodeid. Tõsiasi on, et mistahes väärtuste indoktrineerimine või koguni kellegi/millegi sundimetlemine (nr.13) viib üldreeglina hoopis bumerang-efektile.

Mis puutub esitatud ainesisu käsitusse esitatud stsenaariumides, siis ei saa mööda vaadata tõsiasiast, et kolm tööd (nr.13, 20, 25) kätkevad eneses õpilasi eksitavat väärinformatsiooni. Mõõngem, et õpetajad on vähemasti püüdnud (kui nad stsenaariumide koostamise juba kord ette võtsid) töödega anda oma parimat. Ka on neil (n.ö post factum tööd vormistades) võimalikke vigu a la lapsus linguae olnud ju võimalik parandada. See tekitab tõsise küsimuse – kuivõrd faktitäpsed (sest kui fakte edastada, siis peaks olema täpsed) ja üldse ainesisu

adekvaatset käsitlust pakkuvad on üldse meie (ajaloo ja sotsiaالainete) õpetajad igapäevases tavatöös. Ka tundub, et õpetajad esitavad õpilastele ainesisu kohta ebakorrektsed küsimusi.

Ilmselt vajavad õpetajad ka enamat, nende metoodilist (ja ka pedagoogilist) haritust tõstvat teavet. Peame tõdema, et mitte kõik stsenaariumide autorid pole piisavalt adekvaatselt mõistnud, mida õigupoolest tähendab aktiivõpe (nr.17), mida aga kriitiline mõtlemine (nr-d 22, 24, 25). Loomulikult oleks vajalik, et õpetaja teadvustaks enesele ka enamal määral seda, mida tähendab õpetuse probleemne orientatsioon, ning kuidas probleemsituatsioone luua. Mitmedki stsenaariumid (nr.16, 23) annavad tunnistust sellest, et siinkohal oleks õpetajal vaja teada mõningaid lihtsaid töövõtteid.