

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste Instituut
Üldhariduse valdkond

Kadi Maripuu
MEEDIAÕPETUSE VÕIMALUSTEST
ESIMESE KOOLIASTME KUNSTITUNNIS
Magistritöö

Juhendaja: PhD Edna Vahter

Tallinn 2017

Tallinna Ülikool

Instituut Haridusteaduste Instituut		Osakond Üldhariduse valdkond
Töö pealkiri Meediaõpetuse võimalustest esimese kooliastme kunstõpetuses		
Teadusvaldkond Algõpetus		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2017	Lehekülgede arv 38
<p>Referaat</p> <p>Meediaõpetust saab suures osas jagada kahte valdkonda: teadmuslik meediaõpetus ja vahendiline meediaõpetus. Teadmusliku meediaõpetuse eesmärk on kriitilise analüüsi oskuse arendamine, vahendilise meediaõpetuse all mõistetakse aga oskust kasutada kõiksugu erinevaid meediavahendeid. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on välja toodud oskused, mida õpilane peaks läbivate teemade kontekstis meediaalaseltsaavutama. Õppekava mahukuse tõttu tekitab aga küsimust see, kas meediaõpetust ikkagi käsitletakse igas ainetunnis. Töö teoreetiline käsitlus põhineb peamiselt Callaway & Keari (1999), Lorenzi (2005, 2009), Leppiku (2000), Põhikooli riikliku õppekava (2011), Põhikooli valdkonnaraamatu Kunstid (2010), Tuulmetsa (2010), Uguri (2004, 2006, 2016), Vahteri (2005, 2007, 2014) ja Vinteri (2010) lähtekohtadel.</p> <p>Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada seda, kas meediaõpetust käsitletakse kunstõpetuse tundides ja milline on õpetajate hoiak antud teema suhtes. Lisaks soovitakse välja selgitada, kuidas seda tehakse ja millised on koolides pakutavad võimalused.</p> <p>Uurimuse empiirilises osas saadeti Tallinna üldhariduskooli klassiõpetajatele veebipõhine ankeetküsitlus. Uurimistulemustest selgus, et õpetajate hoiak meediaõpetuse teema käsitlemiseks on pigem positiivne. Meediavahendite kasutamisel on nad aktiivsemad kasutama ajalehti ja ajakirju. Seda eelkõige nende lihtsasti kättesaadavuse tõttu. Teiste meediavahendite kasutamist piiravad kooli võimalused vahendite olemasoluks, õpetajate enda oskused ning tehnoloogiavahendite uudsus ja korrashoid. Õpetajad ei käsitle tundides ka põhjalikumalt teadmuslikku meediaõpetust – peamiseks arendatavaks meediapädevuseks on informatsiooni hankimine eri vaatenurki silmas pidades.</p>		
Võtmesõnad: meediaõpetus, kunstõpetus, esimene kooliaste		
Keywords: media education, visual art education, primary school		
Töö säilitamise koht: TLÜ Õpikeskus		
Töö autor: Kadi Maripuu		allkiri:
Kaitsmisele lubatud:		
Juhendaja:		allkiri:

Tallinn University

Institute Institute of Educational Sciences		Department Department of Primary Education	
Title Possibilities of media education in Primary school art teaching			
Science field Primary teaching			
Applied degree Master Thesis	Month and year May 2017	Number of pages 38	
<p>Abstract</p> <p>Media education can divide in two parts: knowledge-based media education and instrument-based media education. For knowledge-based media education, the main goal is to develop critical thinking. Instrument-based media education deals with the usage of different kind of media tools. In Estonian national curriculum, the media education is placed to extras. But the curriculum is quite capacious and therefore one question remains – do teachers deal with this topic.</p> <p>The theoretical part contains an overview of the concept of media education. There is also possible ideas, how to bring media education to art class. The theoretical approach is based primarily on Callaway & Kear (1999), Lorenz (2005, 2009), Leppik (2000), Estonian national curriculum (2011), Primary school art book (2010), Tuulmets (2010), Ugur (2004, 2006, 2016), Vahter (2005, 2007, 2014) and Vinter (2010).</p> <p>The aim of this research is to figure out, how teachers feel about using media for educational purposes, how they teach media in art class and what are the Tallinn schools possibilities for media tools.</p> <p>The empirical research was carried out with Tallinn primary school teachers. The author send them web-based poll. The research reveals that teachers are positive about using media for educational purposes. But media tools in schools are limited and therefore teachers can not teach all the important media skills. They use mainly newspapers and magazines, because these media tools are easy to get everywhere. The main media literacy they develop is searching information from different views.</p>			
Keywords: media education, visual art education, primary school			
Place, where the work is hold: TLÜ Study room			
Author: Kadi Maripuu		Signature:	
Allowed to defend: Supervisor:		Signature:	

SISUKORD

SISSEJUHATUS	5
1 MEEDIAÕPETUSE PÕHIMÕTETEST	8
1.1 Meediaõpetuse mõiste ja õpetussuunad	8
1.2 Meediaõpetus põhikooli riiklikus õppekavas ja kunsti ainekavas	10
2 MEEDIAÕPETUS ESIMESE KOOLIASTME KUNSTIÕPETUSES	12
2.1 Laste arengulised iseärasused kunstis ja seos meediaõpetusega	12
2.2 Teadmusliku meediaõpetuse käsitlemine kunstiõpetuses	13
2.3 Vahendilise meediaõpetuse käsitlemine kunstiõpetuses.....	16
2.3.1 Fotograafia võimalustest	16
2.3.2 Ajalehtede võimalustest	18
2.3.3 Arvuti võimalustest	20
2.4 Füüsiline keskkond kunstiõpetuses ja meediavahenditega kaasnevad ohud	23
3 METOODIKA	26
3.1 Valimi koostamine ja kirjeldus	27
3.2 Andmekogumismeetodid ja läbiviimise protseduur	27
3.3 Andmetöötlusmeetodite kirjeldus	28
3.4 Uurimistöö valiidsus ja reliaablus.....	28
4 TULEMUSED JA ARUTELU	30
4.1 Õpetajate hoiakud meedia õpetamisesse esimese kooliastme kunstiõpetuse tunnis..	30
4.2 Meediavahendite saadavus koolis ja nendega seotud probleemkohad	31
4.3 Hinnang meediavahendite kasutamisoskusele ja meediavahendite kasutamine kunstiõpetuse tunnis.....	34
4.4 Meediapädevuste arendamine kunstiõpetuse tunnis ja selle ajaline kestvus	37
KOKKUVÕTE	40
KASUTATUD ALLIKAD	43
LISA 1. ANKEETKÜSITLUS	49

SISSEJUHATUS

Uurimistöö lähtekohaks on isiklik kogemus. Asudes 2015. a. klassiõpetajana tööle, märkasin seda, et koolis on probleeme meediavahenditega. Näiteks arvutid, mis on koolis saadaval, on enamasti vanad ning nende kasutamisevõimalused piiratud. Erinevate praktikate käigus kogesin, et taoline olukord ei valitse ainult minu koolis, vaid ka teistes Tallinna üldhariduskoolides on puudus erinevatest meediavahenditest. Tänapäevases ühiskonnas on aga meedia laste elus omandanud varasemast olulisema rolli. Praegused lapsed sünnivad keskkonda, mis on meediavahenditest küllastunud – nad elavad kodudes, kus isegi arvuti, rääkimata televiisorist või raadiost, on olnud olemas enne nende sündi (Lauk, 2003). See omakorda on tekitanud täiskasvanutes küsimuse, kas ja kuidas meedia lapsi mõjutab ning andnud alust arvukatele uuringutele. Neis uuringutes on saanud huvipakkuvaks teemaks see, kuidas muuta meediast tulenevaid võimalikke negatiivseid mõjusid meediahariduse kaudu laste arengut soodustavateks. (Kruuse, Siibak & Vinter, 2010)

Meediapädevus, mille kaudu peaks olema võimalik laste arengut hinnata, ei ole püsiv ega kvantitatiivselt mõõdetav teadmiste ja oskuste kogum, vaid ajas arenev valmisolek meedias toimuvaid muutusi jälgida ning oma käitumist vastavalt sellele kohandada (Ugur, 2016). Meediapädevus kujutabki endast komplekset oskust, mille üheks osaks on meediasõnumite kriitiline analüüs. Õpilane peaks olema võimeline nägema seda, mis peitub meediateksti taga ja aimama seda, millest meedia ei kõnele. Ent meediapädevuse hulka kuulub ka oskus vajalikku teavet leida ning oskus kasutada meediat oma sõnumi edastamiseks. Selleks, et areneks meediapädevus, on vaja koolides rakendada meediaõpetust.

Meediaõpetus kui eraldi õppeaine, mida võiks esialgu pidada parimaks võimaluseks, on riikide ja koolide praktikas siiski harv nähtus, kuna see eeldab väga suuri ressursse (hea ettevalmistusega õpetajad, palgafond, õpilaste nädalakava jms). Hoopis levinum on meediaõpetus õppekava läbiva teemana, kusjuures seda lõimitakse väga erinevatesse ainetesse. (Ugur, 2016) Eestis praegu kehtiv põhikooli riiklik õppekava (2011) sätestab, et läbivate teemade all loetletavad pädevused tuleb saavutada õppetegevuse kaudu (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, Lisa 13). Et aga läbivate teemade pädevuste areng ei ole mõõdetav

ega hinnatav, siis on praegune olukord Eestis kujunenud veidi absurdseks: kriitiliste meediatarbimis-harjumuste kujundamise eesmärk jääb hindamata (Ugur, 2016). Lisaks tekib õppekava mahukuse tõttu küsimus, kas läbivaid teemasid käsitletakse igas ainetunnis? Kooli õppekava mõistetavuse seisukohalt oleks asjakohane täpsustada, mis suunitlusega meediaõpetust koolis pakutakse: kas õpitakse kirjutama teatavat tüüpi ajalehetekste, tutvutakse meedia ajalooga, tegeletakse foto- või videoproduktiooniga, tehakse kaastööd kooliraadiosse või õpitakse tegema kodulehekülge vms (Ugur, 2016). Hetkel ei ole aga kõikides koolides täpsustust tehtud ning meediaõpetuse õpetamine on jäetud siiski õpetajate vastutusalasse.

Meediaõpetuse vähest käsitlemist kunstitunnis tõestab Vahteri (2014) läbi viidud uurimus, kus 60% klassiõpetajatest tunnistas, et nad ei vii kunstitunnis õpilastega läbi vestlusi kunstitöödest. Meediaõpetuses on aga üheks oluliseks oskuseks informatsiooni kriitiliselt analüüsida (Ugur, 2004). Kui aga kunstiõpetuses vestlusi läbi ei viida, ei ole ka informatsiooni, mida kriitiliselt analüüsida. Esimene kooliaste on valitud just seetõttu, et seal annab enamikke tunde üks õpetaja – klassiõpetaja. Seega langeb temale vastutus ja võimalus valida, millistes ainetundides ja kuidas ta tehnoloogiat kasutab. Vahteri (2014) doktoritöös selgub teinegi oluline põhjus just esimese kooliastme kunstiõpetuse tunni uurimiseks. Nimelt on 7.-10. eluaastad laste kunstilises arengus kriitiliseimad ning ebaedu kogedes loobutakse edaspidiselt kunstiga tegelemast. Seetõttu tuleks selle vanuseastme kunstiõppeprotsesse teadlikult suunata. Meediaõpetus võiks selles vanuses olla abimaterjaliks õpilaste huvi hoidmisel.

Lisaks informatsiooni hankimisele ja kriitilisele analüüsile kuulub meediaõpetuse alla ka meediavahendite kasutamine. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on sätestatud punkt, mille kohaselt õpilane peaks õppima tundma infotehnoloogia kasutamise põhivõtteid ja vormistama arvutiga loovtöid. Pisa 2009. a. IKT-alastest küsimustest saadud vastused annavad aga märku sellest, et üle 10% õpilastest ei saa koolis arvutit kasutada. See on suur probleem, sest tegelikult peaks igas Eesti koolis olema arvutiklass. Õpilaste vasturääkivad arvamused – arvutid on, aga ei kasutata – näitavad probleemi, et koolide tegelik arvutikasutamise vajadus on õpilaste meelest suurem ja võimalused väiksemad, kui koolijuhid arvata oskaksid. (Lorenz, 2009) Sama probleemkohta käsitleb ka Ennoki (2015) magistratöö, kus intervjuudest viie õpetajaga tuli välja see, et igasuguste digivahendite kasutamist tundides on vähe ja kõige suuremaks mureks on vajalike digivahendite

puudumine. Seega saab antud lähtekohtadele toetudes püstitada töö probleemi, et meediavahendite ebapiisav kättesaadavus piirab õpetajate meediaõpetuse läbiviimist koolides. Kui aga koolides meediavahendid puuduvad, ei pruugi ka õpetajad selles valdkonnas kogemusi saada ja järelkult võib siiani kesta ka olukord, kus õpetajad ei oskagi oma tundidesse meediaõpetust tuua, sest neil puudub vastav kompetents. See probleem tuleb välja Kurmi (2004) magistritööst, kus ilmnes, et õpetajatel on arusaamine meediaõpetuse funktsioonidest, aga terviklik ülevaade meediaõpetuse eesmärkidest puudub. Kurm leiab oma töös seda, et suurimaks probleemiks on õpetajate meediapädevuste puudumine. Samas on aga ligi pooled õpetajatest oma väitel valmis meediat õpetama, mis näitab tahet meediaõpetusega tegeleda. (Kurm, 2004) Ka Ennoki (2015) intervjuudest viie õpetajaga selgus tõsiasi, et kuigi arvutiklassis saab vabalt käia ei kasutata seda väga palju, sest õpetajad ei tunne ennast piisavalt pädevana. Lisaks kõigele eelnevale tuleb välja veel see, et Euroopa Komisjoni soovitus liikmesriikidele 20. augustist 2009, rõhutab EL liikmesriikide kohustust viia meediapädevus sisse kõigi kooliastmete õppekavasse kui kodanikuühiskonna arengut oluliselt mõjutav tegur (Ugur, 2016). Eelnevalt kirjeldatust lähtudes on töö eesmärgiks välja selgitada, milline on olukord meediaõpetuse rakendamisega kunstiõpetuse tundides 2016. aastal. Kas meediaõpetust käsitletakse ka kunstiõpetuse tundides? Kuidas seda tehakse ja millised on õpetajate oskused erinevate meediavahenditega? Kas meediaõpetuse rakendamine koolides on üldse võimalik vahendite poolest? Nendele küsimustele üritataksegi antud uurimistöös vastust leida ja tuginedes eelnevalt välja toodud allikatele ning uurimustele, saab püstitada kolm hüpoteesi:

- Hüpotees 1: Vahendite kättesaadavus piirab meediaõpetuse käsitlemist.
- Hüpotees 2: Õpetajad tunnevad end meediavahendite käsitlemises ebakompetentsetena.
- Hüpotees 3: Õpetajad arendavad kunstitunnis meediapädevusi.

Uurimistöö teoreetiline osa koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis tuuakse välja meediaõpetusega seotud mõisted, erinevad õpetussuunad ja põhikooli riiklikus õppekavas (2011) meediaõpetusega seotud nõudmised. Teises peatükis keskendutakse meediaõpetuse seostamisele kunstiõpetusega. Tuuakse näiteid erinevate meediavahendite kasutamisest ja kajastatakse ka meediavahenditega kaasnevaid väljakutseid ja ohukohti. Kolmandas ja neljandas peatükis keskendutakse empiirilisele uurimusele ja saadud tulemuste analüüsile.

1 MEEDIAÕPETUSE PÕHIMÕTETEST

1.1 Meediaõpetuse mõiste ja õpetussuunad

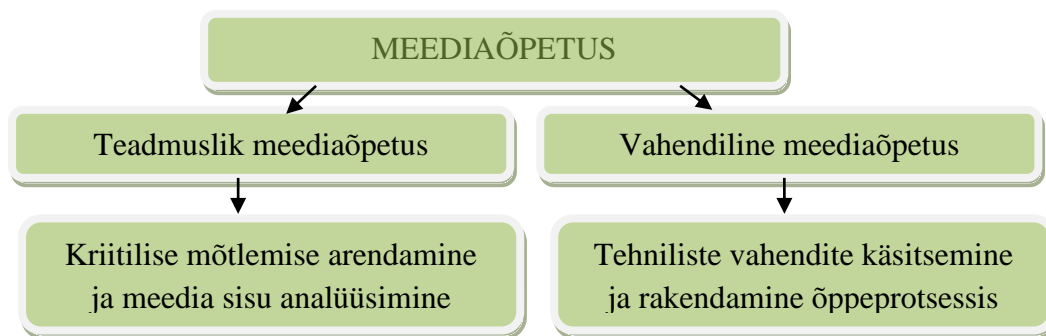
Meediaõpetus on Eesti haridusruumis alles kujunemisjärgus mõiste ning seetõttu on järgnevalt lahti seletatud, mida kujutab endast meedia, mis erinevus on meediakasvatusel ja meediaõpetusel ning milliseid õpetussuundi on võimalik rakendada.

Meedia all mõistetakse kõiki sidevahendeid ja nende sisu – siia alla kuuluvad näiteks pilt, uudised, reklaam, raamatud, raadio, televisioon, arvuti, mobiiltelefon, tekstisõnumid, internet jms (Vinter, 2010). Kui rääkida meediaharidusest, siis puututakse koheselt kokku kahe omavahel üsnagi põimunud mõistega – nendeks on meediakasvatus ja meediaõpetus. Buckingham (2003) defineerib nii meediaõpetust kui ka meediakasvatust ühtse meediahariduse mõiste all – see on õpetamise ja õppimise protsess, milles tegeletakse noorte inimeste kriitiliste ja loominguliste võimete arendamisega. Ugur (2004) toob aga detailsemalt välja meediakasvatuse ja meediaõpetuse erinevused. Tema arvates tuleks meediakasvatuse all mõista oskust meediaväljal ja meediavahendites orienteeruda, oskust mõista teatud sõnumite (nt. reklaami) eesmärki, põhjendada oma eelistusi ning valikuid. Oluline on ka võime üldlevinuid meediakanaleid sihipäraselt kasutada. Meediaõpetus on aga rohkem suunatud kriitiliste analüüsi- ja oskuste arendamisele, meediakasvatuse spektri laiendamisele ning meedia kasutamisele vastavalt isiklikele vajadustele – selleks võivad olla nii hariduslikud, emotsionaalsed kui ka intellektuaalsed vajadused. Meediakasvatus oleks seega suuresti alushariduse ning perede ülesanne, meediaõpetus aga pigem kooliprogrammi osa. (Ugur, 2004)

Nii meediakasvatuse kui ka meediaõpetuse lõpptulemuseks peaks aga siiski olema meediapädevus (ka meediakirjaoskus, meediakompetentsus, kolmas kirjaoskus), mis erinevate uurijate sõnul hõlmab endas üldisemalt oskust:

- meedias orienteeruda ja meedia kaudu vajalikku teavet leida;
- meediasõnumit kriitiliselt lugeda / vastu võtta ja mõista;
- kasutada meediat oma sõnumi edastamiseks. (Lauk & Ugur, 2003; Livingstone, 2004; Vinter, 2010)

Niisiis võib kõike eelnevat kokku võttes kujundada meediaõpetusest järgneva pildi:



Joonis. 1. Meediaõpetuse suunad (Vinter, 2010, kohandatud joonis)

Õpetaja rolliks meediaõpetuses on kujunda lapse arenguseaduspärasusi silmas pidades eakohaselt laste meediakirjaoskust (Vinter, 2010). Hobbs (2004) täiendab seda mõtet, tuues omakorda välja õpetaja neli olulisemat rolli. Õpetaja peaks aitama lapsel:

- reflekteerida oma meedia kohta käivaid uskumusi ja hoiakuid;
- koguda informatsiooni eri vaatenurki silmas pidades;
- vaadelda kriitiliselt tõendeid;
- luua meediasõnumeid erinevaid meediavahendeid kasutades.

Just viimases punktis mainitud meediavahendid ongi aga paljudele õpetajatele probleemiks, sest kõiki vahendeid ei osata hästi kasutada. Siinkohal võiks aga ära kasutada õpilasi, kes teavad tehnoloogiat paremini ja rakendada neid teiste õpilaste nõustajateks. Nii jääb õpetajale ainult tunni teema ja korraldamise meetoodika ülesanne. Keerulisemad tehnoloogia küsimused lahendavad õpilased ise üksteist aidates. (Lorenz, 2005)

Nagu eelnevast näha, on meediaõpetuse tegevusvaldkond lai – alates ajalehe lugemisest kuni iseseisva animafilmi produtseerimiseni. Siiski on võimalik eristada ka mõningaid õpetussuundi, millest Ugur (2006) on välja toonud järgmised:

- Verbaalselt orienteeritud žanripõhise õpetuse eesmärgiks on anda õpilastele oskus ise meediatekste luua. Eestis on see suund kõige laiemalt levinud, sest selle meetoodika on lihtne ja sooritus kergesti hinnatav. Selles õpetussuunas tegeletakse meediatekstide analüüsiga ja selle kaudu arendatakse iseseisvat kirjutamisoskust.
- Verbaalse meediateksti konstrueerimisest rohkem tegeletakse aga mujal maailmas visuaalse meediaproduktiooni õppimisega. Austraalia, Prantsusmaa ja Saksamaa õppekavades on sellele suurt tähelepanu pööratud. Selles õpetussuunas on oluline

eneseväljenduse arendamine. Selleks kasutatakse eneseväljendusvahendeid nagu fotograafia, videokunst, graffiti, arvutigraafika. Õpetuse rõhk on produktsioonil ning selle hindamisel, kuid õpetus mahutab piisavalt ka eri meediumide spetsiifilise keele tundmaõppimist (s.o dekonstrueerimist).

- Meediateksti dekonstrueerimisele orienteeritud õpetus seondub õppekavades rohkem ühiskonnateaduste kui kunstiainetega. Selle õppesuuna puhul tekitab aga probleeme see, et olemasolevat meediamastikku kasutatakse ühelt poolt kui usaldusväärset õppematerjali, teisalt aga toetatakse kriitilist suhtumist meediasse. Õpetajatelt eeldatakse aktiivset meediatarbimist. Küsitavusi tekitab see, mida hinnata. Võib aga oletada, et kodanikuühiskonna arendamisele saaks just see õppesuund kõige tõhusamalt kaasa aidata.

Eraldi saab käsitleda ka meediaõpetuse ja e-õppe vahekorda, sest infotehnoloogia-alane pädevus on muutunud enesestmõistetavaks. Meediaõpetuse mõningate suundumuste puhul on tehnoloogia kasutamine ja tundmaõppimine vältimatu. Infotehnoloogiapädevus ei pruugi aga tähendada seda, et inimene kasutab infotehnoloogiat informatsiooni hankimiseks. Uuringutulemustest on selgunud, et vaid 6% noortest, kes kasutavad Internetti palju, peab arvutit oma esmaseks infoallikaks. (Lauk, 2004, viidanud Ugur, 2004) Võib olla oleks parem paigutada e-õppeks vajalike pädevuste, aga ka kogu infotehnoloogia-alaste pädevuse saavutamise meediaõpetuse alla.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et Eestis on konkreetselt defineeritud meediakasvatuse ja meediaõpetuse mõistete erinevus ja rakendatakse edukalt ka mõningaid meediaõpetuse õpetussuundi. Siiski arenguruumi veel on ja õpetust võiks laiendada praktilisemaks. Nii võiks lisaks verbaalselt orienteeritud žanripõhisele õpetusele aktiivsemalt tegeleda ka visuaalse meediaproduktsiooni õppimisega. Võimaluse selliseks õpetuseks võiks anda näiteks kunstiõpetuse tund.

1.2 Meediaõpetus põhikooli riiklikus õppekavas ja kunsti ainekavas

Meediaõpetus on põhikooli riiklikus õppekavas (2011) välja toodud läbivates teemades „Teabekeskond” ning „Tehnoloogia ja innovatsioon”. Läbiv teema on õppekava selline osa, mille õpetamiseks ei ole ette nähtud eraldi ainetunde, aga on määratletud õppeeesmärgid ja taotletavad pädevused (Ugur, 2004). Põhikooli riiklikus õppekavas (2011)

Lisa 13-s taotletakse läbiva teema „Teabekeskond” kaudu esimeses kooliastmes õpilasele järgmisi pädevusi:

- õpilane peaks oskama mõista teadete suhtluseesmärki;
- õpilane peaks eristama olulisi teateid ebaolulisest;
- õpilane peaks eristama privaatses ja avalikus ruumis (sh Internetis) kehtivaid seaduspärasusi.

Läbiva teema rõhuasetused peaksid toetama esimeses kooliastmes suhtlemisoskuste kujundamist. Õpilase eakohast meediakasutust arvestades on põhikooli riiklikus õppekavas (2011) soovitus pöörata rohkem tähelepanu visuaalsele meediale ning visuaalse teksti analüüsile. Läbiv teema „Infotehnoloogia ja innovatsioon” eeldab aga esimeses kooliastmes õpilaselt seda, et ta õpiks tundma infotehnoloogia kasutamise põhivõtteid ja vormistaks arvutiga loovtöid. Põhikooli riikliku õppekava (2011) põhjal suunatakse kasutama eelkõige frontaalset õpetamismeetodit ning mängulisi arvutiprogramme. Tehnoloogia rakendamise võimalusi tasuks mitmekesistatada foto või video tegemise ning mudelite ja makettide meisterdamise integreerimise kaudu õppetegevusse.

Kõik eelnev näitab, et omavahel on võimalik siduda kunstiõpetust ja meediaõpetust. Seoseid saab luua läbi mitmete oskuste: näiteks info leidmine kunsti kohta, visuaalse kommunikatsiooni väljendusvahendid, keskkonna visuaalne kujundamine, tutvumine andmebaasidega, meediakeskkonna võimaluste ja ohtudega ning autorikaitse probleemidega. (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, Lisa 6)

Ugur (2004) aga kahtleb läbivate teemade reaalses rakendumises, sest niisugune töökorraldus eeldab vaikimisi, et õpetaja on huvitatud läbivate teemade käsitlemisest, õpetajal on pädevus läbivate teemade käsitlemiseks ja põhiaine maht võimaldab läbivate teemade käsitlemist.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et õppekava eesmärkides on teoreetiliselt justkui edukalt rakendatud nii teadmuslikku kui ka vahendilist meediaõpetust, kuid probleemiks võib pidada just õpetajate töökoormust, täiendkoolituste pakkumise võimalusi ja õpetajate motivatsiooni. Lisaks võib rolli mängida ka tehnoloogia soetamise võimalus.

2 MEEDIAÕPETUS ESIMESE KOOLIASTME KUNSTIÕPETUSES

Meediaõpetuse üks õpetussuundadest, mis tegeleb visuaalse meediaproduktiooni õppimisega, on rakendatav kunstitunnis. Järgnevalt tuuakse välja seosed meediaõpetuse ja kunstiõpetuse vahel.

2.1 Laste arengulised iseärasused kunstis ja seos meediaõpetusega

Varblase (2007) intervjuust Talvega tuleb välja see, et kunstiõpetuses on oluline lähtuda lapse enda elukogemusest, sest nii jõutakse lapse kaasasündinud loovuseni. Tänapäeva laste elukogemus on aga suures osas meedia vahendatud. Sigmani (2010) väitel on juba seitsmeaastane laps vaadanud ekraanimeediat niipalju, et kulutatud aeg kokku oleks üks aasta ja seda tingimusel, et vaadatakse 24 tundi järjest. Ka Euroopas tehtud uuringutest tuleb välja see, et Internetti kasutab 52% seitsmeaastastest lastest. Seejuures kasutavad poisid Internetti tüdrukutest pisut rohkem. (Eurobaromeeter, 2008)

Kui kooli tulles lastel alles kujuneb enam-vähem süsteemne ja detailiseeritud kujutamiskiivi, siis umbes kümnenda eluaasta paiku muutuvad nad oma tööde suhtes kriitiliseks ning teiste inimeste märkustest haavatavaks (Edwards, 1992; Laak, 1991). Nad hakkavad püüdlema realistlikkuse suunas ning seetõttu on nende oma kujutamiskiivi õpilaste meelest lapsik. Selles vanuses laste jaoks on oluline saavutada väline sarnasus. Nende eesmärgiks on leida võimalusi, kuidas tuua töödessa liikumist, ruumilisust, erinevaid stiile. (Tuulmets, 2010) Kui aga õpilased tunnevad, et töö ei vasta nende ootustele, võivad nad kunstivahenditega tegelemisest loobuda (Vahter, 2005). Just selles vanuses laste puhul võib huvi üleval hoidmise päästa meediaõpetus, sest erinevad meediavahendid võimaldavad oma loodud teoseid töödelda realistlikumaks. Samuti võimaldavad meediavahendid tuua töödessa liikumist ja ruumilisust ning katsetada erinevate ajastute stiile. Nii on ka näiteks fotograafia alal tehtud kindlaks see, et kuigi inimeste pildistamine meeldib igas vanuses lastele, on erinevused selles, kuidas nad seda teevad. Seitsmeaastaste laste fotodel on tihti oma pere liikmed. Sõprade fotosid esineb harvem ja siis pigem ühe lapse portreena. Üheteistaastased aga juba eraldavad kujutatud objekti omadusi foto kui pildi omadustest. Just selles eas on lapsed eriti huvitatud

fotograafilistest väljendusvahenditest: ootamatu vaatenurk, huvitav peegeldus, erilised efektid. Nad oskavad vaadata pildi kompositsiooni, värvi ja valgust. Poseeritud portreesid on selles vanuserühmas kõige vähem. Fotodel kujutatud inimeste loomulikkus on omaette eesmärgiks. Erinevalt seitsmeaastastest on üheteistaastastel vähem inimesi kujutatud siseruumides ja suurem osa fotosid on tehtud õues. Teistest vanuserühmadest rohkem on neil pilte, kus üldse pole inimesi. Just üheteistaastased on enam huvitatud arhitektuurist ja ümbritseva keskkonna detailide pildistamisest. Suurt huvi tunnevad nad ka loomade fotografeerimise vastu. (Kiiler, 2010)

Eelnevast lähtudes saab öelda, et eksperimenteerimine erinevate vahenditega pakub avastamisrõõmu ja muudab lapsed enesekindlamaks. Eelkõige peaks selles vanuses laste puhul säilitama julguse katsetada ja kasutada kunsti kui vahendit enda isikupäraseks väljendamiseks. (Vahter, 2005) Õpetaja peaks aktsepteerima laste kujutamise erinevusi ning vältida tuleks olukordi, kus kõik õpilased kujutavad ja tõlgendavad kunsti ühtemoodi. Nii võiksidki õpilased lisaks tavapärasele paberil kujutamisele kasutada ka erinevaid meediavahendeid kujutamise erinevuste ilmentamiseks. Kunstiõpetus peaks olema erinevaid lahendusi toetav tund.

2.2 Teadmusliku meediaõpetuse käsitlemine kunstiõpetuses

Hariduslikus kontekstis mõistetakse „kunsti” tihti eelkõige käelise tegevusena ja teatud oskuste omandamisena. Arusaam kunstist kui laiemate teadmiste produtseerimise platvormist ning võimalusest arutada erinevate teemade üle ja luua sealhulgas kriitilist mõtlemist võiks aga jõuda palju laiema ringi inimesteni. (Ektermann, 2009) Kaasaegses kunstiõpetuses on lisaks praktilistele töödele olulised ka uurimine, probleemide lahendamine, üldiseid teadmised ning arusaamised kunstist. Kunstiõpe peaks olema suhtlemine, arutlemine ja katsetamine. (Vahter, 2007) Seda kinnitab ka põhikooli riikliku õppekava (2011) Lisa 6, kus rõhutatakse, et kunstiaine õppimise osad põhikoolis on:

- 1) teadmised kunstidest (analüüs);
- 2) erinevate kunstide seostamine (süntees);
- 3) ainealane (verbaalne) keel;
- 4) loomingu eneseväljendus (loomine, esitamine);
- 5) kunstiloomingu vastuvõtmine (kommunikatsioon, kriitika);
- 6) oma-, kohaliku ja maailmakultuuri väärtustamine (mitmekultuurilisus);

7) kultuuriväärtuste kaitsmine (jätkusuutlikkus).

Vahteri (2014) doktoritööst tuleb aga välja see, et enamike Eesti koolide kunstitundides siiski kaasaegse kunstiõpetuse põhimõtteid ei rakendata. Tüüpiline kunstiõpetuse tund kulgeb selliselt, et kõigepealt tutvustab õpetaja õpilastele tunni teemat, seejärel näitab ära eeldatava tunni lõpptulemuse ning alles siis annab õpilastele võimaluse tööd teostama hakata. Nii jääbki õpilaste ülesandeks järgida õpetaja juhiseid ja joonistada nii, nagu on õpetajal ette näidatud. Selline õpetaja-keskne kunstile lähenemine ei võimalda aga järgida kunstiõpetuse eesmärgi ja siduda neid omakorda meediaõpetusega.

Meediaõpetuse seisukohast olulist kriitilist analüüsi oskust võiks kunstiõpetuses arendada läbi kunstiteoste vaatluse. Porri (2010) sõnul on kunstiteose vaatamine ja sellega seotud mõtete ning emotsioonide väljendamine lihtne, käepärane ja naudingut pakkuv võimalus osaleda visuaalse kultuuri protsessis. Avalik ruum, milles inimesed igapäevaselt viibivad, on silmale ülimalt mitmekesine (meedia, muuseumid ja tänavapilt koondavad erinevaid visuaalseid sõnumeid, mis on pärit erinevatest ajastutest ning kannavad erinevaid eesmärgi ja taotlusi) ning seetõttu aitab kunstiteose vaatamine ja arutelu kunstiõpetuse tunnis valmistada õpilast ette igapäevase visuaalse teabega edukaks toimetulekuks. Üldiselt on kunstiteoste ja kujutiste näitamisel, vaatlemisel ja piltide põhjal arutlemisel kolm peamist eesmärki:

- avatud kontakti loomine visuaalse kultuuriga, sealhulgas professionaalse kunsti ja tarbekujutistega (Selle tulemusel tajub õpilane kunsti kui midagi avatut ja ligipääsetavat);
- silmaringi laiendamine ja maailma temaatilise mitmekülgsuse aktsepteerimine;
- avatud eluhoiaku loomine ja sellega koos kriitilise mõtlemise, märkamis- ja väljendusoskuse ning enesekindluse arendamine. (sammas, 2010)

Viimase punkti kohta võiks lisada seda, et õpilased ei pruugigi olla näinud või kuulnud kedagi kasutamas metafoore või võrdlusi rääkimas maalist, puust või ehitisest. Kunstiklass võiks aga olla kohaks, kus nad näevad ja kuulevad sellist keelekasutust. (Eisner, 2002) Rääkides veel omakorda viimases punktis mainitud kriitilisest mõtlemisest, peab Willingham (2007) oluliseks kasutada kriitilise mõtlemise puhul olemasolevaid teadmisi. Ta väidab, et kriitiline mõtlemine ei ole konkreetne oskus, nagu näiteks on seda rattaga sõitma õppimine. Kriitilise mõtlemise puhul ei saa lähtuda sellest, et olles selle korra juba

omandanud, on see alati selge. Kriitilise mõtlemise puhul on oluline lähtuda kontekstist.

Põhikoolis näidatakse ja vaadatakse erinevaid pilte eelkõige vajadusele illustreerida kas:

- mingit kunstiga seotud küsimust (stiil, tehnika, koloriit, žanr, stilisatsioon) – see arendab teadmisi professionaalsest kunstist ja nii sõnalisest kui pildilisest väljendusoskusest;
- ajaloolis-sotsiaalset isikut või sündmust – see laiendab teadmisi maailma mitmekesisusest ning arendab märkamis- ja väljendusoskust. (Porri, 2010)

Tuulmetsa (2010) väitel ei pea aga kunstiteosega tutvumine väikeste laste puhul algama faktidest. Pigem arvab ta, et palju olulisem on oskus avatult vaadata, usaldada oma tundeid ja tekkinuid seoseid ning aksepteerida erinevaid tõlgendusi. Sellest lähtuvalt võiks esimeses kooliastmes kasutada näiteks VTS-metoodikat, mis lähtub avatud küsimustest ja suunatud diskussioonist. Selline metoodika julgustab lapsi kunstitöid „lugema”, kirjeldama ja avastama. (Rinaldo, 2007)

Kui aga valida kunstitunniks pilte, siis ei tohiks Porri (2010) sõnul teoste valik klassis olla seotud kronoloogiaga või ainult tunnustatud kunstiajaloo. Igas kooliastmes võiks valida võimalikult erinevatest ajastutest, erineva teema ja tehnikaga töid selleks, et õpilasel tekiks lai silmaring ja tundlik „nägemus”. Samuti on vajalik tutvustada kujutisi kaasaegsest visuaalkultuurist kuni igapäevaste tarbefoto, graafilise disaini, reklaami või videoni. Nii saab õpilane aru, et kaasaegsed kujutised on samuti väärtuslikud ja kõnekad. (Porri, 2010) Näiteks oleks huvitav uurida uudisvoo visualiseerimist soolisuse aspektist. Pildid naistest ja meestest lähtuvad teksti sisust ja annavad teavet selle kohta, kes mida teeb või ei tee. (Kaunissaare, 2015). Pilvre (2011) toob näitena veel seda, et lähtuvalt ajakirjanduse kvaliteedist (uudisajakirjandus või nn. kollane meedia) on seal näha rohkem või vähem naisi. Mida meelelahutuslikum toode, seda rohkem on seal naisi. Sugude kujutamise kaudu luuakse pidevalt ühiskonna uut normaalsust ja valmistatakse ette muutusi (Kaunissaare, 2015). Ka lapsi võiks suunata märkama selliseid aspekte.

Õpetaja peaks erinevate muuseumide, blogide, pildipankade jms kujutiste piiranguteta kasutamisel õppetöös tähelepanu pöörama ka pildiallkirja ja pildi vastavusele. Samuti tasub meeles pidada seda, et polükroomsete tööde puhul võib reproduktsiooni koloriit olla

täiesti erinev originaalist. Digitaalsete reproduktsioonide esitlemine seinale projitseerituna tekitab lihtsasti väärkujutluse teose tegelikest mõõtmetest, seega oleks hea, kui õpetaja toonitaks teose tegelikku suurust. Piltide vaatamisel olgugi õpetaja peamine roll olla mängu juht, kes annab lähteandmed, sõnastab ülesande ja tunnustab õpilaste tööd. Õpetaja peaks peegeldama, küsimustega suunama, vajadusel selgitama. Ta peaks vajadusel pakkuma näitlikke mudeleid, kuidas väljendada selgete sõnadega seda, mida näeme. (Porri, 2010) Sarnaselt Tuulmetsale (2010) on ka Porri (2010) veendunud selles, et õpetaja peaks mõistma seda, et ühel kujutisel võib olla mitu sõnastusvõimalust. Õpilasi tuleks suunata sallivusele ja arvamuste paljususe tunnustamisele. Toetades ja tunnustades õpilase eneseväljendust, tagab õpetaja selle, et õpilane läheb oma mõttega süvitsi ja kujundab teosest, nähtusest või probleemist isikupärase nägemuse. (Porri, 2010)

Kokkuvõtvalt võikski öelda, et kunstiõpetuses piltide vaatamine on olulise tähtsusega, sest selle kaudu arendatakse õpilase eneseväljendusoskust ja sealhulgas kriitilist mõtlemist, mis on meediaõpetuse seisukohalt vajalik oskus. Samuti luuakse kontakt visuaalse kultuuriga ja laiendatakse silmaringi. Kuigi õpetaja peamiseks eesmärgiks ongi õpilastes kujundada isikupärane nägemus kunstist, tasub ka õpetajal endal olla piltide valimisel ja nende üle arutlemisel kriitiline, sest oma arvamust ei tohiks peale suruda ning vajadusel tuleks suunata õpilaste tähelepanu Internetist leitud piltide puudustele ja autoriõiguste temaatikale.

2.3 Vahendilise meediaõpetuse käsitlemine kunstiõpetuses

Meediavahendeid on palju ja need nõuavad õpetajatelt erinevaid oskusi. Osa meediavahendeid on lihtne kasutada, aga mõned nõuavad teatavaid oskusi. Järgnevalt tooksin välja magistritöö uurimuse seisukohalt oluliste meediavahendite kasutamise võimalused kunstiõpetuses.

2.3.1 Fotograafia võimalustest

Fotod ei ütle ainult tuhat sõna, vaid võivad ka õpetada tuhat sõna (Byrnes & Wasik, 2009). Tuulmetsa (2010) väitel on tehnoloogiline lihtsus ja kättesaadavus teinud fotograafia kasutamise võimalikuks nooremates astmeteski. Foto võib olla nii uurimise, kavandamise ja kujutamise vahend, aga ka väljund iseseisva teose või selle osana. Pildistamist ei sega

usk oma kujutamisoskusesse. Pildistamine on sobiv tegevus paljudes igapäevastes situatsioonides ja keskkondades. (Tuulmets, 2010)

Fotograafia väljundiks kunstiõpetuses võib olla teadlik ja eesmärgistatud fotografeerimine või juhuslikult tekitatud piltide analüüs (Sard, 2010). Ka teadlased on kindlaks teinud, et fotode analüüsiga saab hõlbustada laste õppimist juba lapsepõlvest peale. Katsed on näidanud, et lapsed, kellel on rohkem kogemusi fotodega, on parema sõnavaraga ja õpivad kiiremini lugema ning loetud teksti mõistma. (Connor, Morrison, & Slominski, 2006; Wasik, 2006, viidanud Byrnes & Wasik, 2009). Sellest lähtuvalt võikski fotograafiaga tutvumine alata algsete vaatamisviiside tundmaõppimise ja kogetu analüüsiga. Selline lähenemisviis aitab mõista pildimaailma tekkimise erinevaid põhjusi. Nüüdisaegse digitaalpildikultuuri kõrvutamise ajalooliste optikasaavutustega võimaldab õpilasel luua tervikliku kujutuse visuaalselt tajutavast maailmast. Lisaks saab analüüsida ka erinevaid fotode rakendamise viise. Fotokujutis võib olla avaliku info edastaja, kujund objektile, reklaamkujutis linnaruumis või emotsionaalne ja isiklik jäljend. Fotokujutiste kasutamist saavad õpilased praktikas teostada: näiteks võib teha fototrukki tekstiilesemetele, „pressifoto” koolilehte, fotokujutis võib olla kui illustratsioon enda loodud teksti juures, muuhulgas on võimalik teha fotodest ka animatsiooni. (Sard, 2010)

Fotograafiliste kujutiste kogemisel ja tekitamisel ei ole tähtsust materiaalsete vahendite kvaliteedil. Lihtsate käepärastest materjalidest kaamerate ja „vaatamismasinade“ (nt. *camera obscura* ehk pimekamber, *pinhole*-kaamera ehk nõelaugukaamera) valmistamine ja rakendamine pakuvad ootamatuid ning põnevaid lähenemisnurki visuaalse maailma kogemiseks. Selline lähenemine muudab arvamust kallihinnalise tehnika vajalikkusest. (sammas, 2010)

Lisaks fotode tegemisele võiks kunstitund olla ka koht, kus õpilased saavad kasutada fotokaameraid filmide tegemiseks. Fotokaamerate praktilise kasutamise kaudu saavad õpilased järgnevad kogemused:

- kaameraga opereerimise õppimine ja filmi tegemisega kaasnev manipulatsioon;
- kaamera paigalhoidmise õppimine;
- läbi objektiivipiiratud ekraani nägemisega harjumine;
- erinevate fotokaamera töövahendite ja zoomimis-meetodi kasutamine. (Callaway & Kear, 1999)

Kui esimesed kaug- ja lähiplaani katsetused on tehtud ja saadud tulemuste kvaliteeti on hinnatud ja analüüsitud, siis järgmiste sammudena võiks õpilastele välja pakkuda kindlad teemad, millest filmi teha. Näiteks võiks:

- Teha telereklaami ja seda hiljem õpilastega vaadata. Selle ülesande kaudu saab hiljem õpilastega analüüsida karakterite esitlust filmis, pealkirja esiletoomisvõimalusi jpm.
- Teha lühifilm klassiruumist, mida võiks tutvustada uuele õpilasele. Hiljem saab jällegi analüüsida seda, kas esitatud klipp täitis oma eesmärgi. Võimalusel võiks sama ülesannet ka pärast analüüsi korrata, sest nii saavad õpilased kuulnud tähelepanekuid oma uues filmis rakendada ja nii arendada filmitegemise oskusi.
- Teha tummfilmi. (samas, 1999)

Eelnevale tuginedes saab öelda, et fotode kasutamine ja tegemine on kunstiõpetuses oluline, sest selle kaudu areneb nii õpilaste keelekasutus kui ka silma ja käe koostöö. Kindlasti pole sellise tunni läbiviimiseks vaja koolipoolset kallihinnalist tehnikat, vaid käepäraste vahenditega ja veidi loovust rakendades on võimalik luua ka ise lihtsamaid kaameraid.

2.3.2 Ajalehtede võimalustest

Kunstiõpetuses on õpetajal hea ja lihtne võimalus kasutada ühe vahendina ajalehte, sest uudiseid ilmub iga päev. Ajalehti on nimetatud elavaks õpikuks. Seda seetõttu, et ajalehte kasutades saab arendada oskusi lugemises, kirjutamises, kuulamises, rääkimises, matemaatikas, humanitaar- ja teadusainetes. Sarnaselt õpikutele võimaldavad ka ajalehed arendada õpilaste kriitilist mõtlemist. Vastupidiselt õpikutele, mis on mõningad aastad ajast maas, toovad aga ajalehed igapäevaselt toimunu õpilasteni. Ajalehtedes on väga palju informatsiooni ning seda saab kasutada tundides lisamaterjalina. (Newspaper Association of America Foundation.)

Ajalehed on oluline meediaallikas, mis kujundavad oma lugejaskonnas suhtumist ja loovad arusaamu. Ajalehtede vaatlust võiks nimetada kontentanalüüsiks, millega saab uurida seda, mida meedia näitab, kuid samas ei saa sellega uurida seda, kuidas uuritu auditooriumile mõjub. Kontentanalüüsis keskendutakse pildi sisu laiali jaotamisele, kategoriseerumisele ja visuaalsetest komponentidest lähtuvalt grupeerimisele. (Bell, 2001) Nii võiks näiteks

kohaliku ajalehe pilte analüüsid jouda arutluseni, miks üks või teine inimene kordub, milliseid hooneid ja mis nurga alt esineb. Lisaks saaks uurida veel selliseid visuaalse komponendi osi nagu pealkirjade suurus, ajalehtede esilehe küljendus, värvide kasutus jne. Tekstitöötlusprogrammide abil on lihtne katsetada, kuidas erinevad fondid mõjuvad. Praktilisi oskusi õpivad õpilased hindama pärast seda, kui on püüdnud teha ajalehtedes nähtud fonte hanesulega. (Pyhtilä, 2003)

Seega saab eelnevale toetudes öelda, et kunstitunnis on vaja koos õpilastega arutada ja analüüsida meid igapäevaselt ümbritsevat visuaalkultuuri, reklaami ja meediaväljundeid. Trükimeedia ja reklaamid sisaldavad mõjusid ja mõtteid, mida lapsed ei suuda iseseisvalt mõista. Nii Pyhtilä (2003) kui ka Sard (2010) peavad pildianalüüsil oluliseks täiskasvanupoolset tähelepanu suunamist. Lastele tuleb selgitada, et reklaamides ja trükimeedias kasutatakse palju visuaalefekte ja seal kujutatud pole alati reaalsus (olematud maailmad, ülikaunid modellid, püstitamatud eesmärgid, perfektsed üliinimesed) (Sard, 2010). Varblase (2007) ja Lindströmi intervjuust tuleb välja see, et algklassides on kasulik ette võtta näiteks konkreetne reklaam, lasta selle teksti või ka detaili muuta, vahetada mõne teise reklaami teksti ja piltidega ning siis arutada, miks ja kuidas muutus sõnum. Järgmine samm oleks aga juba oma plakati valmistamine ja seega ise oma sõnumi edastamine. Siinkohal võib ka arvutit kasutada, mille abil on tulemuseni lihtsam jõuda. Kõige olulisem on aga ka Lindströmi arvates kriitilise suhtumise õpetamine. Ükski visuaalne pilt, foto või maal ei ole objektiivne, ükski meedia ei esita objektiivseid tõdesid, vaid vahendab mingisugust/kellegi subjektiivset arusaama. (Varblane, 2007)

Ajalehti saab kasutada edukalt disaini õpetamisel. Paljud õpilaste loomingulised tööd võiks nimetada disainiks, kui sinna juurde lisada veel probleemide püstitamine ja lahendamine, asjade funktsionaalsuse arvestamine. Hea oleks see, kui õpilased saaks kavandada ja valmistada midagi, mis oleks koheselt kasutatav – näiteks hüppenöör, keeglikurikad, lauamäng, jõuluehe, karp, mask jne. Kui asja on võimalik koheselt kasutada, saavad õpilased proovida ning arutada, kuidas loodud ese töötab – kas see täidab oma ülesande ning kas seda on mugav kasutada. (Tuulmets, 2010) Õpetaja peaks innustama õpilaste loovust ning võimaldama neil eksperimenteerida nii ideede kui materjalidega. Oleks hea, kui klassis on olemas mitmekesine valik materjale. Kasutada võib mitmeid igapäevaseid materjale nagu kõrred, foolium, penoplast, ajalehed, plastiliin,

traat, liim, erinevad kasutuskõlbmatuks muutunud esemed, mille detaile saab taaskasutada jne. (Tamm, 2010).

Pikemaajaliseks õppeks sobiks iseseisva töö või grupitöö meetodina kasutada ajalehe valmistamist. See loob seose tänapäeva meediaga ning pakub vaheldusrikast info kogumist. Eelnevalt tuleks õppuritele selgitada, mis on ajaleht ja millistest osadest see koosneb. Järgnevalt saaks arutleda selle üle, millised artiklid võiksid olla kellegi koostatud. Artiklid võib jaotada õpilaste vahel ning määrata demokraatlikul alusel peatoimetaja, kelle ülesandeks on artiklid kokku koguda ja vajadusel neid taga nõuda, ning tehniline toimetaja, kes artiklitest suudab kujundada lehe. Samal ajal elavad isikud tuleks õpetajal koos lastega läbi arutada. See aitab ajas orienteeruda, et sisulisi vigu vältida. (Põldaru, 2009)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et ajalehtedel on kunstiõpetuses mitmeid erinevaid funktsioone – alates kriitilise suhtumise kujundamisest kuni disainielemendiks olemiseni välja. Siinkohal saab oluliseks teguriks pigem õpetaja enda loovus ja julgus katsetada ajalehtede erinevaid võimalusi.

2.3.3 Arvuti võimalustest

Kui enamike meediavahendite kasutamine (nt. filmid, ajakirjad jne) ei nõua õpetajalt erilisi oskusi, siis arvuti kasutamine on väljakutse omaette. Siiski tasuks aga õpetajal seda proovida, sest arvuti kasutamine kunstiõpetuses aitab tundi muuta atraktiivsemaks, tänapäevasemaks ning mitmekülgsemaks. Õpilased leiavad arvuti abil endale ise uurimisülesandeid, toimuvad rühmatööd, seminarid, ajurünnakud, väitlused, projektid jms. (Lorenz, 2005) Ka Piirmaa ja Suviste (2010) pooldavad digitaalsete vahendite kasutamist kunstiõpetuses, sest digitaalne kunst võimaldab rakendada ühtaegu nii praktilisi oskusi kui ka igapäevast arvuti kasutamist. See tähendab, et kunstiõpetuses võimaldab uus meedia seostada vanu häid teadmisi õpilaste jaoks aktuaalse digitaalse keskkonnaga. Vanad ja uued meediumid käivad käsikäes, aga olemuslikud põhitõed jäävad samaks nii paberil kui ka arvutiekraanil. Digitaalse meediumi kasutamine on lastele põnev vahend, sest annab laiemaid teadmisi meediakeskkonna toimemehhanismide kohta ja arendab vaatlusoskust ja tähelepanelikkust. Kogemused digitaalse kompositsiooni vallas aitavad neid nii igapäevaselt vajalikus fotograafias, *powerpoint*-presentatsioonide koostamisel, veebivideote, kodulehtede või blogide loomisel ja arvutigraafiliste plakatite joonistamisel.

Juba ainuüksi arvutit kunstivahendina kasutades arenevad õpilastes järgnevad oskused:

- Silma ja käe koostöö: käsi liigutab hiirt horisontaalsel pinnal ja tulemus ilmub kaugemal vertikaalsel ekraanil;
- Erinevate klahvide kasutamine joonte, värvitoonide ja mustrite tegemiseks;
- Joonistamise, maalimise ja graafika õppimine läbi uute meediumite;
- Probleemilahendusoskuse arendamine: õpitakse ära tundma ja lahendust leidma joonte tõmbamisega seotud ja ekraani suurusel tulenevatele piirangutele;
- Uute ideede katsetamine mitte püsival kujul: arvutis on ju kõike võimalik lihtsalt modelleerida ja kohandada;
- Mitmekesiste võimaluste ära tundmine: võimalus salvestada pilte erinevates etappides ja nende abil hiljem hõlpsasti töö kujunemisest rääkida;
- Ekraanipildi ja väljatrükitud piltide erinevuste nägemine;
- Traditsioonilise ja arvutiga tehtud kunsti kokku segamine, näiteks digitaalkaamerast võetud pildi arvutisse laadimine ja selle muutmine elektrooniliselt ning hiljem muudetud pildi uuesti välja printimine. (Callaway & Kear, 1999)

Väljakutseks muutub aga arvuti kasutamine nii mitmelgi põhjusel. Neist esimesena võiks välja tuua distsipliini probleemi. Õpilasel on arvutiklassis väga lihtne teha mitut asja korraga – surfata netis, jutustada sõbraga jututoas ning samal ajal teha ka tunnitööd. See, et õpilased suudavad teha mitut asja korraga, on siiski positiivne, sest nii paraneb nende infotöötlemisoskus ja nad suudavad kiiremini eristada oluliseimaid asju ebaolulisest. Õpetaja peaks sellises situatsioonis muutuma pigem juhendajaks, kes aitab õpilasi nende iseseisvatel rännakutel kunstimaailma sügavustesse. (Lorenz, 2005) Viimast mõtet on aga ka juba Piageti (viidanud Blades, Cowie & Smith, 2003) töid uurides näha – õpetamisprotsessis peaks õpetaja juhtima last avastusretkel ja looma olukordi, kus lastele on küsimused innustavaks väljakutseks ning nende abiga loovad nad ise uusi hüpoteese ja avastavad uusi käsitusi.

Arvuti kasutamine nõuab õpetajalt ka uute nippide õppimist. Kunstiõpetust õpetav õpetaja võiks olla kursis lisaks arvutile ja kunstialastele veebilehtedele ka skanneri, otsingumootori, printeri, mälupulga, dataprojektori, digitaalfotoaparaadi ning veebilehtede loomise ja andmete Internetti üleslaadimise põhimõtetega. Kõik nimetatud vahendid ja oskused annavad õpetajale võimaluse kiiremini ja mugavamalt vahetada infot,

eksponeerida ja luua digitaalseid õppematerjale, mis omakorda aitab vähendada näidismaterjalide vananemist ja transportimisest ning hoidmisest tingitud riknemise probleeme. (Lorenz, 2005)

Kindlasti on oluline mõelda sellele, millises mahus ja osas on mõttekas kasutada IKT-vahendeid. Arvuti on siiski vaid abivahend, mitte eesmärk omaette. Kui IKT-vahendeid siiski mingis tinniosas kasutatakse, peaks õpetaja end ette valmistama ka erinevatest valdkondadest tulenevate küsimustega. Nii võib ette tulla olukordi, kus õpetajal tuleb korruga vasta kunstiajaloo, sügavtrükitehnika ja arvutigraafika kohta. Arvutiklassis kunstitude läbi viies on parem, kui õpilased töötavad mitmekesi, sest nii jõuavad nad rohkem ära teha ja tulemused on ka paremad. Koostöö annab võimaluse õppida üksteisega arvestama ja kiiresti infot vahetama, mis omakorda annab õpilastele aktiivse mõttetöö kogemuse. (sammas, 2005)

Kuna aga arvutiga kunstitunni planeerimine nõuab hoolikat läbimõtlemit, on Barnes (2002) toonud abiks näite kunstiprojektist, mis nõuab arvuti kasutamioskust: Antud projekt oli suunatud 9-aastastele õpilastele. Kunstitunni eesmärgiks oli õppida tundma kunstniku nimega Joan Miró (<http://www.joan-miro.net/>) ja samaaegselt kasutada ka IKT-vahendeid. Projekt kestis 4 tundi ja oli jaotatud mitmesse etappi. Õpilaste esimeseks ülesandeks oli vaadelda Miró 1930ndatel ja 1950ndatel valminuid töid ja märgata, mis on taustal, esiplaanil ja pildi keskel kujutatud. Arutelu tulemusena püüti leida ka kunstniku töodes talle omaseid iseärasusi. Seejärel suunati õpilased iseseisvale tööle, milleks oli Miró stiilis töö teostamine. Iseseisvat tööd võis teostada nii arvutis kui ka värvipliiatsitega, aga viimasel juhul tuli värvipliiatsitega tehtud tööd siiski ka arvutis hiljem töödelda. Järgmiseks etapiks oli muuta vaid osaliselt Miró loomingut. Selle osa eelnevaiks tegevuseks soovitab aga autor lastele õpetada ka suurendusklaasi kasutamist, sest on õpilasi, kes soovivad tööd vaadelda väga detailselt. Projekt kujutas endast ka kunstniku elulooga tutvumist ja Interneti kasutamiskust. Ka selle osa huvitavaks tegemiseks soovitab autor eelnevalt küsimused koostada, et õpilased saaks neile vastused Interneti abiga otsida. Projekt lõppes kokkuvõtte tegemise ja tagasiside saamisega. Õpilaste tagasiside sellisele tunnile oli positiivne. Osadele õpilastele meeldis, et arvutis oli kustutamisknupp, millega sai kiirelt tekkinud vigu eemaldada. Huvitavaks peeti ka kunstniku elulooga tutvumist ja seeläbi Interneti otsingumootorite kasutama õppimist. (Barnes, 2002)

Eelneva põhjal võikski öelda seda, et arvuti kasutamine on tänapäeval kunstitunni loomulik osa ja seda ka esimeses kooliastmes. Oluline ei ole mitte niivõrd õpetaja enda oskus erinevate meediavahendite kasutamisel, vaid tunni eesmärk. Koostöös õpilastega on võimalik lahendada ilmenud probleeme ja õpetaja tähtsaimaks ülesandeks saab sellist tundi läbi viies hoopis õpilaste suunamine ja arutelude juhtimine.

2.4 Füüsiline keskkond kunstõpetuses ja meediavahenditega kaasnevad ohud

Põhikooli riikliku õppekava (2011) Lisa 6-s on välja toodud füüsilise õpikeskkonna tingimused, mis peaksid olema võimaldatud igas koolis. Need nõuded on:

- 1) individuaalseks ja rühmatööks vajalik pind;
- 2) 500luksise päevavalgusspektriga valgustus tööpinnal ning vesi/kanalisatsioon;
- 3) reguleeritava kõrgusega molbertid või laudad koos joonistuslustega, tööde kuivatamise, hoiustamise ja eksponeerimise võimalused ning projektsioonitehnika;
- 4) vajalikud töövahendid ja materjalid;
- 5) kunstiraamatud, ajakirjad ja teatmeteosed;
- 6) DATA-projektori, foto- ja videokaamerate, skanneri ja printeri kasutamise võimalus ning internetiühendus.

Neid tingimusi vaadates võiks öelda, et meediavahendite kasutamisega ei tohiks tänapäeva koolides probleeme olla, sest erinevad võimalused peaksid olema tagatud. Meediavahendid võivad küll olla heaks abimaterjaliks erinevate teemade käsitlemisel, kuid varitseb ka oht, et need võivad osutada ebaefektiivseteks. Õpetaja peaks teadvustama endale, et õpilast väsitab:

- vahenditest tulenev kära;
- valguse vaheldumine;
- nägemise ümberfokuseerimine ekraanilt vihikusse/ paberile. (Leppik, 2000)

Sperlingi katse näitas, et nägemismälule mõjub pärssivalt see, kui inimene vaatab vahetult pärast kujundi nägemist valget pinda (viidanud Leppik, 2000). Seega, kui eesmärgiks on omandada meediavahendi läbi mingit teadmist kunstist, ei tohiks sellele järgneda koheselt ülesannet valgele paberile joonistamisega.

Lisaks võiks õpetaja meediavahendeid kasutades juhtida tähelepanu ka silmade teadlikule pilgutamisele, et vältida sarvkesta kuivamist ning sellest tingitud silmade väsimus- ja

kuivustunnet. Silmadele ohtlikud tulemused avalduvad näiteks vajaduses silmi hõõruda, kuid võib kaasneda ka kahekordistunud kujutise nägemine, „loor” silmade ees efekt, pisaratevool, silmade valu, peavalu- või ringlus. Oluline on ka vältida liikumatust asendist tekkivaid lihaspingeid ja rühiprobleeme. Nendest hoidumiseks tuleks näiteks arvutiga töötamisel jälgida seda, et klaviatuur ei oleks paigutatud liiga kõrgele ning arvuti, tool ja laud oleks lapse kasvu arvestavad. (Pata, 2010).

Õpetaja peaks teadvustama meediavahendite mõju õpilaste tähelepanuvõimele ja stressi seosele. Nii näiteks võib pikem arvutiga töötamine esile kutsuda agressiivsust, närvilisust, erutatust ja otsustusvõimetust. Kaasneda võivad ka unehäired ja hirmud. (Pata, 2010) Lemishi (2007) väidab aga üldsegi seda, et visuaalse natuuriga meedia, nagu näiteks televisioon, video- või arvutimängud ja Internet, piirab laste võimalusi luua kujutlusi oma peas, nii nagu näiteks võimaldab seda raamat. Ka Postmani (viidanud Kuurme, 2003) väitel ei esita pilt mõisteid, vaid konkreetseid esemeid, mistõttu pole vaja mingeid loogikareegleid ega abstraherimisvõimet. Pilt tekitab tundeid ja sünnitab sümboolse maailma, mis ei toeta sotsiaalsust ega intellektuaalsust.

Kuigi ohte on mitmeid, vastutab õppeprotsessi eest siiski õpetaja, mistõttu on oluline teada, millist mõju avaldavad audiovisuaalsed vahendid õppeprotsessile. Audiovisuaalsete vahendite mõju õppeprotsessis saab jaotada Fuchsi, Krolli ja Weissi (viidanud Leppik, 2000) kohaselt järgmiste funktsioonidena:

- Motivatsioon – tähtis iga õppeprotsessi faasis. Kuigi tehnovahendite kasutamine pidurdab tähelepanu langust, ergutab see samas ka õpilase emotsionaalset sfääri;
- Informatsiooni vahendamine – aitab õpilastel luua nähtusest ühtset ettekujutust, mis omakorda võimaldab minna abstraktsete nähtuste juurde. Seejuures on järgmised võimalused:
 - a) Olulise välja toomine eraldi või aeglasemalt;
 - b) Vaatenurga valimine vastavalt õppimise vajadustele;
 - c) Nähtuste optimeerimine ajaliselt;
 - d) Nähtamatute protsesside nähtavaks tegemine.
- Juhitavus ja suunamine – slaidide järjekorra määramise abil toimub didaktiline juhtimine. Selles on suur vastutus õpetajal;
- Ratsionaalsus – materiaalse ja ajalise kulu vähendamine (eksursiooni asemel slaidid, film, video jms);

- Elamusi vallandav ja vahendav;
- Tunnetust hõlmav.

Nii võib väita, et meediavahendite kasutamisel on küll mitmeid füüsiliselt ja vaimselt mõjuvaid ohte, aga õpetaja oskusliku suunamise abil saab neid ohte vältida ja õpetada õpilasi meediat kasutama eesmärgistatult ehk millegi jaoks.

3 METOODIKA

Käesoleva empiirilise uurimistöö eesmärgiks on kaardistada meediaõpetuse rakendumine kunstiõpetuse tunnis. Uuritakse õpetajate hoiakuid meediaõpetuse teema käsitlemiseks, samuti kaardistakse õpetajate meediavahendite kasutamine kunstiõpetuse tunni raames.

Eestis on ka varasemalt uuritud õpetajate hoiakuid meedia õpetamiseks läbiva teemana. Seda uuris Kurm (2004), kelle magistritööst ilmnis, et õpetajatel on arusaamine meediaõpetuse funktsioonidest, aga terviklik ülevaade meediaõpetuse eesmärkidest puudub. Samas on aga ligi pooled õpetajatest oma väitel valmis meediat õpetama, mis näitab taht meediaõpetusega tegeleda. (Kurm, 2004) Vahteri (2014) tehtud doktoritöö kunstiõpetuse teemadel näitab aga seda, et meediaõpetuse seisukohast olulist kriitilist analüüsi kunstiõpetuse tunnis ei tehta, sest 60% õpetajatest tunnistas, et nad vii kunstitunnis läbi vestlusi kunstitöödest. Ennoki (2015) tehtud magistritöö kajastab aga vahendilist meediaõpetuse osa. Tema uurimistööst digivahendite kasutamise kohta selgub see, et 146st vastanud õpilastest on väga paljud huvitatud nende kasutamisest. Esimese klassi õpilastest ainult 4,9% õpilastest jätsid digivahendid ükskõikseks, teisest klassist 3,1% õpilastest ja kolmanda klassi õpilased on kõik digivahenditest huvitatud. Ennok (2015) arvab, et selle huvipuuduse taga võib olla vähene oskus, sest alates kolmandast klassist hakkavad lapsed õppima informaatikat. Teise võimalusena pakub ta välja põhjuse, et õpetajad ei kasuta tunnis piisavalt digivahendeid. Intervjuudest viie õpetajaga selgus tõsiasi, et kuigi arvutiklassis saab vabalt käia ei kasutata seda väga palju, sest õpetajad ei tunne ennast piisavalt pädevana. (Ennok, 2015) Uuring näitas ka sarnaselt Kurmi (2004) tööle seda, et õpetajad tunnevad huvi digivahendite vastu ja on uuendusteks valmis. Samas vestluses õpetajatega tuli aga välja, et digivahendite kasutamist tundides on vähe ja kõige suuremaks mureks on vajalike digivahendite puudumine. (Ennok, 2015) Ka Lorenzi (2009) raportist tuleb välja see, et 10% õpilastest ei saa koolis arvuteid kasutada. Samas tuleb aga Uguri (2016) tööst välja see, et Euroopa Komisjoni soovitus liikmesriikidele 20. augustist 2009, rõhutab EL liikmesriikide kohustust viia meediapädevus sisse kõigi kooliastmete õppekavasse kui kodanikuühiskonna arengut oluliselt mõjutav tegur. Kas aga õpetajad üldse arendavad kunstiõpetuse tunnis ka meediapädevusi? Kuidas nad seda teevad ja millised on nende oskused erinevate meediavahenditega? Kas meediaõpetuse rakendamine on üldse võimalik vahendite poolest? Eelnevalt kirjeldatust lähtudes ongi töö

eesmärgiks välja selgitada, milline on olukord meediaõpetuse rakendamisega kunstiõpetuse tundides 2016. aastal. Antud uurimistöös on tuginedes eelnevatele allikatele ja uurimustele seetõttu püstitatud kolm hüpoteesi. Nendeks on:

- Hüpotees 1: Vahendite kättesaadavus piirab meediaõpetuse käsitlemist.
- Hüpotees 2: Õpetajad tunnevad end meediavahendite käsitlemises ebakompetentsetena.
- Hüpotees 3: Õpetajad arendavad kunstitunnis meediapädevusi.

3.1 Valimi koostamine ja kirjeldus

Valimi moodustasid eesti õppekeelega Tallinna üldhariduskoolide klassiõpetajad. Välja jäeti erivajadustega lastele mõeldud koolid. Kokku valiti esialgsesse valimisse 32 kooli, aga kuna paljudel Tallinna üldhariduskoolidel puudsid kooli kodulehekülgedel andmed veebiküsitluse saatmiseks õpetajatele või keeldusid koolid antud uurimistöös osalemast, siis saadeti lõpptulemusena ankeetküsimustik isiklikult 19 kooli õpetajatele. Valim moodustus seega 200 inimesest, kellest veebiküsitlusele vastas 43 õpetajat.

3.2 Andmekogumismeetodid ja läbiviimise protseduur

Uurimus viidi läbi 2016. a 31. oktoobrist 31. detsembrini. Selle läbiviimiseks kasutati veebiküsitlust, mis koostati autori poolt Google Forms keskkonnas (Lisa 1). Meetodi valik langes veebipõhise ankeetküsitluse kasuks seepärast, et ankeetküsitlusega saab koguda suure andmestiku, s.t uurimusega saab haarata palju inimesi ja esitada neile rohkelt küsimusi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007). Magistritöös võimaldas ankeetküsitlus uurida korraka kõikide Tallinna üldhariduskoolide õpetajate hoiakuid ja kogemusi meediaõpetuse käsitlemises kunstiõpetuse tunnis. Veebiküsitluse kasutamise negatiivseks küljeks on aga see, et pole võimalik kontrollida, kui ausalt ja hoolikalt küsimustele vastatakse. Samuti ei saa kontrollida, kui õnnestunuks vastaja esitatud vastusevariante peab ning kas ta on küsimusest õigesti aru saanud. (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007) Küsimustik koosnes 15 küsimusest. Etteantud valikvastusetga küsimusi oli kokku 12 ja avatud vastustega küsimusi oli kolm.

3.3 Andmetöötlusmeetodite kirjeldus

Uurimistöös kasutati veebiküsitlust (Lisa 1). Tagastatud ankeedid kodeeriti (nt. Tunnen end meediavahendite käsitlemises pädevana=1, tunnen end ebakompetentsena=2 jne). Kodeeritud vastused kanti programmi SPSS. Andmete analüüsimetoditena kasutati sagedus- ja risttabeleid. Sagedustabeli abil saab ühest tunnusest standartse sagedustabeli, milles on ära toodud absoluutne sagedus, osakaal protsentides, osakaal mittepudevatest väärtustest ning kumulatiivne sagedus. (Niglas, 2001) Risttabelit kasutatakse juhul, kui eesmärgiks on välja selgitada, kas kaks kategoriaalset tunnust on omavahel seotud. (samas, 2001) Avatud küsimuste vastuste töötlemiseks kasutati kontentanalüüsi, mille tulemuseks on teksti omaduste esinemissagedused ehk sarnaste vastuste grupeerimine (Kalmus, 2015). Kõik avatud küsimuste vastused kanti lühidalt programmi Microsoft Office Word ja sarnased vastused grupeeriti. Tulemused on illustreeritud Exceli programmi abil tulpdiaagrammidesse.

3.4 Uurimistöö valiidsus ja reliaablus

Valiidsus ehk kehtivus tähendab uuringutulemuste sisulist täpsust ja õigsust, aga selle all peetakse silmas ka andmetekogumiseks loodud konstrukti määratlemise õigsust ja kehtivust (Rämmer, 2014). Kuna kvantitatiivsetes uurimistöodes on üheks peamiseks eesmärgiks kontrollida väljatöötatud teooriaid, siis peavad ka uurimisküsimused olema teooriast lähtuvad (Õunapuu, 2014, 122). Antud töös tulenevad uurimisküsimused lähtuvalt Ennoki (2015), Kurmi (2004), Lorenzi (2009), Uguri (2016) ja Vahteri (2014) töödest. Hüpoteesid sõltuvad aga omakorda uurimisküsimustest, sest hüpooteesi eesmärk on justkui vastata uurimisküsimusele väite näol. Hüpoteesid aitavad kvantitatiivses uurimistöös suunata valimi moodustamist, andmete kogumist ja analüüsimist, andmete tõlgendamist. (Õunapuu, 2014, 128) Uurimistöö valimi valiidsust tagab osalejate vabatahtlik ja juhuslik valik veebiküsitluse (kaasati kõik eesti õppekeelega Tallinna üldhariduskoolide õpetajad, kelle e-maili aadressid olid koolide kodulehekülgedel olemas). Uuringus osalejad jäid uurijale anonüümseks. Andmeid on statistiliselt SPSS programmiga töödeldud ja Exceli programmi abil esitletud ning saadud tulemusi on seostatud varasemate allikatega.

Reliaablus ehk usaldusväarsus näitab seda, kui võrd korratavad on eksperimentitulemused (Rämmer, 2014). Võib väita seda, et uurimistöö on reliaabne, kuna Lisa 1 toob välja ankeetküsimustiku, mida on võimalik soovi korral korrata.

4 TULEMUSED JA ARUTELU

Antud peatükis esitatakse uurimuse käigus saadud tulemused ja põhijäreldused õpetajate võimaluste kohta õpilaste meediapädevuse arendamiseks läbiva teema kaudu kunstõpetuses. Vastus antakse küsimusele, kas ja missugust metoodikat kasutavad õpetajad õpilaste meediapädevuse arendamiseks kunstõpetuse tunnis. Diskussiooni osas arutletakse, kuidas efektiivne on meediaõpetus läbiva teemana kehtiva riikliku õppekava alusel, st. kas koolides pakutavad reaalsed võimalused langevad kokku riiklikus õppekavas nähtuga.

Veebiküsitlusele vastajaid oli kokku 43, neist naisi oli 42 ja mehi üks. Sellise tulemuse tõttu pole võimalik teha sugudevahelist võrdlust, mistõttu magistritöös vaadeldakse õpetajaid vanuse ja tööstaaži põhjal.

4.1 Õpetajate hoiakud meedia õpetamisesse esimese kooliastme kunstõpetuse tunnis

Magistritöö esimese küsimusena taheti teada, milline on õpetajate suhtumine meedia õpetamisesse esimese kooliastme kunstõpetuse tunnis (Tabel 1). Selline küsimus esitati seetõttu, et Kurmi (2004) magistritööst ilmnnes, et ligi pooled õpetajatest on valmis meediat õpetama. Tulemustest selgub, et rohkem kui poolte klassiõpetajate arvates peaks kunstõpetuse tunnis käsitlema meediaõpetust, kuid see oleneb sellest, millist meediavahendit kasutada (n=25). Vastanutest neli õpetajat oli seisukohal, et esimese kooliastme kunstõpetuse tunnis peaks keskenduma ainult praktilistele tegevustele.

Tabel 1. Suhtumine meedia õpetamisse esimese kooliastme kunstiõpetuse tunnis

		Peaks keskenduma praktilistele tegevustele (n=)	Peaks käsitlema meediaõpetust (n=)	Oleneb meediavahendist, mida kasutada (n=)	Kokku (n=)
vanus	20-35	0	5	13	18
	36-50	2	4	6	12
	üle 50	2	5	6	13
Kokku		4	14	25	43

Seega võiks kokkuvõtvalt öelda, et õpetajate suhtumine meediaõpetusse on pigem positiivne, sest ligi kolmandiku õpetajate arvates peaks käsitlema meediaõpetust. Ülejäänud õpetajate arvates oleneb see aga meediavahenditest, millest võib omakorda oletada seda, et õpetajad tunnevad end teatud meediavahenditega ebakindlalt või oleneb selline tulemus koolis saadaolevatest meediavahenditest.

4.2 Meediavahendite saadavus koolis ja nendega seotud probleemkohad

Magistritöö üheks hüpoteesiks oli see, et õpetajate meediaõpetuse käsitlemist kunstiõpetuse tunnis piirab vahendite kättesaadavus. Sellise hüpoteesi püstitamisel lähtusin Lorenzi (2009) poolt analüüsitud Pisa IKT-alastest küsimustest, kus tulemused annavad märku sellest, et üle 10% õpilastest ei saa koolis arvutit kasutada. See on probleem, sest tegelikult peaks igas Eesti koolis olema olemas arvutiklass. Õpilaste vasturääkivad arvamused (arvutid on, aga ei kasutata) tegeliku kasutuse kohta näitavad probleemkohta, et koolide arvutikasutamise vajadus on õpilase meelest kõrgem ja võimalused väiksemad, kui koolijuhid arvata oskaksid. Sama probleemkohta käsitleb ka Ennoki (2015) magistritöö, kus intervjuudest viie õpetajaga tuli välja see, et igasuguste digivahendite kasutamist tundides on vähe ja kõige suuremaks mureks on vajalike digivahendite puudumine.

Püstitatud hüpoteesi pole aga võimalik ümber lükata ega ka kinnitada, sest enam-vähem võrdselt jagunevad vastajate arvamused. (Tabel 2) Vastajatest 22 õpetajat arvasid, et koolis on piisavalt meediavahendeid ning neid on võimalik kasutada igal ajal. Samas väidab aga 21 õpetajat seda, et koolis on meediavahendeid vähe ning seetõttu on ligipääs

neile raskendatud. Muuhulgas on 36-50.a klassiõpetajad kõige kriitilisemad meediavahendite kättesaadavuse suhtes koolis (n=8).

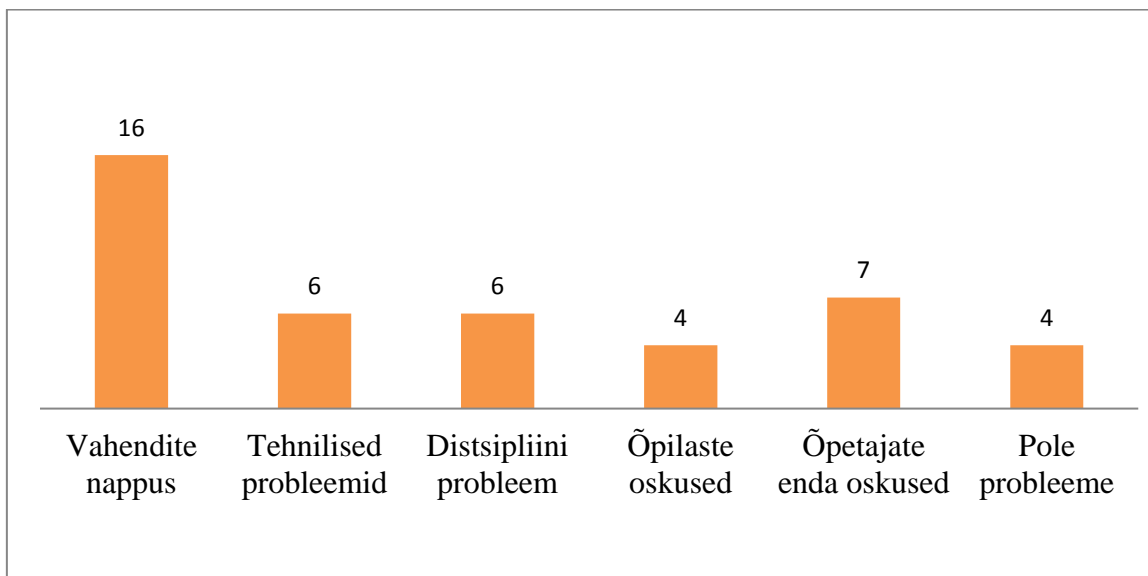
Tabel 2.Ligipääs meediavahenditele koolis

		Koolis on piisavalt meediavahendeid ja saan neid kasutada igal ajal (n=)	Meediavahendeid on vähe ja ligipääs neile raskendatud (n=)	Kokku (n=)
vanus	20-35	10	8	18
	36-50	4	8	12
	üle 50	8	5	13
Kokku		22	21	43

Meediavahendite nappus tuleb aga mõningal määral rohkem välja vabavastuselises küsimuses, kus paluti välja tuua meediavahendite kasutamisega seotud väljakutsed/probleemkohad. Selles küsimuses vastas 16 õpetajat seda, et probleemiks on meediavahendite puudumine vajamineval hetkel. (Joonis 1) Üks õpetaja tõi selle kohta välja näiteks järgnevat: *Algklasside võimalused arvutitunnis osalemiseks on tänu suurele koolile napid, saame kasutada ühe tunni nädalas arvutiklassi (erinevate ainete jaoks, valikud tuleb ise teha)*. Õpetajad kinnitasid ka Lorenzi (2005) poolt välja toodud arvuti kasutamisega seotud väljakutseid. Nii väidavad ka minu uurimistulemuses õpetajad seda, et arvutite kasutamisel võib tehnika alt vedada ja tekib distsipliini probleem. Mõned näited:

- *Tehnilised probleemid võivad tunnist palju aega röövida, nt. kui mõne õpilase tahvelarvuti/muu töövahend ei tööta korralikult/on millegipärast aeglane.*
- *Internetiühendus on mõnikord halb (Wi-Fi), seepärast pole kasutanud õpilastega nutitelefone.*
- *Töö tegemiseks kulub oodatult kauem aega. Kõik ei oska kõiki meediavahendeid piisavalt hästi käsitseda. Halb internetiühendus. Võidakse tegeleda kõrvaliste asjadega.*
- *Kooli Wi-Fi ühendus on peaaegu olematu.*
- *Ei kuulata õpetajat, lapsed arvavad, et nad ise oskavad arvutit kasutada.*
- *Tunnis läheb kord väga kergelt käest, kuna tund on tavapärasest erinev.*

- Õpilase tähelepanu keskendub liigselt meediavahenditele, mitte tunni teemale.
- Laste tähelepanu hajub tunnitöölt muudele meelepärasematele tegevustele (nt. oma lemmikmängudele)



Joonis 1. Meediavahendite kasutamise seotud väljakutsed ja probleemkohad (n=)

Lorenzi (2005) väitel on aga mitme asja korraga tegemine siiski positiivne nähtus, sest nii paraneb õpilaste infotöötlemisoskus ja nad suudavad kiiremini eristada oluliseimaid asju ebaolulisest. Õpetaja peakski sellises situatsioonis muutuma pigem juhendajaks, kes aitab õpilasi nende iseseisvatel rännakutel kunstimaailma sügavustesse. (samas, 2005) Võimalik, et sellise probleemi väljatoomine sõltubki sellest, millise õpetamisviisiga on õpetaja harjunud ja kuivõrd valmis on ta välja tulema oma mugavustsoonist. Autoritaarse õpetamisviisiga õpetajatele võib seetõttu tõesti meedivahendite käsitlemine olla probleemkohaks. Lisaks tunnistab seitse õpetajat meediapädevuste puudumist ja osad õpetajad leiavad seda, et meediaõpetuse tund nõuab põhjalikku planeerimist. Üks õpetaja tõi välja näiteks järgmist: *Pean hoolega valima, milliseid programme ja internetilehekülgi tunnis kasutan, sest ei soovi õpilastele mitesobivate reklaamiribadega tegeleda.* Antud näidete põhjal võib öelda, et õpetajad teadvustavad küll meedivahenditega seotud ohte, kuid neid seostavad nad pigem õpilaste käitumisega ja tehniliste probleemide ilmnemistega kui Pata (2010) poolt välja toodud tervist mõjutavate teguritega.

Peale õpetajate puudulike oskuste, võivad aga ka õpilaste oskused olla erineval tasemel. Seda toob välja neli õpetajat. 43 vastajast ainult neli õpetajat leiab, et neil ei ole meediavahenditega mingisuguseid probleeme.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda seda, et meediavahendite kasutamine koolis on pigem jätkuvalt probleemkoht. Koolijuhtidel tasuks üle vaadata digivahendite seisukord ja olemasolu. Õpetajatele tuleks aga pakkuda vajalikke koolitusi.

4.3 Hinnang meediavahendite kasutamisoskusele ja meediavahendite kasutamine kunstiõpetuse tunnis

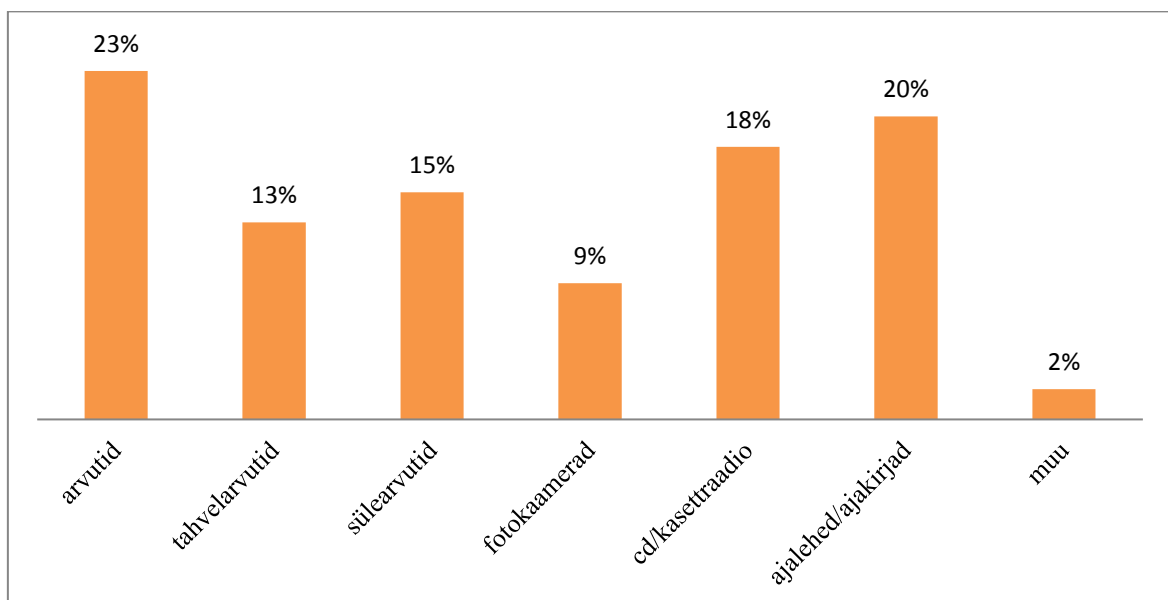
Magistritöö teiseks hüpoteesiks oli see, et õpetajad tunnevad end meediavahendite käsitlemises ebakompetentsetena. Selle hüpoteesi aluseks oli Ennoki (2015) magistritöö, kus intervjuu käigus selgus tõsiasi, et kuigi arvutiklassis saab vabalt käia, ei kasutata seda väga palju, sest õpetajad ei tunne ennast piisavalt pädevana. Samas eeldab aga põhikooli riiklikus õppekavas (2011) läbiv teema „Infotehnoloogia ja innovatsioon” esimeses kooliastmes seda, et õpilane õpib tundma infotehnoloogia kasutamise põhivõtteid ja vormistab arvutiga loovtöid. Uurides õpetajate hinnanguid oma pädevusele meediavahendite kasutamises saab teada seda, kas õpilastele pakutakse võimalust omandada vastavad põhikooli riiklikus õppekavas käsitletud oskused, sest kui õpetaja ennast selles valdkonnas kompetentsena ei tunne, ei saa ta ka oodatavaid õpitulemusi tõenäoliselt saavutada.

See hüpotees ei leidnud kinnitust, sest ligi 2/3 õpetajatest tunneb end meediavahendite kasutamises pädevana (Tabel 4). Nooremad klassiõpetajad tunnevad end meediavahendite käsitlemises pädevamana kui vanemad, vastavad tulemused kompetentsuse osas 14 inimest 20-35-aastaste klassiõpetajate puhul, 36-50-aastaste puhul seitse inimest ja üle 50-aastaste puhul samuti seitse inimest. See, et nooremad õpetajad tunnevad end erinevate vahendite kasutamises kindlalt, on ka üsna eeldatav tulemus, sest juba praegu on õpetajakoolituses sees erinevate meediavahendite kasutamisega seotud ained ning noorte õpetajate pädevus ja enesekindlus tuleneb arvatavasti huvist ja saadud kogemustest ülikoolis.

Tabel 4.Hinnang meediavahendite kasutamisoskusele

		Mõningad oskused on olemas, kuid tunnen end ebakindlalt (n=)	Tunnen end ebakompetentsena (n=)	Tunnen end pädevana (n=)	Kokku (n=)
vanus	20-35	4	0	14	18
	36-50	5	0	7	12
	üle 50	5	1	7	13
Kokku		14	1	28	43

Joonise 2 ja tabeli 5 põhjal võib aga öelda, et koolis vähem kättesaadavates meediavahendites tuntakse end ka rohkem ebakindlalt. Kõige vähem kättesaadavamad meediavahendid on tahvelarvuti ja fotokaamera ja nende suhtes tunnevad ebakindlust tahvelarvutite puhul 11 inimest ja fotoaparaatide puhul kuus inimest. Muude meediavahendite saadavuse alla oli lisaks märgitud ka nutitelefone, mis on enamikel õpilastel isiklikult olemas.



Joonis 2. Meediavahendite saadavus koolis

Ebakindlus fotokaamerate kasutamise suhtes tuleneb arvatavasti sellest, et õpetajad ootavad kooli poolt kvaliteetseid fotokaameraid, kuid samas ei pruugi nad ise osata kasutada erinevaid fotokaamera töövahendeid ja näiteks zoomimis-meetodit. Nii ei saa nad

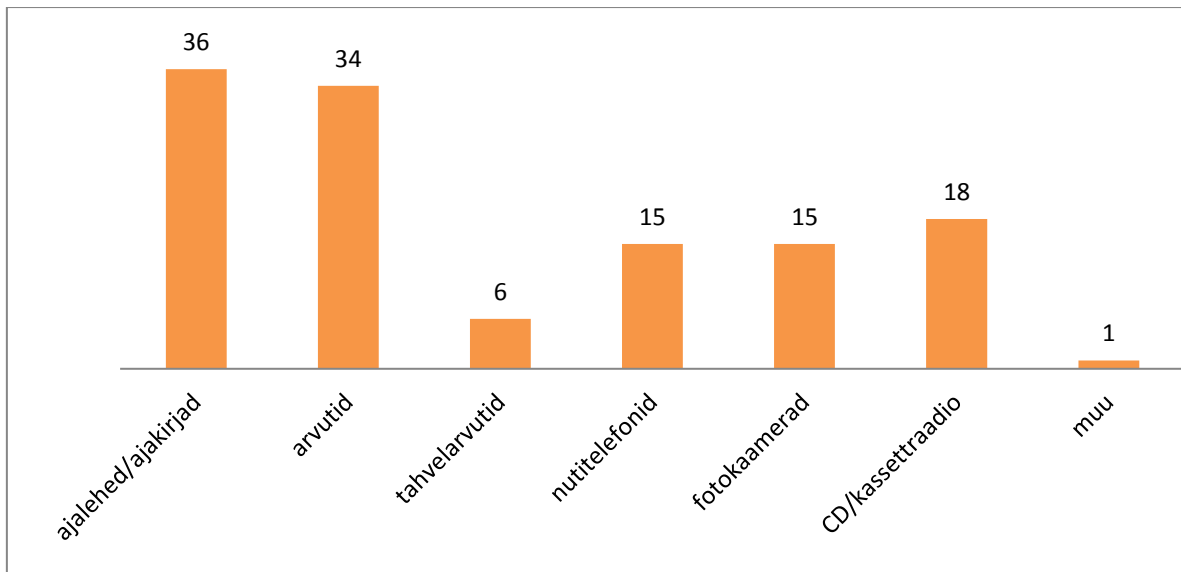
järelikult ka lastele õpetada Callaway & Kears (1999) poolt välja pakutud meetodeid. Ükski õpetaja ei toonud välja seda, et oleks valmistanud kunstiõpetuse tunnis Sardi (2010) poolt välja pakutud käepärastest materjalidest kaameraid ja „vaatamismasinaid“. Tundub, et siiani kehtib ka õpetajate seas põhimõte, et head pilti ei saa ilma kvaliteetse fotokaamerata.

Võib oletada, et tahvelarvuti ebakindlus tuleb sellest, et tahvelarvuti paigutub nutitelefoniga ja arvuti vahele. Sellel puudub klaviatuur ja hiir ning seda juhitakse hoopis puuetundliku ekraani kaudu. Õpetajate jaoks, kes on harjunud klaviatuuri kasutamisega ning kellel puudub isiklik nutitelefoni, võib puuetundlik ekraan valmistada esialgu raskusi.

Tabel 5. Meediavahendid, mille käsitlemises tuntakse end kõige ebakindlamalt

Meediavahendid	Vastajate osakaal (n=)
arvutid	2
tahvelarvutid	11
sülearvutid	2
fotokaamerad	6
Kokku	21

Kunstitunnis kasutatavad aga õpetajad meediavahenditest enim ajalehti ja ajakirju. (Joonis 2) Vabavastuselises küsimuses tuleb välja see, et neist valmistatakse reklaamplakateid (n=7) ja ajalehti (n=2). Seega saab öelda, et neljandiku õpetajate nägemus ajalehe kasutamise funktsioonidest läheb kokku Lindströmi (2007) ja Pöldaru (2009) arvamusel. Samuti lähevad ajalehed kasutusse disaini teemade käsitlemisel (näiteks oma unistuste toa sisutamisel, riide disainimisel). Populaarsuselt teine meediavahend on arvuti ja seda kasutatakse peamiselt infootsinguks (n=10). Õpetajad lasevad õpilastel kunstitunnis leida teema kohta sobivaid näiteid, neid vaadelda ja uurida hilisemaks omaloomingulise projekti tarbeks. Arvuti puudumisel kasutatakse samal otstarbel ka nutitelefone. Arvutit on lisaks kasutatud ka raamatu koostamiseks ja videote loomiseks (peamiselt animatsiooni). Loodetud sarnast kunstitunni näidet arvutiga nagu Barnes (2002) välja tõi, antud uurimusest aga ei selgunud. Muu vastusevariandi alla lisati seda, et kasutatakse ka videoprojektorit erinevate kunstnike tööde näitamiseks ja videote vaatamiseks.



Joonis 2. Kunstitunnis kasutatavad meediavahendid (n=)

Kokkuvõtvalt võikski öelda, et põhikooli riiklikus õppekavas (2011) oodatavad õpitulemused on saavutatavad, sest õpetajad kasutavad õpilastega arvuteid ja see ongi ajalehtede ja ajakirjade kasutamise järel populaarsuselt teine meediavahend. Küsitavaks jääb aga arvutite kasutamise puhul loovuse rakendamine, sest vabavastustelistes küsimustes tuli välja see, et peamiseks eesmärgiks on informatsiooni hankimine (kümme õpetajat).

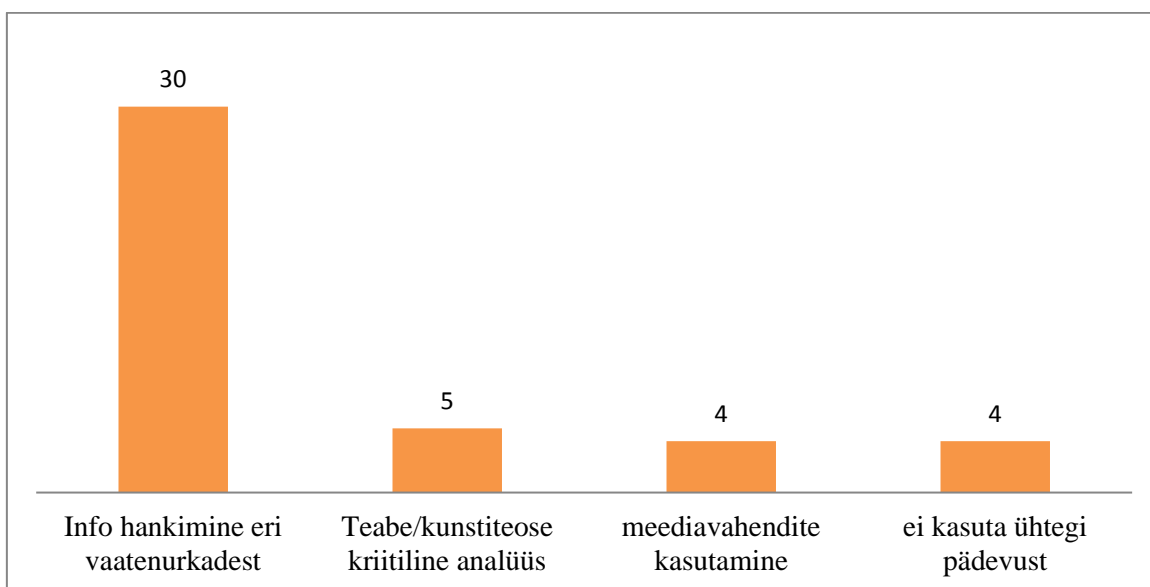
4.4 Meediapädevuste arendamine kunstiopetuse tunnis ja selle ajaline kestvus

Magistritöö kolmandaks hüpoteesiks oli see, et õpetajad arendavad õpilastes meediapädevusi, sest meediapädevuse arendamise nõue on kehtestatud Euroopa Komisjoni (2009) poolt ja õpetajad järgivad antud nõudeid. Hüpotees leidis kinnitust ja õpetajad tõepoolest arendavad õpilaste meediapädevusi, kuid teevad seda väga ühekülgset (Joonis 3). 43 vastajast 30 õpetajat arendab õpilastes oskust hankida informatsiooni erinevatest vaatenurkadest. Vastustest ilmnes ka see, et 15 ja rohkem aastat töötanud õpetajad arendavad seda oskust teistest vanuserühmadest kõige rohkem (14 vastajat). Kunstiteose/teabe kriitilise analüüsiga tegeleb enda sõnutsi viis õpetajat ja meediavahendeid kasutab kunstitunnis neli õpetajat. Üldse ei tegele meediapädevuste arendamisega neli õpetajat. Vabavastustelistes küsimustes tuligi välja ka näiteks järgmist:

- *Oleme tegeleenud vaid käeliste tegevustega, projektori kaasabil.*

- *Kunstitunnis värvime, lõikame, kleebime, rebime, õmbleme, tikime käsitsi mitte arvutis.*
- *Üldiselt kunstitundides meediavahendeid ei kasuta muuks kui piltide väljalõikamiseks.*
- *Meediavahenditega tegelevad lapsed kodus piisavalt. Kunstitunnis võiks olla rõhk käelise tegevuse ja loova mõtlemise arendamisel.*

Seega saab osade õpetajate näitel kinnitust ka Ektermanni (2009) väide, et hariduslikes kontekstis mõistetakse „kunsti” tihti eelkõige käelise tegevusena, teatud oskuste omandamisena. Lisaks tõi vabavastustelistes küsimustes ainult kaks õpetajat välja seda, et kunstiteoseid vaadates, räägivad nad õpilastega ka autoriõigustest, eetikast ja viitamise olulisest. Üks õpetaja on kasutanud ka Rinaldo (2007) poolt välja toodud visuaalse mõtlemise strateegiat.



Joonis 3. Meediapädevuste arendamine kunstiõpetuse tunnis (n=)

Õpetajad ei tegele erinevate meediapädevuste arendamisega ka ajalises mõttes väga pikalt: 23 vastajat tegeleb sellega vaid ühes tunniosas, terve tunni vältel käsitleb meediaõpetust kuus õpetajat ja erinevaid meediaõpetusega seotud projekte on läbi viinud ainult seitse õpetajat.

Meediaõpetuse seisukohalt näitavad sellised tulemused aga probleemkohta meie süsteemis. Õpetajad peaks tegelema ka muude oskuste arendamisega, kuid seda ei saa nad teha nii

vahendite kui ka isiklike pädevuste puudumise tõttu. Seega tasuks läbi mõelda seda, kuidas muuta meediaõpetust koolides efektiivsemaks ja mitmekesisemaks.

Ka Uguri (2016) sõnul kannab „Teabekeskond” kui riikliku õppekava läbiv teema endas palju võimalusi, ent pakub vähe pidepunkte, millest võiks lähemate aastakümnete jooksul turvaliselt lähtuda. Tundub, et just konkreetsuse ja kindlate pidepunktide puudumise tõttu ongi meediaõpetuse käsitlemine meie koolides poolikult teostatud. Koolijuhtidel tasuks siinkohal mõelda meediavahendite ja õpetajate koolitamise rahastamise peale.

KOKKUVÕTE

Olukord meediaõpetuse valdkonnas 2016. a. seisuga ei ole võrreldes Kurmi (2004) ja Ennoki (2015) töödega eriliselt muutunud ning ka sellest uurimistööst saab kinnitust Uguri (2016) väide, et praegune olukord Eestis on kujunenud veidi absurdseks, sest läbivaid teemasid ei ole võimalik mõõta ning seetõttu on nende reaalne rakendumine tundides samuti küsitavusi valmistav. Katse kaardistada meediaõpetuse rakendamist kunstiõpetuse tunnis tõestas seda, et kriitilise meediatarbija kujundamist peavad Eesti koolid veel arendama. Meediaõpetuse käsitlemist takistab ka jätkuvalt nii vahendite kui ka õpetajate pädevuste puudumine.

Uurimistöö lähtekohaks on isiklik kogemus. Asudes 2015. a. klassiõpetajana tööle, märkasin seda, et koolis on probleeme meediavahenditega. Näiteks arvutid, mis on koolis saadaval, on enamasti vanad ning nende kasutamisevõimalused piiratud. Selleks, et õpetaja saaks tundides kasutada arvuteid, tuleb eelnevalt läbida protsess, mis hõlmab endas kokkuleppeid kolleegidega, vahendite korrashoiu kontrolli ja Wi-Fi tööle saamist kõigil koolimaja korrustel. Erinevate praktikate käigus kogesin, et taoline olukord ei valitse ainult minu koolis, vaid ka teistes Tallinna üldhariduskoolides on puudus erinevatest meediavahenditest. Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) on aga ette nähtud digivahendite kasutamine ja selle kaudu ka meediaõpetuse õpetamine. Koolide võimalused on selleks aga kesised ning seetõttu on üsna tõenäoline, et raskuste tõttu ei ole õpetajad aktiivsed erinevaid vahendeid kasutama. Minu jaoks tundus huvitav uurida, millised on koolide võimalused erinevate digivahendite näol ning kui aktiivselt kasutavad õpetajad neid vahendeid. Kuna põhikooli riiklik õppekava (2011) näeb ette, et meediaõpetust tuleks läbivalt käsitleda igas ainetunnis, valisin enda jaoks südamelähedaseima ainetunni ning selleks osutus kunstiõpetus.

Teoreetiliste allikate põhjal kogunesid teadmised meediaõpetuse erinevatest õpetussuundadest, põhikooli riikliku õppekava (2011) ja EL Komisjoni (viidanud Ugur, 2016) nõudmistest õpetajatele, meediavahenditega seotud probleemidest ja väljakutsetest. Lisaks on teoreetilises osas välja toodud meediakasvatuse ja meediaõpetuse mõistete erinevus ja arendamise olulisus lapse jaoks. Loodud on ka võimalikud seosed meediaõpetuse ja kunstiõpetuse vahel. Töö teoreetiline käsitlus põhineb peamiselt

Callaway & Kears (1999), Lorenzi (2005, 2009), Leppiku (2000), Põhikooli riikliku õppekava (2011), Põhikooli valdkonnaraamatu Kunstid (2010), Tuulmetsa (2010), Uguri (2004, 2006, 2016), Vahteri (2005, 2007, 2014) ja Vinteri (2010) lähtekohtadel.

Uurimuse eesmärgiks oli teada saada seda, kas ja kuidas arendavad õpetajad kunstiõpetuse tunnis õpilaste meediapädevusi ning kui kompetentsetena nad ennast antud valdkonnas tunnevad. Lisaks sooviti uurida koolide reaalseid võimalusi erinevate meediavahendite näol. Selleks püstitati lähtudes teoreetilistest allikatest ja eelnevatest uurimustest kolm hüpoteesi, milleks olid:

- Hüpotees 1: Vahendite kättesaadavus piirab meediaõpetuse käsitlemist.
- Hüpotees 2: Õpetajad tunnevad end meediavahendite käsitlemises ebakompetentsetena.
- Hüpotees 3: Õpetajad arendavad kunstitunnis meediapädevusi.

Uurimistöö läbiviimisel on kasutatud kvantitatiivset uurimismeetodit, milleks on veebipõhine ankeetküsitlus (Lisa 1). Küsimustik saadeti e-maili teel isiklikult 200le Tallinna üldhariduskoolide klassiõpetajatele. Neist küsimustele vastanud oli 43. Küsimustiku käigus uuriti õpetajate hoiakuid meediaõpetuse õpetamiseks, koolides saadaolevaid vahendeid, õpetajate kunstitunnis kasutatavaid vahendeid ja selle läbi arendatavaid meediapädevusi.

Uurimistulemuste analüüsi põhjal võib öelda, et probleemid meediavahenditega on koolides jätkuvalt aktuaalsed. Õpetajad tõid probleemkohtadena välja vahendite nappuse, distsipliini probleemid, õpetajate enda ebakindluse meediavahendite kasutamisel ja ka õpilaste oskamatus. Õpetajalt nõuab meediaõpetuse tunni läbiviimine eelnevat põhjalikku planeerimist. Vahendite piiratuse tõttu on kunstiõpetuse tunnis eeldatavalt populaarseimad meediavahendid ajalehed ja ajakirjad. Meediapädevusi nad küll arendavad, kuid teevad ka seda ühekülgseks. Peamiselt tegeletakse informatsiooni hankimisega lähtuvalt erinevatest vaatenurkadest. Kunstitunnis olulise teabe/kunstiteose kriitilise analüüsiga tegeleb 43 vastanuist aga ainult viis õpetajat ja neli õpetajat kasutab ka erinevaid meediavahendeid. Meediaõpetuse seisukohalt näitab selline tulemus probleemkohta meie süsteemis. Õpetajad peaks tegelema ka muude oskuste arendamisega, kuid seda ei saa nad teha nii vahendite kui ka isiklike pädevuste puudumise tõttu. Seega tasuks läbi mõelda seda, kuidas muuta meediaõpetust koolides efektiivsemaks.

Töö eesmärgid said täidetud. Uurimistöö esimene hüpoteesi leidis pigem kinnitust. Koolides on probleeme meediavahenditega ja õpetajad tõid nende kohta ka mitmeid näiteid. Hüpotees, et õpetajad tunnevad ennast meediavahendite käsitlemises ebakindlana, ei leidnud kinnitust ja selgub, et 2/3 õpetajatest tunneb end erinevate meediavahendite käsitlemises pädevana. Nooremad õpetajad tunnevad end antud teemavaldkonnas vanematest pädevamana. See on ka üsna oodatav tulemus seetõttu, et ülikoolides pakutakse juba praegu erinevaid digitehnoloogiaid käsitlevaid ainekursusi ning noored õpetajad, kes on hiljuti kooli lõpetanud, on järelkult ka neid kursusi saanud. Kolmas hüpotees leidis samuti kinnitust, kuid selgus, et meediapädevuste arendamine toimub pigem ühekülgsest ning tulevikku vaadates tasuks mõtlema hakata ka teiste pädevuste arendamisele ning selleks vajaminevatele võimalustele.

Töö praktiliseks väärtuseks võib pidada seda, et selgitati välja erinevate meediavahendite hetkeolukord koolides ja õpetajate kasutamiskiirus nende vahendite puhul. Samuti tulevad antud tööst välja õpetajate seisukohad meediaõpetuse õpetamise teemadel. Töö kitsaskohaks võib pidada vastajate arvu. Edaspidi võiks uurida õpetajate õpetamise erinevust ning meediavahendite kättesaadavust meediaõpetuse teemadel Tallinna koolide ja mõne väiksema linna (nt. Kuressaare, Põlva) näitel.

KASUTATUD ALLIKAD

Barnes, R. (2002). *Teaching art to young children 4-9*. London: Routledge Falmer.

Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. Rmt. T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage Publications, 13.

Blades, M., Cowie, H., Smith, P. K. (2003). *Laste arengu mõistmine*. Neljas väljaanne. Oxford: Blackwell Publishing, tõlkinud TLÜ Kirjastus (2008).

Buckingham, D. (2003). *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. United Kingdom: Polity Press. [2015, oktoober 29].

https://books.google.ee/books?id=7RANAAAAQBAJ&pg=PT1&dq=children+learn+media+literacy&lr=&hl=et&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q=children%20learn%20media%20literacy&f=false

Byrnes, J.& Wasik, B-A. (2009). *Picture this: using photography as a learning tool in early childhood classrooms*. [2017, aprill 3]

<http://www.freepatentsonline.com/article/Childhood-Education/198931265.html>

Callaway, G. & Kear, M. (1999). *Teaching Art and Design in the Primary School*. Great Britain: David Fulton Publishers.

Cohen, L., Manion L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education. Sixth edition*. Great Britain: Routledge Falmer.

Edwards, B. (1992). *Drawing on the Right Side of the Brain: how to unlock your hidden artistic talent*. London: Harper Collins Publishers.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. USA: R.R Donnelley&Sons.

Ektermann, M. (2009). *Kunstiharidus väljaspool kunstiharidust*. [2017, aprill 3].

<http://www.cca.ee/uudiskiri-artiklid-kunst-ja-haridus/197-kunstiharidus-valjaspool-kunstih>

Ennok, K. (2015). *Digivahendite kasutamismustrid esimese kooliastme õpetajatel ja õpilastel Tartu Descartes kooli näitel*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Informaatika Instituut.

Flash Eurobarometer. (2008). *Towards a safer use of the Internet for children in the EU- a parent 's perspective. Analytical report*. [2017, aprill 3].

http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2007). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist, No. 48, 3*.

Kalmus, V. (2015). *Standardiseeritud kontentanalüüs*. Tartu: Tartu Ülikool. [2017, jaanuar 20].

<http://samm.ut.ee/kontentanalyys>

Kaunissaare, M. (2015, oktoober 23). Pilt kui ühiskonna kehakeel. *Sirp*. [2017, veebruar 5].

<http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c21-teadus/pilt-kui-uhiskonna-kehakeel/>

Kiiler, E. (2010). *Visuaalsest grammatikast ja kommunikatsioonist*. Põhikooli valdkonnaraamat: Ainevaldkond Kunstid. [2017, veebruar 5].

http://www.oppekava.ee/index.php/Visuaalsest_grammatikast_ja_kommunikatsioonist_%E2%80%93_n%C3%A4iteid_digitaalfotograafia_vahenditega

Kruuse, K., Siibak, A., Vinter, K. (2010). Meedia mõjud ja meediakasvatus eelkoolieas. *Haridus, 4, 12*. [2017, veebruar 5].

http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/4_2010/lugu2.pdf

Kuurme, T. (2003). *Kasvatuse võim ja võimetus. Valitud esseed kasvatusest*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Kurm, T. (2004). *Eesti üldhariduskoolide õpetajate valmidus meedia õpetamiseks läbiva teemana*. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond.

Niglas, K. (2001). *Statistilise andmetötluse pakett SPSS 10.0. Põhikursus*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Laak, T. (1991). *Laste joonistused*. Tallinn: Harjumaa hariduse arenduskeskus.

Lauk, E. (2003). Kas passiivne meediatarbija või aktiivne kodanik. *Haridus*, 5, 6. [2017, aprill 3].

file:///C:/Users/Kadi/Downloads/haridus_2003_05.pdf

Lauk, E., Ugur, K. (2003). Õppekava läbiv teema. *Haridus*, 5, 13. [2017, aprill 3].

file:///C:/Users/Kadi/Downloads/haridus_2003_05.pdf

Lemishi, D. (2007). Media effects on fantasy. In J.J Arnett (Ed.) *Encyclopedia of Children, Adolescents and the Media 1*. London.: Sage Publications, pp. 326-327.

Leppik, A. (2000). *Lapse arendamise ja õpetamise probleeme koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lorenz, B. (2005). Arvuti kasutamisest kunstiõpetuses. Rmt. M. Vikat, H. Treier & I. Raudsepp (Koost.) *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Tallinn: Riiklik eksami- ja kvalifikatsioonikeskus, 78.

Livingstone, S. (2004). *What is media literacy?* London: LSE Reasearch online. [2015, oktoober 29].

[http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf)

Lorenz, B. (2009). *Eesti õpilaste PISA 2009 IKT-alased küsimuste vastused vihjavad kasutamata ressurssidele koolides*. [2017, veebruar 18].

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40804/PISA2009_IKT_analyys.pdf

Newspaper Association of America Foundation (s.a.). *Teacher's Guide to Using Newspapers to Enhance Language Arts Skills*. [2016, oktoober 10].

<http://www.readingrockets.org/article/20793>

Pata, K. (2010) Tehnoloogia õpikeskkonnas: ootused, muutused, lubadused ja ohud. Rmt. E. Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Eduko, 421.

Piirma, P., Suviste, J. (2010). *Digitaalse kunsti õpetamisest*. Põhikooli valdkonnaraamat: Ainevaldkond Kunstid. [2017, jaanuar 31].

http://www.oppekava.ee/index.php/Digitaalse_kunsti_%C3%B5petamisest

Pilvre, B. (2011). Meedia ja sugu. Rmt. R. Marling (Toim.) *Sissejuhatus soouuringutesse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 178.

Porri, A. (2010). *Kunsteose vaatamine ja analüüs kui õppevahend*. Põhikooli valdkonnaraamat: Ainevaldkond Kunstid. [2017, jaanuar 31].

http://www.oppekava.ee/images/a/aa/Kunsteose_vaatamine.pdf

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Lisa 6. Riigi Teataja. [2016, märts 3].

https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1200/9201/1009/VV1_lisa6.pdf#

Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Lisa 13. Riigi Teataja. [2016, märts 3].

<https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4020/1m%20lisa13.pdf#>

Põldaru, A. (2009). *Iseseisva töö meetodid*. TLÜ Ajaloodidaktika 2 moodul. [2017, aprill 3].

<https://www.tlu.ee/opmat/rk/2009/Amino%20P%F5ldaru%20-%20KAL7033%20Ajaloodidaktika/2%20moodul/Iseseiva%20t%f6%f6%20meetodid..pdf>

Pyhtila, P. (2003). Uus väljakutse-visuaalne kirjaoskus. *Haridus*, 4, 10-11. [2017, aprill 3].

file:///C:/Users/Kadi/Downloads/haridus_2003_05.pdf

Rinaldo, K. (2007). *VTS- meetodika: kujutav kunst iseseisva mõtleja kujunemisel*. [Bakalaureusetöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kunstiosakond.

Rämmer, A. (2014). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. *Valiidsus ja reliaablus*. Tartu: Tartu Ülikool. [2017, aprill 21].

<http://samm.ut.ee/valiidsus-ja-reliaablus>

Sard, A. (2010). *Vaatamine ja teadvustamine – fotograafia kunstiõpetuses*. Põhikooli valdkonnaraamat: Ainevaldkond Kunstid. [2015, detsember 3].

http://www.oppekava.ee/index.php/Vaatamine_ja_teadvustamine_%E2%80%93_fotograafia_kunstihariduses

Sigman, A. (2010). The Impact Of Screen Media On Children: A Eurovision For Parliament. *Steiner education Australia*, 89. [2016, märts 3].

https://www.steinereducation.edu.au/wp-content/uploads/uk_screen_time.pdf

Tamm, D. (2010). *Disainiprotsessi rakendamine koolitunnis*. Põhikooli valdkonnaraamat: Ainevaldkond Kunstid. [2016, oktoober 10].

<https://oppekava.innove.ee/disainiprotsessi-rakendamine-koolitunnis/>

Tuulmets, A. (2010). Kunstiõppe probleeme. Rmt. E. Kikas (Toim.). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Eduko, 369, 384.

Ugur, K. (2004). *Meediaõpetus põhikoolis. Tugimaterjal õpetajatele*. [Magistritöö]. Tartu: Tartu Ülikooli Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni osakond.

Ugur, K. (2006). *Katse kaardistada meediaõpetuse mõistemaastikku*. [2015, oktoober 29].

http://oeiax4.nw.eenet.ee/vana/esso3/12/kadri_ugur.htm

Ugur, K. (2016, oktoober, 22). *Teabekeskond kui läbiv teema- milleks ja kuidas?* [2017, veebruar 5].

<http://oppekava.innove.ee/teabekeskond-kui-labiv-teema-milleks-ja-kuidas/>

Vahter, E. (2005). Kunstiõpetusest I kooliastmes. Rmt. M. Vikat, H. Treier & I. Raudsepp (Koost.) *Muusika ja kunsti õpetamisest*. Tallinn: Riiklik eksami- ja kvalifikatsioonikeskus, 61.

Vahter, E. (2007). *Kunsti õpetamine*. Rmt. A. Uusen & I. Timoštšuk (Koost.) *Klassiõpetajale õpetamisest. Abimaterjale pedagoogiliseks praktikaks*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 54.

Vahter, E. (2014). *Looking for possibilities to improve Visual Art teaching in Primary School*. [Dokoritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Sotsiaalteaduste disseratsioonid.

Varblane, R. (2007, november 7). Kaasaegne kunstiõpetus, uks praegusesse ülevisualiseeritud maailma. *Sirp*. [2015, oktoober 29].

<http://www.sirp.ee/s1-artiklid/c6-kunst/kaasaegne-kunsti-petus-uks-praegusesse-levisualiseeritud-maailma>

Vinter, K. (2010). *Esimesed sammud väikeste laste meediakasvatuses Eestis*. [Brošüür]. Tallinn: Tallinna Pedagoogiline Seminar.

Willingham, D. T. (2007). *Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach?* USA: American Educator. [2017, aprill, 3].

http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. [2017, aprill, 17].

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

LISA 1. ANKEETKÜSITLUS

Lugupeetud, pedagoog!

Olen Tallinna ülikooli haridusteaduste magistrant Kadi Maripuu ja uurin Tallinna üldhariduskoolide klassiõpetajate meediaõpetuse käsitlemist esimese kooliastme kunstitunnis. Olen väga tänulik, kui leiate aega vastata alljärgnevale küsimustele. Küsitlus on anonüümne, vastuseid kasutatakse meediaõpetuse kui läbiva teema käsitlemise kaardistamiseks. Küsimustikus on küsimusi, millele saab vastuseks valida mitmeid variante, aga leidub ka ainult ühe vastusevariandiga ning vabas vormis vastamist võimaldavaid küsimusi.

Küsimustikule vastamine võtab aega umbes 10 minutit.

Suur aitäh juba ette!

1. Sugu

- Naine
- Mees

2. Vanus

- 20-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 50 ja üle

3. Tööstaaž

- Alla 1 aasta
- 1 aasta
- 1-5 aastat
- 6-10 aastat
- 11-15 aastat
- 16-20 aastat
- 20-25 aastat
- 25 ja rohkem aastat

4. Kuidas suhtute meedia õpetamisesse esimese kooliastme kunstiõpetuse tunnis?
- Arvan, et esimese kooliastme kunstiõpetuse tund peaks käsitlema meediaõpetust
 - Oleneb meediavahendist, mida kasutada
 - Arvan, et esimese kooliastme kunstiõpetuse tunnis peaks keskenduma rohkem käelistele tegevustele
5. Kui sageli harite oma õpilasi kunstitunnis meediaalasel?(näiteks seote tundides käsitletavat teemat meediaga, räägite meedia mõjudest jne)
- Arutan õpilastega meediast igas tunnis
 - Aeg- ajalt käsitlen kunstiõpetuse tunnis ka meediaga seonduvat materjali
 - Kunstiõpetuse tunnis tegelen vähe õpilastele meediaalaste teadmiste jagamisega
6. Millised meediavahendid on teie koolis saadaval?
- ✓ Arvutid
 - ✓ Tahvelarvutid
 - ✓ Sülearvutid
 - ✓ Fotokaamerad
 - ✓ CD/kassettraadio
 - ✓ Ajalehed/ajakirjad
 - ✓ Muu: _____
7. Kuidas hindate enda meediavahendite käsitlemise oskusi?
- Tunnen end meediavahendite käsitlemises pädevana
 - Mõningad oskused on olemas, kuid tunnen end ebakindlalt ja sooviksin täiendkoolitusi
 - Tunnen end ebakompetentsena ja sooviksin selles osas koolitusi
8. Milliste meediavahendite käsitlemises tunnete end ebakindlalt?
- ✓ Arvutid
 - ✓ Tahvelarvutid
 - ✓ Sülearvutid
 - ✓ Fotokaamerad
 - ✓ Ajalehed/ajakirjad
 - ✓ Nutitelefonid
 - ✓ Ei tunnegi end ebakindlalt, sest valdan kõiki eelnevalt mainitud meediavahendeid
 - ✓ Muu: _____

9. Milliseid meediavahendeid olete kasutanud kunstiõpetuse tunnis?

- ✓ Ajalehed/ajakirjad
- ✓ Arvutid
- ✓ Tahvelarvutid
- ✓ Nutitelefonid
- ✓ Fotokaamerad
- ✓ CD/Kassettraadio
- ✓ Muu: _____

10. Kui soovite meediavahendeid kunstiõpetuse tunnis käsitleda, siis kui lihtne on ligipääs erinevatele vahenditele?

- Koolis on piisavalt meediavahendeid ja saan neid kasutada igal ajal
- Meediavahendeid on vähe, mistõttu ligipääs neile on raskendatud

11. Millised on väljakutsed/probleemkohad meediavahendite kasutamisel kunstiõpetuse tunnis?

12. Kui suures ulatuses olete käsitlenud meediaõpetust kunstitunnis?

- Meediaõpetusega olen tegelenud vaid ühes tunniosas
- Meediaõpetusega olen tegelenud terve tunni vältel
- Meediaõpetuse käsitlemiseks olen korraldanud mitmeid tunde väldanud projekti
- Muu

13. Palun tooge lühidalt näide oma vastusele eelmisest küsimusest.

14. Milliseid meediaõpetuse pädevusi olete kasutanud kunstiõpetuse tunnis?

- ✓ Informatsiooni hankimine eri vaatenurki silmas pidades
- ✓ Teabe/kunstiteose kriitiline analüüs
- ✓ Meediavahendite kasutamine meediasõnumite loomiseks
- ✓ Muu

15. Tooge palun näide, kuidas olete meediaõpetuse pädevusi kasutanud kunstiõpetuse tunnis?
