
[Home](#) / Probleemipõhine õpe

Probleemipõhine õpe

Probleemipõhise õppe võimalused tööalases keeleõppes

Svetlana Starikovitš

Artikkel põhineb uurimusel, mille fookuses on probleemipõhise õppe rakendamise võimalused tööalases keeleõppes, mis lubab arvestada täiskasvanute õppimise ja nende vajaduste spetsiifikaga. Läbi eluliste probleemide lahendamise muutub võõrkeele omandamine sisukamaks ja mõtestatumaks tegevuseks, tekib võimalus näha selgeid seoseid tunnis õpitu ja reaalsete olukordade vahel ning uued teadmised ja oskused väljaspool õpperuumi koheselt rakendada. Uurimuse probleem on sõnastatud küsimusena: millised võimalused on probleemipõhise õppe rakendamisel täiskasvanute tööalases keeleõppes? Uurimuse eesmärgiks on analüüsiv ülevaade probleemipõhise õppe rakendamisega kaasnevatest võimalustest sh eelistest, nagu suhtlus- ja sotsiaalsete oskuste arendamise toetamine, ja väljakutsetest, millega keeleõpetaja võib kokku puutuda. Uurimistöö on läbiviidud tegevusuuringuna, mille raames kavandati ja viidi läbi tööalase vene keele lühikursus ning valimiks on tööalast vene keelt õpivad täiskasvanud. Tulemustest selgus, et probleemipõhise õppe rakendamine tööalases keeleõppes on võimalik, aga vajab kooskõlastamist keeleõppe spetsiifikaga. Oluliseks muutub keeleõppijate valmisolek koostööks ja keeleõpetaja valmisolek väljakutseteks, mida probleemipõhise õppe rakendamine kaasa toob.

Võtmesõnad: probleemipõhine õpe, täiskasvanute õpe, tööalane keeleõpe

Sissejuhatus

Euroopa keeleõppe raamdokumendis keeleõppevaldkonna tegevuse üks olulisimaid poliitilisi eesmärke on valmistada kõiki eurooplasi ette suurenevaks vabaks rahvusvaheliseks liikumiseks ja tihedamaks koostööks mitte ainult hariduse, kultuuri ja teaduse alal, vaid ka kaubanduses ja

tööstuses. Sellest eesmärgist lähtuvalt tähtsustatakse edendada neid võõrkeelte õpetamismeetodeid, mis soodustavad iseseisvat mõtlemist, otsustamist ja tegutsemist ning on seotud sotsiaalsete oskuste ja vastutustundega. Et keeleõpe on elukestev, on tähtis arendada inimeste motivatsiooni, oskusi ja enesekindlust saada keelekogemusi väljaspool kooli. (Euroopa keeleõppe raamdokument, 2007, 19-20)

Täiskasvanute õppes (sh keeleõppes) on oluline arvestada sellega, et täiskasvanud õppijale on iseloomulik olla mitmes rollis korraga. Ollakse töötaja, kodaniku, elukaaslase ja lapsevanema rollis, mistõttu õppija rollil on täiskasvanu puhul teistsugune osakaal kui lapse või noore rollikogumis. Täiskasvanule on õppimine tihti teisejärgulise tähtsusega tegevus, millele otsitakse võimalusi muude prioriteetsemate tegevuste kõrvalt. (Krabi, 2012, 1)

Illeris (2010, 49) rõhutab, et täiskasvanud õpivad seda, mida nad tahavad õppida ning milles nad näevad tähendust ja vajadust; õppides, kasutavad täiskasvanud neid ressursse, mis neil juba olemas on; täiskasvanud võtavad nii palju vastutust enda õppimise eest, kui nad seda ise tahavad (juhul kui valikuvabadust neil on); täiskasvanud ei õpi seda, mille vastu neil puudub huvi või milles nad ei näe tähendust ega vajadust enda jaoks. Kui täiskasvanul puudub selge seos õpitava aine ja reaalsuse vahel, õpib ta ilma motivatsioonita, mis võib viia selleni, et õpitava materjali sisu omandatakse osaliselt ning hiljem ei oska õppija seda rakendada väljaspool õpperuumi.

Tööjõu vaba liikumine Euroopa Liidus on toonud kaasa nii võõrkeelte oskuse väärtustamist kui arusaamist, et võõrkeelte oskus parandab konkurentsivõimet rahvusvahelisel tööturul. Võõrkeelte õppimisel olulisemaks muutuvad õpitu praktiline väärtus ja kohese rakendatavuse võimalus. Probleemipõhise õppe rakendamine loob eeldused muuta keeleõpet sisukamaks ja tõhusamaks läbi eluliste probleemide õpitavas keeles lahendamise.

Ülaltoodust tuleneb probleem, mis on sõnastatud küsimusena: millised on probleemipõhise õppe rakendamise võimalused täiskasvanute tööalases keeleõppes?

Uurimistöö eesmärgiks on analüüsiv ülevaade probleemipõhise õppe keeleõppes rakendamisega kaasnevatest eelistest, nagu suhtlus- ja sotsiaalsete oskuste arendamise toetamine, ja väljakutsetest, millega keeleõpetaja võib kokku puutuda.

Artikkel on suunatud nii keeleõpetajatele, kes õpetavad tööalast võõrkeelt täiskasvanutele keeltekoostes, kutsekoostes ja kõrgkoolides, kui teistele koolitajatele, kes on huvitatud koolituste mitmekesistamisest ja koolitatavate õppeprotsessi aktiivsest kaasamisest.

Meetod ja valim

Käesolev uurimistöö on läbiviidud tegevusuuringuna, mille abil püütakse lahendada tegelikke praktilisi probleeme, mõista sotsiaalset praktikat ja seda parandada (Laherand, 2008, 133). Tegevusuuringut eristab teistest uurimisviisidest selle kohene praktiline rakendatavus ja tulemuse praktiline väärtus (Löfström, 2011, 4) ning samas on probleemide lahendamise või olemasolevate tingimuste parandamise vahendiks (Laherand, 2008, 136). Kuna tegevusuuring lähtub praktilistest küsimustest ja on suunatud erialase tegevuse edendamisele (Löfström, 2011, 4), on selle meetodi valik käesoleva uurimistöö puhul põhjendatud.

Tegevusuuring on loomult tsükliline. See koosneb planeerimise, tegutsemise, vaatlemise ja analüüsimise etappidest. Kõigepealt tuvastatakse probleem ja püstitatakse hüpoteesid olukorra kohta, siis defineeritakse uuritav probleem. Järgmise sammuna toimub andmete kogumine ja analüüsimine ning kogutud andmete alusel organiseeritud tegevuse läbiviimine. Järelduste tegemisel on oluline läbiviija kirjalik eneserefleksioon ja kogutud andmete sisuanalüüs. (Löfström, 2011, 8; Ferrence, 2000, 9)

Käesoleva uurimistöö puhul võimaldas tegevusuuring rakendada probleemipõhist õpet praktilise tegevuse ehk keelekursuse raames, viia läbi tegevuse vaatlust ja osalejate küsitlust. Kogutud andmete alusel tegin järeldused probleemipõhise õppe rakendamise võimalustest keeleõppes. Selleks tegin tegevusuuringus osalejate poolt saadud tagasiside ning enda kui tegevusuuringu läbiviiva keeleõpetaja tähelepanekute, märkuste ja kirjaliku eneserefleksiooni sisu analüüsi.

Uurimistöö valimi üheks kriteeriumiks oli, et tegemist on täiskasvanud keeleõppijatega, kes õpivad vene keelt võõrkeelena. Käesoleva töö kontekstis täiskasvanud õppija on õppija, kellele on iseloomulik olla mitmes rollis korraga (Krabi, 2012, 1). Teiseks kriteeriumiks on keeleoskuse tase alates B1 ehk iseseisev keelekasutaja (Euroopa keeleõppe raamdokument, lk 39), kuna probleemipõhise õppe rakendamine eeldab õppijate omavahelist suhtlemist õpitavas keeles. Kolmandaks kriteeriumiks on samal ametikohal või samas valdkonnas töötamine. Keeleõppijate motivatsioon õppimiseks on kõrgem, kui keelekursuse sisu vastab nende tegelikele vajadustele, keskendudes tööks vajaliku keeleoskuse parandamisele.

Valimi suurus on tingitud probleemipõhise õppe põhimõttest, mis seisneb selles, et optimaalne grupi suurus tõhusamaks koostööks on 4 – 8 õppijat. Selline grupisuurus peetakse optimaalseks ka keeleõppe puhul. Käesoleva uurimistöö valimisse kuuluvad kaheksa Swedbanki töötajat: seitse kliendinõustajat ja üks IT-spetsialist. Osalejate vene keele tase kõigub A1 kuni B1.

Praktilise probleemi seletus

Täiskasvanute võõrkeeleõpetajana olen kogenud, et täiskasvanute õppes ei ole traditsioonilised keeleõppe meetodid alati tõhusad, kuna ei toeta täiskasvanute vajadustega arvestamist. Oma kogemusele tuginedes, tunnen vajadust otsida täiskasvanute õppes (k.a. võõrkeeleõppes) uusi võimalusi, mis kaasavad õppijaid õppeprotsessis osalema, toetavad suhtlus- ja sotsiaalsete oskuste arengut, tekitavad huvi ja pakuvad piisavalt väljakutseid õppimiseks, olles õppijatele jõukohased ja tõhusad.

Reeglina õpitakse võõrkeelt, et seda reaalelus (sh töösituatsioonides) kasutada. Keeleõpetajana näen probleemipõhise õppe rakendamises täiskasvanute tööalases keeleõppes võimalust luua keeletunnis reaalsele (töö)elule võimalikult lähedast situatsiooni, milles õppijatel tekib vajadus sihtkeelt aktiivselt kasutada, lähtudes konkreetsetest elulistest eesmärkidest, mis vastab täiskasvanute õppijate tegelikele vajadustele ning seeläbi muutub keele omandamine tõhusamaks ja mitmekesisemaks. Probleemipõhise õppe rakendamine tööalases keeleõppes loob eeldused konkurentsivõime paranemiseks rahvusvahelisel tööturul, kuna koos keeleoskusega omandatakse suhtlus- ja meeskonnatööoskused.

Tegevusuuringu käik

Tegevusuuringu esimeses etapis toimus probleemi püstitamine ja eesmärgi sõnastamine. Sellele järgnes teoreetilise aluse loomine ja teoreetiliste allikate läbitöötamine. Teoreetilise aluse sisuks on probleemipõhise õppe olemus ja põhimõtted, seosed täiskasvanute õppega ning võimalused võõrkeeleoskuse arenguks. Kolmandas etapis toimus keelekursuse kavandamise ja loomise protsess ning sellele järgnes kursuse rakendamine ja empiiriliste andmete kogumine. Kursuse lõppedes toimus viimane etapp, kus analüüsisin andmed ning tegin järeldused ja ettepanekud probleemipõhise õppe rakendamiseks tööalases keeleõppes.

Empiiriliste andmete kogumiseks viisin läbi tööalase vene keele proovikursuse Swedbanki töötajatele, kes oma igapäevases töös peab venekeelsete klientidega suhtlema. Kursuse korraldamiseks saatsin Swedbanki Akadeemia koolitus-ja arenduspartnerile kirja palvega aidata edastada informatsiooni potentsiaalsetele keeleõppijatele, kes on nõus ja valmis proovikursuses vabatahtlikult osalema. Kirjale lisasin informatsiooni tegevusuuringu eesmärgist ja käigust ning proovikursuse lühitutvustust. Rõhutasin, et keeletunnis lahendavad õppijad üheskoos igapäevaseid tööalaseid probleemsituatsioone õpitavas keeles, seega oluline on õppijate aktiivne osalemine, omavaheline suhtlemine ja valmisolek meeskonnatööks. Swedbanki Akadeemia koolitus-ja arenduspartner edastas kirja üksuste juhtidele ja palus huvilistel reageerida ühe

töönadala jooksul. Pöördumisele reageeris üheksa pangatöötajat, kellega edaspidi tegevusuuringu läbiviijana võtsin ühenduse meili teel. Keeletundide kuupäevad ja kellajad leppisime kokku Doodle.com vahendusel, sobiva ruumi leidmist võttis enda peale üks osalejatest. Kursusest võttis osa kaheksa Swedbanki töötajat, keeleõpetajaks oli käesoleva töö autor, Tallinna Ülikooli andragoogika eriala 2.kursuse üliõpilane.

Koolituse planeerimise etapp

Koolitust planeerisin kahest 120-minutisest keeletunnist koosnevana. Aja- ja energiaressursi säästmise otstarbel otsustasin, et keskendume ainult ühe töölase probleemsituatsiooni lahendamisele. Arvestasin sellega, et olukorra ja keeleõppele lähenemise uudsus võib keeleõppijatelt pikemat kohanemisaega nõuda ning elulise töölase probleemsituatsiooni sõnastus võib esialgu keeruline olla. Seetõttu pakkusin õppijatele eelnevalt sõnastatud probleemsituatsiooni. Lähtusin sellest, et probleemsituatsioon peab olema avatud struktuuriga, eluline ja ehtne, huvitav ja jõukohane ning ning võimaldab õppijate omavahelist suhtlemist ja iseseisva ressursside otsimise vajadust.

Koolituse etapp ehk uuringu objekt Töölase vene keele kursus

Esimene keeletund toimus 19.märtsil 2015.a ajavahemikus 9.15-11.15 Swedbanki Rävala kontori koosolekuruumis. Tunni alguses tutvustasin õppijatele probleemipõhise õppe põhimõtteid ning tegevusuuringu eesmärki. Seejärel viisin läbi tutvumisringi, kus osalejad rääkisid lühidalt enda taustast: nimi, orienteeruv keeleoskustase, ametikoht ja tööstaaž pangas, sihtkeele kasutamise eesmärk, millal ja millises olukorras viimati sihtkeelt kasutas.

Seejärel keeleõpetajana jagasin oma ootused õppijatele ja küsisin õppijate ootuste kohta seoses tunnis läbiviidavate tegevustega. Leppisime kokku, et keeleõppijad osalevad aktiivselt tunnis, omavaheliseks suhtlemiseks kasutavad sihtkeelt, ei karda teha vigu ja vajadusel pöörduvad keeleõpetaja poole keelelise abi saamiseks.

Järgmise sammuna jagasin keeleõppijatele probleemsituatsiooni 1, millele nad pidid otsima lahendusi. Selleks jagunesid õppijad kaheks grupiks eeldusega, et igas grupis on erineva keeleoskuse tasemega õppijad. Esimest korda lugesid õppijad probleemsituatsiooni läbi iseseisvalt, teise lugemise ajal arutasime uued sõnad ja väljendid koos, vajadusel seletasime või tõlkisime need õppijate emakeelde. Lugemise jooksul tuli ette vajalik ja puuduolev sõnavara, mille panime kirja. Peale lugemist arutasime, kas situatsioon on selge ja üheselt mõistetav, kas on

piisavalt eluline ja kas selliseid olukordi juhtub ka tegelikkuses. Keeleõppijad kinnitasid, et selliseid olukordi tuleb vahel ette ning olid nõus situatsioonile lahendused otsima hakkama.

[1 Kliendinõustamine pangakontoris: teie olete grupp kliendinõustajaid, kes on alles neljandat kuud tööl. Ühel teist on tekkinud keeruline tööolukord. Üks tema klientidest soovib teie pangas konto sulgeda ja kõik oma säästud ja kontol oleva raha teisse panka üle kanda. Leidke võimalikult parimad lahendused, mida te kliendile võite pakkuda, et tema jääks teie panga kliendiks. Tutvuge kliendi profiiliga. Arutage võimalikud variandid, mis võivad kliendile meelepärased olla: millised soodustused ja boonused pakkuda, millised lisateenused võiksid kliendile huvitavad ja kasulikud olla.]

Edasine õppetöö toimus kahes grupis. Mõlemad grupid pidid looma kliendi profiili ja vastavalt sellele hakkama situatsioonile lahendusi pakkuma. Õppijate kasutuses olid nutiseadmed internetiühendusega ja vene keeles infovoldikud vajaliku teemakohase informatsiooniga. Keeleõpetajana ei sekkunud ma otseselt lahenduste otsimise protsessi, vaid jälgisin grupitööd, aeg-ajalt tuletades meelde, et õppijate vaheline suhtlemine peab toimuma sihtkeeles ja et keelelist abi on võimalik küsida õpetajalt. Esimese tunni lõpuks valmisid mõlemal grupil kliendi profiilid ja esialgsed situatsiooni lahendamise variandid, mida arutasime lõpuringis. Tunni lõpus leppisime kokku teise kohtumise võimalikud stsenaariumid: kas korraldada rollimäng või situatsiooni võimalike lahenduste presentatsioon. Lõplik otsus jäi iga grupi liikmete teha teise kohtumise alguses.

Teine keeletund toimus 23.märtsil 2015.a ajavahemikus 15.00 – 17.00 Swedbanki Rävala kontori koosolekuruumis. Tunnis osales kuus inimest. Teise keeletunni alguses tuletasime meelde situatsiooni ja arutasime koos vajalikku sõnavara. Sellele järgnes grupitöö: õppijad arutasid probleemsituatsiooni, leidsid sellele lõpliku lahenduse, valmistasid tulemuste esitlemiseks. Omavahelises vestluses kasutasid õppijad eelnevalt koos keeleõpetajaga läbitöötatud sõnavara. Iga grupi liikmed tegid valiku ise, mis vormis nad oma lahendused esitlevad: kas rollimänguna või esitluse vormis. Üks grupp valis rollimängu, teine esitluse.

Peale esinemist sai iga grupp õpetaja poolt tagasiside keele kasutuse kohta ja lisasõnavara koos grammatilise kommentaariga. Kursuse jooksul tegin märkmeid protsessi kohta, kajastades õnnestunud ja ebaõnnestunud käike, panin kirja tähelepanekuid sellest, mis tundides toimus, reflekteerisin saadud kogemust. Koolituse teise tunni lõpus palusin täita küsimustikku, et tagasisidestada protsessi, jagades oma muljeid ja tähelepanekuid: kas selline lähenemine keeleõppele on jätkusuutlik õppija seisukohast. Saadud vastused analüüsisin ja kasutasin

järelduste tegemisel selle kohta, milliseid võimalusi annab probleemipõhise õppe rakendamine täiskasvanute tööalases keeleõppes.

[Konsulterige oma kolleegidega: mida nemad sellisel juhul teeksid. Kutsuge klient personaalsele nõustamisele, et arutada temaga võimalust pangast mitte lahkuda. Kliendiga vesteldes, olge sõbralik ja veenev. Põhjendage oma pakutud lahendused ja valikud.]

Teoreetilised lähtekohad

Probleemipõhine õpe on meditsiinalaste õpingute valdkonnast pärit mõiste. Barrows ja Tamblyn (1980, 12) defineerivad probleemipõhist õpet kui meetodit, mille kohaselt meditsiinilise eriala õppija võtab patsiendi tervise probleemi või laiema tervishoiu probleemi kui stiimuli õppimiseks nendes valdkondades või ainetes, mis on õppijale hetkel olulised ja huvipakutavad. Seeläbi omandab õppija erialased teadmised ja oskused samaaegselt probleemilahendamisoskustega. Probleemipõhise õppe rakendamisel luuakse eeldusi teooria ja praktika sidumiseks (Lorenz, 2009, 6).

Käsitledes uut probleemi, millega õppija puutub esimest korda kokku, on tal vaja iseseisvalt otsida informatsiooni, analüüsida seda, valida vajalikku selleks, et probleemi lahendada, teha otsusi, millised lahendused võivad tõhusamad olla. Selline lähenemine motiveerib õppijat tegutsema, kuna pakub õppimises isesesvust, toob kaasa uusi väljakutseid, võimaldab õppijal ise valikuid teha ja õppides, tegeleda sellega, mis talle hetkel huvi pakub või mis on tema õpingutega seoses hetkel asjakohane. Oluline, et saadud teoreetilised teadmised rakendab õppija kohe praktilistes tegevustes. (Barrows ja Tamblyn 1980, 12-13)

Savery (2006, 12) kirjeldab probleemipõhist õpet kui õppijakeskset lähenemist, kus õppijatele luuakse eeldusi tegeleda uurimisega, integreerida teoreetilisi teadmisi praktiliste oskustega, rakendada teadmisi ja oskusi, et leida toimivaid lahendusi elulistele probleemidele. Teiseks oluliseks teguriks on õpetaja kui tuutori olemasolu, kes aitab õppimisprotsessile kaasa ning teeb õppimiskogemusest kokkuvõtte.

Probleemipõhise õppe klassikalisel mudelil on järgmised tunnused:

- (1) tegeliku elu situatsioonide kasutamine õppetöös;
- (2) õppijad töötavad rühmades, iseseisvalt tuvastades lünke oma teadmistes;
- (3) õppijate enesejuhitud õpimine ja subjektsus;
- (4) õppejõul on abistaja ja toetaja roll. (Barrows & Tamblyn, 1980; Lorenz, 2009)

Kuna probleemsituatsioone kasutatakse õppijate aktiivseks kaasamiseks õpiprotsessi, muutuvad olulisteks probleemi valiku kriteeriumid. On tähtis pakkuda õppijatele avatud struktuuriga probleemi (ill-structured problem), millel võib olla rohkem kui üks lahendus.

Sellisel juhul õppijal on vastutus, toetudes endal olevatele teoreetilistele teadmistele, valida isesesvalt need lahendused, mis sobivad antud olukorras probleemi lahendada ja vajalikud oskused kätte saada. Probleemid peavad olema seotud reealse eluga ning lahendused, milleni õppijad jõuavad, peavad olema ratsionaalsed ja rakendatavad. (Savery, 2006, 12-14)

Sobivaks probleemiks on selline, mis on autentne ehk ehtne, on kooskõlas õppijate eelmiste teadmiste tasemega, motiveerib ja inspireerib arutama, annab stiimuli enesejuhitud õppimiseks, on huvitav ja võimaldab jõuda vajaliku õpiväljundini (Schmidt, Rotgans & Yew, 2011, 795). Probleem võib olla esitatud erinevas vormis: probleemi kirjeldus, stsenaarium, dialoog, dilemma, juhtum, video, kiri, foto vm (Karm, 2014, 71). Probleemipõhise õppe korral ei anta uusi teadmisi valmis kujul, vaid õppijad omandavad neid iseseisva uurimise kaudu. Seega probleem ei ole õppijatele illustratsiooniks õpitava kohta, vaid õppeprotsessi alguses õppimist käivitava ülesandena. (Karm, 2014, 70)

Probleemipõhises õppes peamiseks õppevormiks on grupid, kus õppijad lahendavad rohkem või vähem keerulisemaid ja autentseid probleeme. Eluliste probleemide lahendamine aitab säilitada huvi õpitava aine vastu, sest õppijad mõistavad, et nad õpivad vajalikke oskusi, et antud valdkonnas toime tulla. (Problem-Based Learning, 2001, 1) Tõhusam koostöö käib väiksemates gruppides, kus koos töötab kuni kaheksa inimest. See soodustab õppijate vahelist suhtlust ja tõstab enesetõhusust, kuna lahenduse leidmiseks peab igaüks panustama, õppijad on distsiplineeritumad ning peavad tähtaegadest kinni. (Schmidt, Rotgans & Yew, 2011, 795) Traditsioonilises keeleõppes on õpitav keel õppetöö sihiks, mis alati ei pruugi sobida täiskasvanutele võõrkeele omandamiseks, kuna kasutatavad õppemeetodid ei toeta täiskasvanute õppijatele vajadusi ning motivatsioon võõrkeele õppimiseks on madalam.

Probleemipõhise õppe rakendamine võõrkeele õppes võimaldab luua olukordi, kus õppijad omandavad võõrkeelt seda kasutades, mitte õppides etteantud sõnavara ja väljendeid pähe ning ainult seejärel praktiseerides neid tunnis loodud kunstlikes olukordades nt läbi rollimängude. (Mathews-Aydinli, 2007, 1) Seeläbi võib võõrkeele õppimine muutuda mehhaaniliseks ja teoreetiliseks, sest selge seos õpitava sisu ja reaalse elu olukordade vahel ei pruugi olla õppijatele selge (Larsson, 2001, 3).

Keeleõppes oluline roll on suhtlemisoskuste arendamisel, mida probleemipõhine õpe suurel määral toetab, luues õppeprotsessi käigus õppijatele võimalusi ja vajadusi omavaheliseks suhtlemiseks. Probleemipõhise õppe korral toetab suhtlemisoskust teistelt õppijatelt ja ka õppejõududelt saadav toetus ja tagasiside (Lorenz, 2009, 12). Lisaks võimaldab probleemipõhise õppe rakendamine sügavamat tööalase keele õppimist, pakkudes tööalasteks olukordadeks vajalikku sõnavara omandamist läbi suhtluse selle asemel, et õppida pähe õpetaja koostatud sõnade loetelusid (Larsson, 2001, 3).

Mathews-Aydinli ja Larsson toovad esile rida eeliseid, mis kaasnevad probleemipõhise õppe rakendamisega keeleõppes. Eeliste hulgas on õppijate koostöö võimalus ning omavahelise suhtluse tähenduslikkus ja ehtsus, mida võimaldavad käsitletatavad elulised probleemid (Mathews-Aydinli, 2007, 5). Oluliseks eeliseks on asjaolu, et fookus on õppijatel endil ja nende aktiivne osalemine õpiprotsessis on oluliselt osakaalus. Täiskasvanud keeleõppijatel on oluline tegeleda praktiliste probleemide lahendamisega, millel on seos reaalse elu või töö situatsioonidega, mis omakorda omistab õppimisele praktilist tähendust ning motiveerib edasiseks õppimiseks. (Mathews-Aydinli, 2007, 6)

Larsson (2001, 3-4) rõhutab, et keeleõppes on tõsiseks probleemiks pealiskaudne õppimine, kui õpitakse sõnu konkreetseks tunniks või eksamiks ja hiljem ununeb õpitu väga kiiresti. Probleemipõhise õppe rakendamine võimaldab õppijatel sügavama mõistmise, kuna nad ei ole teadmiste passiivsed vastuvõtjad, vaid ise osalevad teadmise loomise protsessis, mis toob kaasa tõhusamad õpitulemused.

Tulemused ja järeldused

Uurimistulemuste analüüsimisel tegin enda kui keeleõpetaja märkmete protsessist ja isiklikust kogemusest ning kursuse lõpus õppijate täidetud tagasiside küsimustikust saadud andmete sisuanalüüsi.

Peamised aspektid, millele ma tegevusuuringu käigus keskendusin, on:

- probleemipõhise õppe võimalused keeleoskuse arenguks;
- keeleõpetaja roll probleemipõhise õppe rakendamisel keeleõppes;
- probleemipõhine õpe keeleõppes: arengukohad ja ettepanekud.

Probleemipõhise õppe rakendamise võimalused keeleõppes

Probleemipõhise õppe rakendamine töölases keeleõppes loob olukorra, kus samaaegselt töölase võõrkeele omandamisega arendatakse töölased oskused ja teadmised ning läbi suhtlemise meeskonnatöö oskused. Läbi eluliste probleemide lahendamise muutub keeleõpe sisukamaks ja mõtestatumaks tegevuseks, kuna õppija näeb selgeid seoseid erialase keele ja reaalsete tööolukordade vahel ning hiljem oskab uusi teadmisi ja oskusi väljaspool õpperuumi rakendada.

Probleemsituatsiooni valik

Oluliseks muutub käsitletava probleemi valik, mis keeleõppes võib olla raske, kuna probleemid peavad olema seotud õppijate reaalse isikliku või töölase eluga, et tekitada huvi ja motivatsiooni sellega tegeleda (Mathews-Aydinli, 2007, 3). Keeleõppes sobilike probleemide leidmine on keerulisem, kui praktilisemates valdkondades nagu meditsiin või teadus. Sellisel juhul on otstarbekam kombineerida võõrkeeleõpet erialaste õpingutega. (Larsson, 2001, 4) Sobilikud on erialad, kus võõrkeelte kasutamine on igapäevaste tööalaste kohustuste lahutamatu osa, nt klienditeenindus või -nõustamine erinevates valdkondades: pangandus, kindlustus, toitlustus jne.

Tegevusuuringu raames läbiviidud kursuse ettevalmistusetapil tundsin vajadust õppijatega kokku leppida, kes on vastutav probleemsituatsiooni sõnastuse eest: kas keeleõpetaja või keeleõppijad. Keeleõpetajana ei pruugi ma olla teadlik kõikidest võimalikest tööalastest situatsioonidest. Seega minu pakutud probleemsituatsioon võib tunduda kunstlikuks või ebapiisavalt asjakohaseks. Leidsin, et probleemsituatsiooni sõnastamise etapil on tähtis kaasata õppijaid, kes kas pakuvad probleemsituatsiooni, lähtudes tegelikest tööalastest situatsioonides või täpsustavad ja täiendavad õpetaja pakutud probleemsituatsiooni. Samas on vajalik arvestada sellega, et õppijad ei ole teadlikud probleemsituatsioonile esitatavatest nõuetest ja seega probleemsituatsiooni sõnastus võib osutada keeruliseks ja aeganõudvaks tegevuseks. Sellisel juhul on abiks, kui õpetajal on näidissituatsioonid, mis inspireerivad õppijaid oma situatsiooni sõnastamisel. See on kasulik ka ajaressursi säästmiseks.

Keelekursuse planeerimisel otsustasin, et sõnastan probleemsituatsiooni ise, kuna õppijatel puudub probleemipõhise õppe kogemus, võib situatsiooni sõnastamine neile vajakutsuvaks ja segadust tekitavaks tunduda. Probleemsituatsiooni sõnastamisel lähtusin sellest, et see keskendub panga temaatikale, pakub rohkem kui üks lahendusvariante ehk on avatud struktuuriga, pakub õppijatele huvi ehk on otseselt seotud nende igapäevaste tööalaste tegevustega. Peale situatsiooni lugemist arutasime õppijatega, kas see on piisavalt eluline, kas selliseid olukordi võib ette tulla ja kas on neil piisavalt informatsiooni lahenduste otsimiseks. Jätsin

õppijatele vabaduse antud situatsiooni raames ise luua kliendi profiili ehk ise otsustada eeldatava kliendi soo, vanuse, perekonnaseisu, elukutse jne üle. See võimalus pakkus õppijatele suurema huvi, gruppide sees tekkisid arutelud, kes see klient võiks olla ja mis võiksid olla kirjeldatud käitumise põhjused. See aitas äratada esialgset huvi õpetaja sõnastatud probleemsituatsiooni vastu.

Praktilise tegevuse ehk keelekursuse läbiviimisel selgus, et tööalases keeleõppes sobilike probleemide otsimisel ja valimisel on oluline kaasata õppijaid, et tekitada huvi ja tagada motivatsiooni tegeleda probleemidega, mis leiavad aset nende reaalses tööalases elus.

Gruppide koosseis ja grupitöö

Keeleõppes gruppide koosseis on väga oluline, kuna see võib mõjutada õppijate keele omandamist nii positiivselt kui negatiivselt. Keeleõpetajal on tähtis jälgida, et keeleoskuse tasemete kõikumisel on iga grupiliikme keeleoskuse areng tagatud ja toetatud. Grupiliikmete keeleoskuse tasemest sõltub probleemsituatsiooni raskustase, mis võimaldab vähem või rohkem sügavama taseme sõnavara ja suhtlemisoskuse omandamist. Kui grupiliikmete keeletase kõigub, toob see kaasa lisavõimalused suhtlemiseks ja rühmatöö oskuste arendamiseks. (Mathews-Aydinli, 2007, 3)

Mathews-Aydinli (2007, 6) rõhutab, et probleemipõhine õpe ei sobi algtaseme õppijatele, kuna nende keeleoskuse tase ei luba vahetut suhtlemist, mida vajatakse probleemi lahendamiseks. See võib osutuda tõsisemaks väljakutseks juhul, kui õppegrupp koosneb ainult madalama keeletasemega õppijatest.

Larsson (2001, 4) viitab sellele, et tõsisemaks väljakutseks probleemi lahendamise protsessi jooksul võib olla muutuv grupidünaamika. Omavahelise suhtluse ajal võivad õppijad kalduda peamisest teemast kõrvale või hakata arutama hetkel vähem olulisemaid teemasid või lõpetada arutamist ja probleemile lahenduse otsimise vähese huvi või motivatsiooni tõttu. Keeleõpetaja peab olema valmis, et mõni grupp võib sattuda konflikti, kui grupiliikmetel puuduvad meeskonnatöös vajalikud oskused.

Muutuv grupidünaamika

Kursuse läbiviimisel kogesin segadust ja tundsin, et ka õppijatel tekkis aeg-ajalt abituse ja segaduse tunne. Kuigi enne kursuse algust oletasin, et selline olukord võib tekkida, keeletunnis tekkis vajadus sellele olukorrale lahendusi jooksvalt otsida. Seletasin õppijatele, et see on loomulik

reaktsioon, kuna tegemist on uudse olukorraga nii mulle kui õpetajale kui õppijatele, kelle ei ole kogemusi probleemipõhise õpppega. See, et ma sellest õppijatega rääkisin, aitas pingelist olukorda leevendada ja huvi toimuva vastu taastada.

Saadud kogemusest järeldan, et keeletundide planeerimisel on oluline arvestada, et alguses õppijad võivad segadusse sattuda, sest neil puudub probleemipõhise õppe kogemus ja nad ei pruugi aru saada, mis, miks ja kuidas toimuma hakkab. See võib põhjustada tuju ja energia langust, motivatsiooni kadu, grupitöös osalemisest loobumist: Üks grupiliige keset grupitööd jäi väga vaikseks ja hakkas oma telefonis tunni tegevustega mitteseotud asjadega tegelema. On näha täielikku huvi ja motivatsiooni kadu. (õpetaja)

On vajalik enne koolituse läbiviimist põhjalikult läbi mõelda, kuidas õppijatele probleemipõhist õpet tutvustada ja kui palju informatsiooni edastada, et tagada toimuvast arusaamist suuremat segadust ja survet tekitamata. On oluline selgitada kogu kursuse protsessi, selle eesmärgid ja põhjendada probleemipõhise õppe rakendamist, viidates nii selle eelistele kui võimalikele väljakutsetele, mis võivad segadust tekitada. Sellisel juhul on õppijad teadlikumad sellest, mis neid kursuse protsessis ootab ning pettumuse ja segaduse tekkimise tõenäosus on väiksem.

Erineva keeleoskuse tasemega õppijad

Grupis olid koos madalama (A1) ja kõrgema (B1) keeleoskusega õppijad, mis teatud määral raskendas nende koostööd, kuna õppijad olid ebavõrdses olukorras, mis ei soodustanud vahetut suhtlemist. Kursuse tagasisidestamisel kirjutas üks õppija, et väljakutsuvaks oli:

...keele taseme erinevuse tõttu tekkinud barjäärid. Nt. kui rühmas on inimene kes oskab rohkem, siis ebamugavuse tunde tõttu, need kes ei oska nii palju, tõmbuvad tagasi ja tahavad enda pealt selle ülesande lahendamise „ära lükata“. Kui on võimalus mitte rääkida, siis hirm ka takistab ja häbitunne, et ei oska nii hästi kui teine oskab ja siis ei tehta nii aktiivselt kaasa.

Kursuse lõpus algatasid õppijad arutelu teemal, kas algtasemega keeleõppijatele sobib selline lähenemine nagu probleemipõhine õpe. Üheselt jõudsime järelduseni, et kuigi madalam keeletase ei soodusta vahetut suhtlemist sihtkeeles, ka neil õppijatel on võimalusi oma keeleoskust parandada, sest keeleõpe ei toimu ainult läbi rääkimise, vaid ka läbi kuulamise ja meeldejätmise, mis on väga olulised keele omandamise viisid. Tagasiside küsitluses jagas üks õppija oma muljed:

Jäin kursusega rahule, kuna minu keeleoskus on A1, kuid antud kursus innustas oma teadmisi rakendada rääkimises.

Täiskasvanud õppijale võib häirivaks olla olukord, kui tal madalama keeletaseme tõttu ei ole võimalik arutelu osaleda ja sõna aktiivselt võtta. Sellisel juhul on väga oluline õpetaja õigeaegne toetus. On tähtis märgata õppijaid, kes ei tunne end grupi aruteludes kindlalt ning toetada neid, aidates leida teist rolli, nt infootsija või info salvestaja (kirjapanija), esitluse koostaja vm rolli, mis lubab oma potentsiaali näidata ja grupitöösse panustada.

Keeleõpetaja roll probleemipõhise õppe rakendamisel keeleõppes

Keeleõppes õpiväljundiks on eelkõige teemakohase sõnavara ja vajaliku grammatika ning nende kasutamisoskuse omandamine, mis toimub läbi elulisele või töölasele probleemile võimalike lahenduste leidmise. Mathews-Aydinli (2007, 3 – 4) toob esile, et sellel ajal, kui õppijad töötavad gruppides, kogudes informatsiooni (sh ka teemakohast keelelist materjali), arutledes seda, otsustades ja valides paremat lahendust, keeleõpetaja rolliks on pakkuda keelelist ja tehnilist abi ning suunata õppijaid juhul, kui nad seda vajavad ja küsivad. Selleks, et hilisem tagasiside oleks tõhusam võib keeleõpetaja teha märkmeid õppijate keelekasutuse ja grupitöös osalemise kohta.

Rakendades probleemipõhist õpet, soovisin luua tunnis olukorda, milles õppija muutub sisu loojaks, kes teeb valikuid nii töölases kui keelelises osas. Enne keeletunni algust ja tunni jooksul rõhutasin korduvalt, et raskuste korral soovitan eelkõige küsida abi kaasõppijatelt, otsida vajalikku sõnavara ja/või informatsiooni veebipõhistelt ja kirjalikelt allikatelt ning alles siis pöörduda minu kui keeleõpetaja poole. See andis võimaluse kogeda, et peale õpetajat on olemas muid ressursse, millele on võimalik pöörduda vajaliku informatsiooni saamiseks. Esialgu tekitas selline lähenemine õppijates segadust. Keegi ei julgenud midagi küsida ja kuna isesesvalt ei osanud vajalikku sõnavara välja tuua, toimusid arutelud osaliselt emakeeles. Antud tegevusuuringu kontekstis lahendasin seda olukorda nii, et pakkusin puuduoleva sõnavara emakeeles kirja panna. Seeläbi tuvastasime üheskoos, millised lüngad on õppijatel käsitletava situatsiooniga seotud sõnavara puhul olemas. Õppijate kirjapandud sõnade ja väljendite alusel koostas järgmiseks tunniks koolitusmaterjali koos grammatilise kommentaariga. Seda materjali käisime koos läbi teise tunni alguses ning seda kasutasid õppijad edaspidises koostöös rollimängu ja esitluse ettevalmistamisel.

Toetudes saadud kogemusele, leian, et keeletundide ettevalmistamisel on vajalik arvestada sellega, et keeleõppijad on huvitatud eelkõige oma keeleoskuse lihvimisest ja uue sõnavara omandamisest. Ilma keeleõpetaja abita ei ole see tihti võimalik, kuna õppijad vajavad tugi õige sõna ja õige grammatilise vormi valikul, väljendite koostamisel, õigekirja ja hääldamise osas. Keeletunnis on õpetaja roll suurem, kui ainult toetaja ja suunaja. Ta peab jagama grammatilist abi,

seletama sõnade hääldamist ja kirjaipilti, võimaldama grammatiliste vormide harjutamist ja kinnistamist, ka väljendite teemahokast kasutamist. Õpetaja jagatud linkidest veebipõhistele keelelistele ressurssidele (sõnaraamatud, teemakohased tekstid jt) ainuüksi ei piisa keele omandamisel.

Enne koolituse algust on oluline mõelda küsimusele, kui vähe on võimalik ja kui palju on vaja grupitöö protsessi sekkuda? Kui grupis käib arutelu, mille käigus õpetaja märkab vale keelekasutust, kas ta peab arutelu kohe katkestama ja vigu parandama, et need ei kinnistuks või on parem oodata arutelu lõpuni ja siis tagasisidestada kõik selle käigus tehtud vead? Kui õpetaja parandab vigu kohe, võib see katkestada arutelu, peale parandamist on raske arutelu samas tempos jätkata. Kui vigade parandamist teha peale arutelu lõppu, siis seletamise ja parandamise protsess ei pruugi seostuda arutelu käigus esile tulnud väljenditega. Rakendamise etapis ehk keelekursuse käigus proovisin mõlemad viisid ning selgus, et õppijad suhtuvad neisse erinevalt. Mõned soovivad kohest parandamist, et ennast turvalisem ja kindlam keelekasutuse osas tunda. Teistele mõjub arutelu katkestamine nii, et arutelu jääb peale õpetaja sekkumist pooleli. On vajalik koolituse alguses jõuda õppijatega kokkuleppeni milline vigade parandamisviis on õppijatele vastuvõetav. Sellisel juhul ei ole õpetaja sekkumine häiriv ega pane aruteludele lõpu peale.

Arengukohad ja ettepanekud

Käesoleva tegevusuuringu tulemuste ja järelduste alusel on võimalik välja tuua probleemipõhise õppe rakendamise tööalases keeleõppes arengukohad ja ettepanekud järgmisteks keelekursusteks.

- Kursuste kavandamisel tuleb arvestada sellega, et probleemipõhise õppe rakendamine on traditsioonilisest keeletunnist ajamahukam. Ühest keeletunnist ei pruugi piisav olla, et optimaalsete lahendusteni jõuda. Pooleli jätmise võib takistada tunni ja/või kursuse eesmärkidest arusaamist ning tekitada õppijates segaduse tunnet.
- Probleemsituatsiooni valikul on oluline anda õppijatele võimaluse seda ise sõnastada. Arvestada tuleb sellega, et kui õppijatel puudub probleemsituatsioonide sõnastamise kogemus, peab õpetaja varuma näidissituatsioone. Sellisel juhul on oluline kaasata õppijaid arutellusse, paluda täpsustada või täiendada, et äratada huvi õpetaja sõnastatud situatsiooniga tegeleda.
- Enne probleemsituatsioonile lahenduste otsimise alustamist on tähtis õppijatele pakkuda teemakohase põhisõnavaraga tutvuda, et tuvastada olemasolevad lüngad sõnavara osas.

- Kursuse jooksul on soovitatav kokku panna õppematerjal nendest sõnadest ja väljenditest, mida õppijatel algselt ei olnud ja mis tulid esile jooksvalt tunni käigus. Esiteks, võimaldab see õppijatel aktiivselt osaleda tunni kujundamise protsessis. Teiseks, ühiselt luuakse koolitusmaterjal, mis on ressursiks edasiseks kasutamiseks nii õppijatele kui õpetajale.
- Õpetajal on oluline jälgida grupidünaamikat terve kursuse jooksul. Enne kursuse algust on tähtis selgelt ja täpselt seletada, mis toimuma hakkab, et vältida suuremat segadust ja pettumust, mis võib kaasa tuua huvi ja motivatsiooni kadu. Kursuse lõppedes on tähtis anda õppijatele tagasiside sellest, kas kursuse eesmärgid on saavutatud, mis läks hästi ja millele on vaja tähelepanu pöörata.
- Probleemipõhise õppe rakendamine on tulemuslikum gruppides keeleoskuse tasemega alates B1, sest sellisel juhul sihtkeeles omavaheline suhtlus on vahetum ja sujuvam. A1-A2 keeleoskuse tasemega õppijatel on võimalik osaleda erineva keeleoskuse tasemega gruppide koostöös, panustades vastavalt oma võimetele, kuid ainult madalama keeleoskusega õppijatest koosneva grupi koostöö ei pruugi olla tulemuslik.
- Kui õppijate keeletase on väga kõikuv (algtasemest kuni kesktasemeni), on õpetajal oluline aidata grupitöö käigus rollide jagamisel. Näiteks, võivad madalama keeleoskuse tasemega õppijad vastutada tööalase informatsiooni otsimise eest ja kõrgema keeleoskuse tasemega õppijad vastutavad rohkem arutelude keelelise poole eest.
- Enne õppetöö algust on tähtis leppida õppijatega kokku, kas, kui palju ja millal õpetaja aruteludesse sekkub. Eelnevalt on vaja arutada, millal toimub vigade parandamine ja kommentaaride jagamine keele kasutuse kohta: kas jooksvalt või peale arutelude või esitluste lõppu. See tagab, et õppijad ei tunne ennast häirituna ja arutelu ei katke peale õpetaja sekkumist.

Kokkuvõte

Tegevusuuringu tulemustest selgus, et probleemipõhise õppe rakendamine tööalases keeleõppes on võimalik, aga vajab kooskõlastamist keeleõppe spetsiifikaga ning on väljakutsuv nii keeleõpetajale kui õppijatele. Probleemipõhise õppe tööalases keeleõppes rakendamine lubab jõuda mitme eesmärgini: parandada õppijate võõrkeeleskust, arendada tööalane sõnavara, toetada omavahelist suhtlusoskust ja meeskonnatöö oskuse arengut.

Probleemipõhise õppe rakendamise eeliseks on võimalus muuta tööalast keeleõpet mitmekesisemaks ja tõhusamaks, kaasates keeleõppijaid nii probleemsituatsiooni valiku, sellele lahenduste otsimise, vajaliku sõnavara esiletoomise ja mitmesugustest allikatest otsimise

protsessi. Probleemipõhise õppe rakendamine toetab täiskasvanud keeleõppijate aktiivsemat omavahelist suhtlemist sihtkeeles, inspireerib kaasõppijatel olemasolevad ressursid kasutada. Tunnis aktiivse osalemise kaudu paraneb nii keeleoskus kui ka suhtlus- ja koostööoskus.

Probleemipõhist õpet rakendatava keeleõpetaja ees on mitmed väljakutsed, mis on seotud nii keeleõppesse sobiva probleemstsenaariumi valikuga kui ka rühmatöö organiseerimise ja muutuva grupidünaamikaga. Oluliseks muutub keeleõppijate valmisolek koostööks ja keeleõpetaja kui tuutori valmisolek nende väljakutsetega jooksvalt tegelema ning võimalikele pingelistele olukordadele lahendusi otsima.

Allikad

Barrows, H.S, Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.

Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Lk 17 – 23.

https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keeleeõppe_raamdokument.pdf [18.09.2014]

Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/educationalliance/files/publications/act_research.pdf [09.02.2015]

Illeris, K. (2010). Characteristics of Adult Learning. Rubenson, K. (Toim.). *Adult Learning and Education*. Saint Louis, MO, USA: Academic Press, 2011.

Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.

https://www.tlu.ee/UserFiles/%C3%95igusakadeemia/Primus_%C3%95ppemeetodid%20k%C3%B5rgkoolis.pdf [09.02.2015]

Krabi, K. (2012). *Täiskasvanu keeleõppijana*. Kanne, P., Juhkama, A., Taimsoo, R., Meinart, K., Ülle Türk, Oder, T., Jung, M. (Toim.). Gümnaasiumi valdkonnaraamat. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

http://www.oppekava.ee/images/1/1a/T%C3%A4iskasvanud_keelee%C3%B5ppija%2C_Kr.Krabi.pdf [18.09.2014]

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.

http://syg.edu.ee/~peil/ut_alused/kvalitatiivne_uurimisviis.html [04.02.2015]

Larsson, J. (2001). *Problem-Based Learning: A possible approach to language education?* Polonia Institute. Jagiellonian University.

<http://www.nada.kth.se/~jla/docs/PBL.pdf> [18.09.2014]

Lorenz, K-M. (2009). *Õppejõudude kogemused probleemipõhise õppe rakendamisel*. [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.

Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes. Tallinn.

<https://tudengitele.files.wordpress.com/2013/10/erika->

[lc3b6fstrc3b6m_tegevusuuringukc3a4siraamat.pdf](https://tudengitele.files.wordpress.com/2013/10/erika-lc3b6fstrc3b6m_tegevusuuringukc3a4siraamat.pdf) [04.02.2015]

Mathews-Aydinli, J. (2007). *Problem-Based Learning and Adult English Language Learners*. Center for Adult English Language Acquisition, Center for Applied Linguistics.

<http://www.cal.org/adultesl/pdfs/problem-based-learning-and-adult-english-languagelearners.pdf> [10.10.2014]

Savery, J. (2006). *Overview of problem-based learning: definitions and distinctions*. The interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1,1, 9-20.

<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ijpbl> [10.10.2014]

Schmidt, H.G; Rotgans, J.I; Yew, E. H. J. (2011). *The process of problem-based learning: what works and why*. Medial Education. 2011 (45), 792–806. Blackwell Publishing Ltd

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0