

Tartu Ülikooli
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kätlin Kõiv
TARTU ÜLIKOOLI ÕPETAJAKOOLITUSE TUDENGITE HINNANGUD
KUTSESTANDARDI KOMPETENTSIDELE

Juhendaja: nooremteadur Pihel Hunt

Resüme

Tartu Ülikooli õpetajakoolituse tudengite hinnangud kutsestandardi kompetentsidele

Kutsestandardiga seotud uurimusi on tehtud ka varem, kuid ei ole uuritud, kuidas õpetajakoolituse üliõpilased tunnevad end õpingute alguses lähtuvalt kutsestandardite kompetentsidest. On oluline mõista, kuidas õpetajakoolituse üliõpilased end õpingute alguses tunnevad, et toetada üliõpilaste õpet ja arengut juba ülikooli alguses. Seega on uurimuse eesmärgiks teada saada, kui oluliseks õpetajakoolituse tudengid peavad oma õpingute alguses kutsestandardi kompetentse, millistes kompetentsides nad tunnevad ennast tugevalt ning millistes kompetentsides näevad arengukohti. Andmeid koguti küsimustiku ja koduste tööde põhjal, kus üliõpilased tõid välja oma tugevused ja nõrkused lähtuvalt kutsestandardist. Selgus, et kutsestandardis olevaid kompetentse peavad õpetajakoolituse üliõpilased oluliseks, samuti hinnati kõrgelt õppija ja õpetaja enesega seotud kompetentse. Üliõpilased tõid oma tugevustena välja õppijaga seotud pädevusi, isikuomadusi ning õpikogukonda. Nõrkuste osas olid peamiseks haridusvaldkonnaga seotud pädevused ja pedagoogiliste teadmiste vähesus ning professionaalne eneseareng ja reflekteerimisoskus. Saadud tulemuste põhjal on võimalik parandada tudengite teadmisi arendamist vajavates valdkondades õpetajakoolituses.

Märksõnad: õpetaja kutsestandard, õpetajakoolituse üliõpilane, õpetaja professionaalsus, kompetentsus, õpetajakoolitus.

Abstract

Tartu University teacher training students' assessments of the competences of the teacher professional standard

There has been prior research of the issues of the teacher professional standard, however, it has not been previously researched how teacher training students feel at the beginning of their studies in regard to the competences of the teacher professional standard. It is essential to understand how teacher training students feel at the beginning of their studies in order to support their learning and development from the beginning of their studies. Thus, the aim of the study is to find out how highly teacher training students value the competences of the teacher professional standard during their studies, which competences they regard as their strengths and where they see areas of development. Data was gathered with the help of a questionnaire and with homework assignments where students pointed out their strengths and weaknesses in regard to the teacher professional standard. It became evident that in the estimation of the teacher training students, the competences in the teacher professional standard are important, furthermore, competences associated with learners and teachers were considered important. Among their strengths the students brought out their competences as learners, character traits and learning environment. The main areas of weaknesses were associated with competences that had to do with the field of education and the lack of pedagogical knowledge, also professional development and reflection skills. Based on the findings it is possible to improve teacher training programmes in the areas where students' knowledge is less than sufficient.

Key words: teacher professional standard, teacher training student, teacher's professionalism, competence, teacher training programme.

Sisukord

Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Õpetaja professionaalsus	6
Kompetentsuse mõiste.....	7
Õpetaja kutsestandard.....	8
Õpetajakoolituse olulisus.....	10
Tartu Ülikooli õpetajakoolituse ülesehitus	12
Metoodika.....	13
Valim.....	13
Mõõtevahendid ja protseduur	14
Andmeanalüüsi meetodid	15
Tulemused	17
Arutelu.....	29
Töö piirangud	31
Töö tugevused ja praktiline väärtus.....	32
Soovitused edasisteks uurimusteks.....	32
Tänuõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus	34

Sissejuhatus

Õpetajaharidus ning õpetaja professionaalne areng on olulised faktorid tänapäeva hariduses. Õpilaste edukust akadeemilises elus mõjutab suuresti just õpetajate kvaliteet (Tosriadi, Asib, & Marmanto, 2018), sarnaselt on leitud ka OECD rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringus (TALIS) raportis, et õpilaste õpitulemustes on oluline roll just õpetamise kvaliteedil (OECD, 2018). Õpetaja üheks professionaalsuse näitajaks on kindlasti see, et ta teadvustab ja väärtustab oma ameti puhul sõna „elukestev õpe“

Õpetaja ja teadlase Niemi (2019) artiklist ilmneb, et õpetajahariduse ülemaailmne eesmärk on võimaldada õpetajatele selline haridus, mis aitab õpetajal saavutada oma elukutsele seatud rangeid nõudmisi. See tähendab seda, et õpetaja peab oskama ise oma tööd hinnata ja otsima võimalusi selle parandamiseks. Õpetaja ameti keerulisusele viitab ka Avalos (2011), kes ütleb, et õpetajal peavad olema head kognitiivsed oskused ja emotsionaalne valmisolek töötada nii individuaalselt kui kollektiivselt ning Valk (2017) lisab, et kognitiivseid oskusi on võimalik õppimisega arendada. Just sujuv ja toetav üleminek ülikoolist õpetaja ametisse tagab kindla alguse alustavale õpetajale ja kutsestandardis olevad kompetentsid on abiks isiklikuks professionaalseks arenguks. Eestis on õpetaja kutsestandard see, millest õpetajaharidus lähtub oma õpetajakoolituse programme läbi viies (Haridus ja Teadusministeerium, 2019).

Kutsestandardit ja seal olevaid kompetentse on uuritud ka varem. Pedaste, Leijen, Poom - Valickis ja Eisenshmidt (2019) on läbi viinud uuringu, millest selgus, et kutsestandard ja seal olevad kompetentsid aitavad ja toetavad õpetajat tema professionaalsel teel ja intervjuueeritud õpetajad oskasid oma sooritust vastavalt standardile hinnata, kuid selle uuringu valim oli väga väike. Sarnasel teemal uurimistööl leidsin vaid bakalaureusetöö raames, kus Pavlov (2016), töötas välja ankeedi kutsestandardi kohta, et uurida milline kooskõla on kutsestandardi nõuete ja pedagoogide endi arusaam õpetaja professionaalsusest.

See näitab, et antud teemat on uuritud tegevõpetajate hulgas, kuid puuduvad varasemad uuringud nende hulgas, kes õpetajaks õpivad. Samuti ei ole uuritud seda, kui oluliseks alustavad õpetajakoolituse üliõpilased õpetaja kutsestandardi kompetentse peavad ja kui kindlalt nad ennast nendes kompetentsides tunnevad. Õpetajakoolituses on seatud õpingud nii, et kõik kutsekirjelduses olevad tööosad on lõimitud läbivatesse ainetesse, kuid ei ole veel teada, kuidas tuntakse end õpingute alguses, millised on need kompetentsid, millele tuleks rohkem tähelepanu pöörata. Samuti on selline teadmine oluline ka üliõpilasele endale, sest nii selgub juba õpingute alguses, mis on üliõpilase tugevused ja mis on need kutsestandardis

olevad tööosad, mis vajavad suuremat tähelepanu, et õpingud kulgeksid võimalikult efektiivselt. Seetõttu tekkis huvi seda teemat lähemalt uurida.

Antud töö koosneb neljast peatükist: teoreetiline ülevaade, metoodika, tulemused ja arutelu. Töö teoreetiline osa räägib kutsestandardist ja õpetaja tööks vajalikest kompetentsidest ning antakse ülevaade TÜ õpetajakoolituse ülesehitusest. Metoodika osa kirjeldab valimit, annab ülevaate mõõtevahenditest ja protseduurist ning andmeanalüüsist. Tulemuste peatükis tutvustatakse saadud tulemusi. Arutelu peatükis tuuakse välja peamised sõnumid saadud tulemuste üle ning kirjeldatakse käesoleva töö piiranguid, töö tugevusi ning räägitakse töö praktilisest väärtustest ja antakse soovitusi edasisteks uurimusteks.

Teoreetiline ülevaade

Kiiresti arenevas ühiskonnas on muutunud Eesti haridussüsteem ning uued sihid seavad õpetajatele suuri nõudmisi. On oluline, et õpetaja professionaalne areng oleks toetatud kogu tema karjääri jooksul (OECD, 2019). Õpetaja kutsestandard ja õpetajatööks vajalikud kompetentsid on need olulised märksõnad, mis saadavad õpetajaks õppijat kogu õppimise vältel.

Õpetaja professionaalsus

Õpetaja professionaalsusest on räägitud palju ning professionaalsust on aegade jooksul tõlgendatud erinevalt. Tänapäeval on Evetts (2011) kirjeldanud professionaalsust kui ametialast väärtust, mis hõlmab endasse erinevaid aspekte. Sachs (2016) lisab, et tööalase professionaalsuse juures on olulised ühised töötavad ja kollegiaalsed suhted ning õpetaja praktiliste tövõtete arendamine. Wang (2017) toob välja, et professionaalse õpetaja väärtusteks on isiklik moraal kui ka ametimoraal samuti õpetaja õpetamise pädevus ja töötulemused on omavahel tihedalt seotud. Ka OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) tulemused ütlevad, et õpetaja professionaalse areng koosneb erinevatest tegevustest, mis arendavad õpetaja teadmisi ja oskusi, et tõsta õpetaja tööalast professionaalset arengut (OECD, 2009). Sama arusaama jagab ka Avalos (2011), kes on kirjutanud, et õpetaja professionaalne areng seisneb õpetaja õppimises ja oskuses muuta oma teadmised praktikasse, et õpetamine oleks tõhus protsess.

Seega on õpetaja professionaalsus oluline selleks, et tõsta tööalast kompetentsust. Rahvusvahelises õpetamise ja õppimise uuringus (TALIS) tulemustes on kirjas, et Eesti õpetajad peavad oluliseks oma professionaalset arengut ning 98% õpetajatest oli osalenud aasta enne uuringuid mõnes professionaalset arengut toetavas tegevuses (OECD, 2019).

Professionaalne õpe saab alguse õpetajakoolitusest, kus omandatakse esmased olulised kompetentsid oma kutsealaseks tööks. Õpetaja teadmiste arendamine on pikk protsess, mis vajab aega ja mõistmist, et õpetaja ametialane areng saadab teda kogu karjääri jooksul, kus tema kutsealane kohustus on end pidevalt täiendada (Caena, 2013).

Kutsepädevust ei ilmne kohe peale õpinguid, vaid kutsepädevus kujuneb aja jooksul. Selleks, et kutsepädevus toetaks õpetajat ja aitaks kujuneda professionaaliks peab mõistma selle olulisust ning sisu. Kutsepädevuse kujunemisel on kolm etappi: õpetajakoolitus, esimene kutseaasta ning elukestev õpe. Õpetajakoolitus võimaldab nii teooriat kui ka praktikat ning annab vajaminevad kompetentsid õpetaja tööks. Esimene kutseaasta on kohanemiseks, kus toimub ka professionaalsete oskuste kujundamine. Elukestev õpe on pidev eneseanalüüs ning professionaalsuse kasv (Eisenschmidt & Koit 2014). Eesti õpetajakoolituse raamnõuetes on kirjas pädeva õpetaja peamised tunnused:

- peab lugu eetilistest põhimõtetest ja inimväärikusest;
- tunneb tänapäevaseid haridusvajadusi ja on pädev muutavas haridussituatsioonis;
- peab oluliseks ja mõistab individuaalset arengut ja rakendab selle toetamiseks vajalikke õpetamismeetodeid;
- tegutseb aktiivselt õppeasutuse arengu- ja õppekavade juures;
- on hariduselu edendaja oma kollektiivis kui ka kogukonnas;
- pidev protsess oma arengus ja pädevuste arendamine (Õpetajate koolituse raamnõuded, 2019 § 2).

Kompetentsuse mõiste

Salumaa, Kasuri, Linnus, Talvik ja Rebane (2007) on kirjutanud, et kompetentsuse mõistet tutvustas 1973 aastal Harvardi ülikooli psühholoogiaprofessor David C. McClellandi, kes rõhutas, et oluline on läbi mõelda, millised on tööks vajalikud oskused. 21 sajandil räägitakse kompetentsist kui spetsiifiliste teadmiste komplektist (Wang, 2017). Õpetaja teadmised ja oskused on pidevas muutumises, kus pidevalt õpitakse midagi juurde või ümber. Samas on tõstetud esile teatud teadmisi ja oskusi, mis mängivad õpetaja ametis olulist rolli. Need on üldised pedagoogilised teadmised, ainealased teadmised, õppekava tundmine, õppiija tundmine ja hariduskonteksti tundmine (Revai & Guerriero, 2017). Kuntz (2012) seevastu tõstab esile pädevuste omandamise juures just praktikat, sest läbi praktilise tegevuse arenevad pädevused ja tõuseb professionaalsus. Saksamaal läbiviidud uurimuses selgus, et õpetaja

kompetentsus, mis hõlmab õpetaja professionaalsust, isikuomadusi kui ka entusiasmi õpetada on positiivses seoses õpilaste saavutustega. Seda on maininud oma artiklis ka Leijen ja Kullasepp (2013), kes ütlevad, et järjest enam pööratakse tähelepanu õpetaja isikuomadustele, mis on sama olulised, kui erialased teadmised ja oskused ning hoiakud. Samuti on õpetaja sisemine motivatsioon see, mis äratav ka õpilastes huvi õpitava vastu Fauth jt (2019). Caena (2013) kirjeldab õpetamispädevusi kui teadmiste kogumit, mis hõlmab nii teadmisi, oskusi, hoiakuid ja väärtushinnanguid, mis aitavad õpetajal tegutseda tulemuslikult.

Õpetaja kutsestandard

Õpetaja tööd ja tema pädevusi hinnata on keeruline protsess, sest see sõltub väga erinevatest asjaoludest. Õpetaja ise on küll siin kõige olulisem võtmeisik, kuid palju sõltub ka välismõjudest – millised on kooli tingimused, kus õpetamine toimub, mis ootused on õpetajale ja mida konkreetselt hinnatakse. Seetõttu on olulised õpetaja ameti spetsiifilised standardid, mille alusel on võimalik hinnata õpetaja pädevust (Krull & Leijen, 2015).

Eesti on haridussüsteemi kvaliteedi parandamiseks teinud olulisi muudatusi ning riik püüab üha enam lähtuda rahvusvahelistest standarditest (OECD, 2016). Eisenschmidt & Koit (2014) kirjutavad, et esmane pädevusmudel (kutsestandard) töötati Eestis välja 2005 aastal, milles lähtuti pigem oskustest, kui teadmistest. Pädevusmudel oli ühetasemeline, mis tähendab, et neid pädevusi pidid valdama nii algaja õpetaja kui ka meisterõpetaja. Uus 2013. aastal loodud pädevusmudel, kajastab kutsealast tegevust kolmel tasandil, mis eristab algajaõpetaja, vanemõpetaja ja meisterõpetaja ning milles õpetajatööd nähakse laiemalt. See tähendab, et peale kohustuslike kompetentside saavad vanemõpetaja ja meisterõpetaja ennast teostada ka koolitaja või uurijana.

Alates 2013 aastast tõestasid Eesti ülikoolid oma võimekust, et nende õpetajakoolituse programmid hõlmavad kõiki kutsestandardi kompetentse ja seega omandatakse bakalaureuse kraadiga õpetaja, tase 6 ja magistrikraadiga õpetaja, tase 7 (Pedaste jt, 2019). OECD (2016) ülevaatest saab lugeda, et varasem õpetaja atesteerimissüsteemi asemel on Eesti võtnud kasutusele kompetentsipõhise kutsesüsteemi, mille eeliseks on:

- ametijärgu tõstmine on pädevuspõhine protsess, kus hinnatakse pädevuste omandamist lähtudes kutsestandardist
- parem seostatus õpetamispraktikatega, mis hõlmab töökogemuse analüüsi ja tunnivaatlust
- õpetaja enda vastutus uue kutsesüsteemi ees, kus kõrgemad nõudmised, annavad võimaluse karjääris edasi liikuda.

Eestis kinnitab kutsestandardid Hariduse Kutsenõukogu, kes kaasab standardite väljatöötamisse Kutsekoja, Haridus ja Teadusministeeriumi ning sidususrühma, kuhu kuuluvad ülikoolide, õpetajate, koolijuhtide jm spetsialistide esindajad (Haridus ja Teadusministeerium, 2020), kus töörühmade tööd korraldab ning kutsestandardeid vormistab Kutsekoda (Sihtasutus Kutsekoda, 2016). Kutsestandardite olulisusest on rääkinud Koster ja Dengerink (2001) ning Cunningham (2019), kes rõhutavad õpetaja pädevuse vajalikkust ning lisavad, et õpetaja kutsestandard aitab kaasa õpetajate kvaliteedi tõusule. Hollandi õpetaja Evers (2018) on öelnud, et standardid annavad õpetajatele paremad oskused tööks ja seeläbi saavad õpilased kvaliteetsema hariduse, tuues välja kuus olulist järeldust, milleni ta on jõudnud, uurides erinevate riikide standardeid. Et standardid tugevdaksid õpetaja professionaalsust, peab silmas pidama järgnevaid aspekte:

- ühine arusaam sellest, mida me standardi all silmas peame
- võtta arvesse ka teiste riikide edukaid kokkuleppeid, et luua ühtne sidus süsteem
- standardid peavad olema otstarbekohased, mitte liiga üldised ega detailsed
- kutsestandardite väljatöötamisel ja rakendamisel on õpetajal võimalus kaasa rääkida
- kaasata ametiühingud kutsestandardite väljatöötamisse ja rakendamisse
- tagada kutsestandardite rakendamiseks ja säilitamiseks asjakohane rahastamine ja tugi.

Oma uurimuses jõudsid Marcut ja Kifor (2017) järeldusele, et õpetaja ametis on olulised kutsestandardis olevad pädevused, kuid veel olulisem on see, et õpetaja mõistaks, et tema ametis tuleb valmis olla elukestvaks õppeks, sest ainult nii on võimalik tulla toime töös ettetulevate väljakutsetega. Ka Loogma, Erss, Ümarik ja Aasa (2020) toovad välja, et õpetaja on oma ametis elukestev õppija ning ei piisa ainult õpetamisest, vaid õpetaja aitab kaasa õppija väärtushinnangute kujunemisele ja panustab oma tööga koolikultuuri arengusse.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kuigi igas riigis lähenetakse kutsestandarditesse pisut erinevalt, võib ühiseks jooneks pidada õpetaja professionaalset arengut ja elukestvat õpet, et tagada lastele mitmekülgne ja kvaliteetne haridus.

Õpetajakoolituses on õpetaja kutsestandardid aluseks nii bakalaureuse kui ka magistriõppe õppekavadele alates 2013 aastast (Pedaste jt, 2019). Lähtudes Kvalifikatsiooniraamistikust on Eestis välja töötatud õpetaja kutsealal järgmised tasemed:

1) **Õpetaja, tase 6** – mille saavad lasteaiaõpetajad, kes läbivad esmakoolituse (rakenduskõrghariduse või bakalaureuseõppe) või isikukompetentsuse hindamisel kutsestandardile vastavaks kutset andva organi poolt. Tase 6 saanud õpetaja töötab koolieelses lasteasutuses.

2) **Õpetaja, tase 7** – mille saavad õpetajad, kes on läbinud esmakoolituse (magistriõppe) või kutseeksami sooritamisel, mis toimub kutse andja poolt.

3) **Vanemõpetaja, tase 7** – mille saavad õpetajad, kes peale õpitegevuse, tegelevad veel ka töökollektiivi toetamise ja metoodika arendamisega. Kutse saadakse kutseeksami läbimisel.

4) **Meisterõpetaja, tase 8** – mille saavad õpetajad, kes peale õpitegevuse, tegelevad ka arendus - ja loometegevusega nii kollektiivis kui ka väljaspool organisatsiooni. Kutse saadakse kutseeksami läbimisel (Kutsekoda, 2020).

Lähtudes oma magistritöö uuringust, kus uurimisküsimused olid seotud just õpetaja, tase 7 olevates töösadega, siis on vajalik lahti kirjutada, millest osadest õpetaja, tase 7 koosneb. Õpetaja, tase 7 kutsestandard koosneb kolmest osast: A-kutsekirjeldus, B-kompetentsusnõuded ning C- üldteave ja lisad. Kutsestandardi B-osa jaguneb kohustuslikeks kompetentsideks ja kutset läbivat kompetentsideks. Kohustuslike kompetentside hulka kuuluvad:

- õpi - ja õpetamistegevuse kavandamine;
- õpikeskkonna kujundamine;
- õppimise ja arengu toetamine;
- refleksioon ja professionaalne enesearendamine;
- nõustamine ja mentorlus;
- arendus -, loome- ja teadustegevus (Kutsekoda, 2020).

Loetelus on väljatoodud väga lai tegevusvaldkond, milles õpetajad peavad orienteeruma. Teadlikkus kohustuslikest kompetentsidest annab õpetajale võimaluse end pidevalt arendada nendes valdkondades, milles õpetajakoolituse üliõpilane end veel piisavalt tugevalt ei tunne.

Õpetajakoolituse olulisus

Õpetajakoolituse ülesehitus on riigiti erinev, samuti on läbi viidud erinevaid uuringuid, et välja selgitada, millised on olulised jooned õpetajakoolituses. Ameerika Ühendriikide ja Hollandi teadusuuringud tõid välja, võimsa ja tõhusa õpetajakoolituse põhijooned. Selleks peavad õpetajahariduse programmid omama selget visiooni õpetajatest ja õpetamisest, mis on omavahel sidusad ning peegeldavad õpetajate ja õppijate jagatud arusaamu õppimisest ja õpetamisest. Kõik see peab olema seotud tugeva tuumikõppekavaga, mis omakorda on ühenduses õpetamispraktikatega (Hammerness, 2013). Hollandi õpetajakoolituse süsteem on mitmekesine, kus üheks muudatuseks on olnud praktika osakaalu suurendamine teoreetilise osakaalu arvelt. Sealsed ülikoolid teevad tihedat koostööd üldhariduskoolidega, kuhu on loodud praktikabaasid, et teooria ja praktika ühildada (Ruus & Sarv, 2010).

Ühe positiivse näitena võib tuua ka Soome õpetajakoolitust, mis on tuntud oma väga kõrge ja kvaliteetse hariduse poolest. Soome hariduspoliitika professor Sahlberg (2011) kirjeldab kuidas toimub õpetajakoolitus Soomes, kus pühendumine teaduspõhisele õpetajaharidusele tähendab seda, et haridusteooriad, uurimismeetodid ja praktika mängivad ettevalmistusprogrammides olulist rolli. Kõik üheksa õpetajahariduse õppekava on koostatud selliselt, et luua süstemaatiline rada haridusliku mõtlemise alustest haridusuuringute metodoloogiateni ja sealt edasi haridusteaduste kaugemate valdkondadeni. Seega saab iga üliõpilane aru hariduse süstemeesusest. Oma raamatus toovad Ruus ja Sarv (2010) välja Soome õpetajakoolituse praktika kolm osa, mis koosneb põhipraktikast, välipraktikast ja edasijõudnute praktikast. Millest põhi ja edasijõudnute praktika toimub tavakoolis ja välipraktika toimub Helsingi Ülikooli praktikakoolides.

Järjest enam pööratakse tähelepanu sellele, et teooria ja praktika käiksid käsikäes ja on oluline, et juba õpingute ajal saaks üliõpilane kogeda erinevaid praktika võimalusi, et üleminek ülikoolist ametisse sujuks. Grossmani & Hammernessi ja McDonaldi (2009) uuringu tulemustes selgus, et esimene tõdemus peale ülikooli on see, et õpetajad ei osanud arvata, et õpetajaamet on nii keeruline. Seetõttu on oluline, et õpetajakoolituses saadud praktika oleks mitmekülgne, et õpetaja omandaks praktika käigus häid strateegiaid ja praktilisi vahendeid tööks. Farell (2012), kirjutab samuti, et alustavad õpetajad, kelle professionaalne identiteet on alles kujunemas, seisavad oma karjääri alguses silmitsi mitmete probleemide ja raskustega. Ta toob ühe võimaliku toetuspunktina välja, et alustava õpetaja üleminek õpetajakoolitusest õpetajaametisse toimuks sujuvalt ja neid ümbritseks toetav keskkond. Sama meelt on Ruus ja Sarv (2010), kes rõhutavad, et peale õpetajakoolituse läbimist kohanemisperioodil on oluline õpetaja toetus ja tugisüsteem. Uurimused on näidanud, et õpetaja rahulolu oma tööga on ülioluline, sest sellel on otsene seos töövõimega, füüsilise ja vaimse tervisega ning edasiste valikutega õpetaja ametis (Reilly, Dhingra, & Boduszek, 2014). Siiski ei ole võimalik õpetajaid päris ette valmistada selleks, millised väljakutsed teda ees ootavad tööle asudes. Õpetajaks kujunemine on pikk protsess, kuid oluline on alustavaid õpetajaid selles arengus toetada läbi erinevate toetusprogrammide (OECD, 2019).

Selleks, et tõsta Eesti kõrghariduse kvaliteeti on oluline motiveerida täiskasvanuid õppima, tagades neile paindlikud ja mitmekülgsed õpitingimused (Täiskasvanuhariduse programm..., 2020; Kõrgharidusprogramm...,2020). Ütleb ka visioonidokument „Tark ja tegus Eesti 2035,“ et Eesti kõrghariduse kvaliteet on hea ja õppekavad ning õppemeetodid mitmekesised (Haridus ja Teadusministeerium, 2019).

Tartu Ülikooli õpetajakoolituse ülesehitus

OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring (TALIS) raportist 2019, saab lugeda, et Eestis on mitmeid erinevaid võimalusi, kuidas õpetajaks saada. Kõige tavalisem on läbida õpetajakoolitus ülikoolis, kus oma õpinguid saab kavandada kahel erineval viisil. Esimene võimalus on integreeritud moel, kus ainete sisu ja pedagoogikat omandatakse samaaegselt ja saadakse magistrikraad. Samas kasutatakse teist põhjalikumat varianti rohkem, kus esmalt pööratakse õppeainete sisule suuremat rõhku ja omandatakse bakalaureuse kraad ning peale seda on rõhk pedagoogikal ja õpetajapraktikal, mille lõpetamisega saadakse magistrikraad (OECD, 2019). Viitavad ka Klette ja Hammerness (2016), et kvaliteetne õpetajaharidus peab olema sidus, kus teooria ja praktika pakub õppimisvõimalusi ja hästi seatud visioon õpetamisest ja õppetöö läbiviimisest on aluseks õpetajakoolituse kvaliteedile. Sama arusaama jagavad ka Ball ja Forzani (2009), kes ütlevad, et head alusteadmised teooriast on eduka praktika aluseks.

Nii pädevusnõuded kui ka õpetajakoolituse raamkava nõuded on sarnased, seega saab öelda, et õpetajakoolitus toetab õpetajate pädevusnõuete kujunemist ja saavutamist. Alates 2012 aastast on oluliselt täiustatud Tartu Ülikoolis õpetajakoolituse õppekavasid ja alates 2013 aastast hakati uuendatud õppekavade alusel ka õpetama. Samuti alustati alates 2012 aastast Innovatsioonikoolide programmiga, mis on aidanud kaasa ülikooli ja koolide omavahelisele koostööle ja arendamisele ning praktikabaaside loomisele, et õpetajakoolituse üliõpilased saaksid praktikat teha professionaalide käe all ja oma pädevusi arendada (Pedaste, Pedaste, Lukk, Villems, & Allas, 2013).

Pedagogicum (s.a.) lehel on kirjas, et õpetajakoolituse kutseõpingud koosnevad kolmest moodulist: alusmoodulist 24 EAP, praktikamoodulist 24 EAP ja didaktikamoodulist 12 EAP. Alusmoodul on orienteeritud üldpedagoogiliste pädevuste kujunemisele ja lähtub õpetaja kutsestandardist. Alusmooduli ainetel on tugev seos pideva pedagoogilise praktikaga, mis aitab kinnistada teooriat läbi vaatluste ja harjutamise päris õppekeskkonnas. Praktikamoodul on jagatud neljaks praktika aineks: pidev pedagoogiline praktika, pidev praktika, põhipraktika ja pedagoogiline praktikum. Didaktikamoodul tegeleb valdkonna- ja ainedidaktikaga, mille läbimisel üliõpilane on valmis koolis õpetama oma ainet ja on motiveeritud õppima. Malva (2015) uurimistööst selgub, et enam ei ole õpetajakoolitus orienteeritud liigsele teooriale, vaid viimasel ajal rõhutatakse ka praktilise poole olulisust, kus on olulisel kohal oskused ja kogemused, sest õpetamine on oma olemuselt interaktiivne. Kutsestandardist tulenevatest nõuetest ning õpetajaks õppija teadlikus neist, loob aluse edukaks õpinguks ja edaspidiseks tööks, mis tugineb üliõpilase enesetõhususel ehk uskumusel

või hinnangul oma võimetusse ja oskustesse sooritamiseks edukalt erinevaid tegevusi ja ülesandeid (Bandura, 1977). Visioonidokument „Tarka ja tegus Eesti 2035“ rõhutab tänapäeval just oskuste tähtsust ja ütleb, et õppimise suund on oskuste omandamisel ja valmisolekul neid oskusi iseseisvalt rakendada (Haridus ja Teadusministeerium, 2019).

Pedaste jt (2019) kirjutavad, et kaasaegses maailmas oodatakse, et õpetajad oleksid professionaalid, kes pidevalt oma teadmisi ja oskusi täiendavad ning jagavad oma praktilisi kui ka teoreetilisi teadmisi kolleegide kogukonnas. Lisades juurde, et Eestis on välja töötatud kutsestandardid kutseõppe toetamiseks kogu karjääri jooksul. Õpetajaks õppimine saab alguse õpetajakoolitusest, kus saadakse kõige esmased teadmised ja oskused õpetaja ametiks. Õpetajakoolituse üliõpilane tutvub õpingute jooksul kõikide õpetaja kutsestandardi kompetentsidega. Võttes arvesse eelnevat, siis on oluline mõista, kui oluliseks õpetajakoolituse tudengid peavad kutsestandardi kompetentse, millistes kompetentsides nad tunnevad ennast tugevalt ning millistes kompetentsides näevad arengukohti. Eesmärgi saavutamiseks on aluseks võetud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuivõrd oluliseks peavad õpetajakoolituse üliõpilased kutsestandardi kompetentse?
2. Millistes kutsestandardi kompetentsides tunnevad õpetajakoolituse üliõpilased ennast tugevalt?
3. Millistes kutsestandardi kompetentsides tunnevad õpetajakoolituse üliõpilased arengukohti?

Metoodika

Valim

Käesolevas magistritöös on kasutatud andmeid, mis on kogutud kahe valimi pealt. Kaks valimit tingis asjaolu, et esimeses valimis oli üliõpilasi liiga vähe ning seetõttu oleks jäänud uurimistöö maht väga väikeseks. Samas ei olnud võimalik valida täpselt samu üliõpilasi teise valimisse, sest andmed olid konfidentsiaalsed ning seetõttu sai valitud teise valimisse kõik üliõpilased, kes esitasid oma kodutöö „Pideva pedagoogilise praktika“ aine raames. Seega puuduvad teise valimi kohta andmed soo, haridustaseme ja töökogemuse kohta. Valimi kirjeldus on toodud tabelis 1.

Esimesse valimisse kuulus 80 TÜ õpetajakoolituse esimese kursuse üliõpilast, kellest suurem osa olid naised (n=73; 91,3%). Üle kolmveerandi (n=62; 77,5%) üliõpilastest õppis sessioonõppes ning ligi pooltel (n=36; 45%) oli bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud haridus. Töökogemuse osas jagunes valim enam-vähem pooleks, kus töökogemuseta oli 36

(45%) üliõpilast ning töökogemus oli 44 (55%) üliõpilasel. Keskmise töökogemus oli kolm aastat ja seitse kuud (SD=6,8). Kõige rohkem oli esindatud aineõpetajaid (n=39; 48,7%) ja kõige vähem oli kutseõpetajaid (n=4; 5%).

Teise valimi moodustasid 138 TÜ õpetajakoolituse üliõpilast, kes esitasid oma kutsestandardiga seotud kodutöö Pideva Pedagoogilise Praktika aine raames. Valim moodustati eelmise valimi alusel, võttes aluseks õppekava – teise valimisse valiti nendel õppekavadel õppivate tudengite kodutööd, mis olid esindatud ka esimeses valimis. Seega on ka teises valimis kõige enam aineõpetajaid (n=66; 47,8%), kolmandiku moodustavad eripedagoogika tudengid (n=46, 33,4%) ning kõige vähem oli klassiõpetajaid (n=26; 18,8%). Kuna kutseõpetaja õppekaval õppivaid tudengeid oli juba esimeses valimis väga vähe, otsustati neid teise valimisse mitte kaasata. Sarnaselt esimesele valimile õppis suurem osa (n=94; 68,1%) tudengitest sessioonõppes.

Tabel 1. Kahe valimi andmed TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste vastuste kohta.

	Tunnus	Valim 1 (n; %)	Valim 2 (n; %)
Sugu	Naised	73 (91,3%)	-
	Mehed	5 (6,3%)	-
	Sugu teadmata	2 (2,5%)	-
Õppevorm	Sessioonõpe	62 (77,5%)	94 (68,1%)
	Päevaõpe	18 (22,5%)	44(31,8%)
Haridus	Magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus	15 (18,8%)	-
	Bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud haridus	36 (45%)	-
	Keskharidus	29 (36,3%)	-
Õppekava	Klassiõpetaja	10 (12,5%)	26 (18,8%)
	Aineõpetajad	39 (48,7%)	66 (47,8%)
	Eripedagoogika	27 (33,8%)	46 (33,4%)
	Kutseõpetaja	4 (5%)	-
Töökogemus	Töökogemusega	44 (55%)	-
	Töökogemuseta	36(45%)	-
Kokku		80 (100%)	138 (100%)

Mõõtevahendid ja protseduur

Andmete koguti kahe instrumendiga. Esiteks kasutati andmete kogumiseks elektroonilist kutsestandardi küsimustikku (lisa 1). Küsimustik koostati TÜ õpetaja- ja kõrghariduse keskuses ning koostamise aluseks on Õpetaja kutsestandard, tase 7. Küsimustik koosnes 56 küsimusest, millest kaheksa olid mõeldud üldandmete saamiseks (õppekava, õppevorm,

haridustase, töökogemus, vanus ja sugu). Kutsestandardi kompetentside kohta oli kokku 48 küsimust, kus tudengitel paluti anda hinnang 1-10 palli skaalal:

1. “ Kuivõrd oluliseks pead antud kompetentsi õpetajatööks?” (1-vähe oluline; 10-väga oluline), kokku 24 küsimust.
2. “ Kui kindlalt või tugevalt tunned ennast antud kompetentside osas?” (1-ei tunne üldse kindlalt; 10- tunnen väga kindlalt), kokku 24 küsimust.

Uurimisinstrumendi reliaabluse hindamiseks kasutati Cronbach'i α . Küsimustiku reliaablust hinnatakse heaks, kui Cronbach'i α väärtused on vähemalt $0,7 \leq \alpha \leq 0,9$ (Field, 2009). Antud töös oli Cronbach'i α ankeedi tulemus olulisuse skaala juures 0,921 ja kindluse skaala juures oli tulemus 0,980. Seega võib öelda, et küsimustik, millele üliõpilased vastasid on hästi koostatud ja kõik küsimused on omavahel kooskõlas ja toetavad üksteist.

Andmeid koguti aine "Pidev pedagoogiline praktika 1. osa" raames septembris ning oktoobris 2019. Küsimustiku täitmine oli üliõpilastele vabatahtlik ning üliõpilastele oli tagatud konfidentsiaalsus.

Teiseks andmekogumisinstrumendiks olid tudengite kodutööd aine „Pidev pedagoogiline praktika 1. osa“ raames. Tudengid tõid kirjalikes töödes kutsestandardi alusel välja kolm tugevust, mis neil juba on ning kolm arengukohta, mille osas tunnevad kõige suuremat vajadust veel õppida ja kasvada ning pidid paari lausega oma valikut selgitama. Oma kodutööd saadeti elektrooniliselt ja laeti üles ainekursuse Moodle'i keskkonda.

Andmeanalüüsi meetodid

Küsimustikuga saadud andmete analüüsimiseks ja töötlemiseks kasutati Microsoft Office Excel 2010 ja SPSS Statistics 26 programmi. Üliõpilastelt saadud andmed kanti esmalt MS Excel 2010 tabeltöötlusprogrammi, kus andmed korrastati ja süstematiseeriti ning seejärel kanti programmi SPSS Statistics. Üliõpilaste vastuste analüüsimiseks tehti esmalt kirjeldavad analüüsid, et välja selgitada kui oluliseks üliõpilased kutsestandardi kompetentse hindavad ja kui kindlalt nad ise end nendes punktides tunnevad. Kirjeldava statistika näitajatest kasutati aritmeetilist keskmist. Gruppide võrdlemiseks kasutas töö autor Mann-Whitney U testi.

Tudengite kodutöid analüüsiti kvalitatiivse deduktiivse sisuanalüüsi meetodil, kus andmeid analüüsitakse vastavalt eelnevalt väljatöötatud koodide alusel (Kalmus, Masso & Linno, 2015). Esmalt tõsteti kodutööd ühte faili ning sisestati see QCAmapi veebipõhisesse programmi. Kodeeriti kahe küsimuse põhjal. Esimene küsimus oli, millistes kompetentsides tunnevad üliõpilased ennast kindlalt ja teiseks, millistes kompetentsides tunnevad üliõpilased

arengukohti. Seejärel toimus andmete kodeerimine. Kodeerimiseks nimetatakse mitteamuliste andmete või andmegruppide asendamist numbrite või tähtedega ning kodeerimisel peab jälgima, et koodid ei rikuks tunnuste sisulist poolt ja loogikat (Õunapuu, 2014).

Kodeerimiseks loodi koodipuu, mille aluseks olid kutsestandardi (tase7) tööosad – samad tööosad olid aluseks ka küsimustiku koostamisel. Kokku moodustati 25 koodi, üks lisakood moodustati juhuks, kui mõni tudengi väljatoodud tugevus või arengukoht ei sobitu ühegi koodi alla. Andmed kodeeriti QCMap veebipõhise programmi abi. Et tõsta uurimuse usaldusväärsust, kasutati kaaskodeerija abi, kes kodeeris sama koodiraamatu alusel ja vajadusel võis lisada juurde mõne lisakoodi. Kaaskodeerija kodeeris 14 klassiõpetaja vastust, lisakoode kaaskodeerija ei lisanud. Võib öelda, et kaaskodeerimisel tulid sisse mõned erinevused, kus kaaskodeerija leidis mõne kodutöö puhul rohkem koode või siis vastupidi, kus kaaskodeerija leidis kodeerides vähem koode. Selgitamaks seda erinevust võib tuua näite, kus kaaskodeerija lisas digipädevuse arendamise juurde kaks koodi – isiklik professionaalne areng ja digivahendite mõtestatud kasutamine. Töö autor lisas koodina vaid digivahendite mõtestatud kasutamise. Olenemata välja toodud erinevustest hindan kodeerijavahelist kooskõla heaks. Töö autor kodeeris andmeid kahel korral ja teisel kodeerimisel leidis töö autor mõlema küsimuse puhul rohkem koode, kui esimesel korral. Samuti ilmnes teisel korral kodeerides, et vaja oleks lisada koodipuule veel üks lisakood, millele esimesel korral töö autor ei osanud tähelepanu pöörata. Kodeerija lisas koodipuus ise ühe vaste „*Korrektne kõne ja keele kasutamine*,“ mis on kutsestandardis märgitud kutseta läbiva kompetentsina. Kohati oli keeruline kodeerida üliõpilaste vastuseid, sest paljud üliõpilased tõid välja tugevuseks või arengukohaks hoopis kutsestandardi tööosa üldpealkirja, ega lisanud juurde, kas tunnevad kõikides tööosade alagruppides olevates kompetentsides end tugevana või vajavad neis alagruppides arenemist. Samuti olid neli eripedagoogid lähtunud eripedagoogi kutsestandardist ja seal ei kattunud kõik vastused kodeerija koodipuuga, seega sain kodeerida seal need vastused, mis koodidega kattusid.

Eetikaveebi (s.a.) lehel on kirjas, et oluline on teadustööks vajalikku informatsiooni kogudes jälgida et, ei tohi osalisi kahjustada ning tähelepanu tuleb pöörata järgmistele põhimõttele: ausus, privaatsus, anonüümsus ja konfidentsiaalsus. Samuti peavad uuritavad olema vabatahtlikult nõus uuringus osalemisega. Töö autor on pidanud kinni kõikidest eetikaga seotud nõuetest ja hea eetika tavadest. Uurimuses osalenutele oli tagatud konfidentsiaalsus, üliõpilastelt on küsitud luba kasutada nende koduseid töid magistriritöö

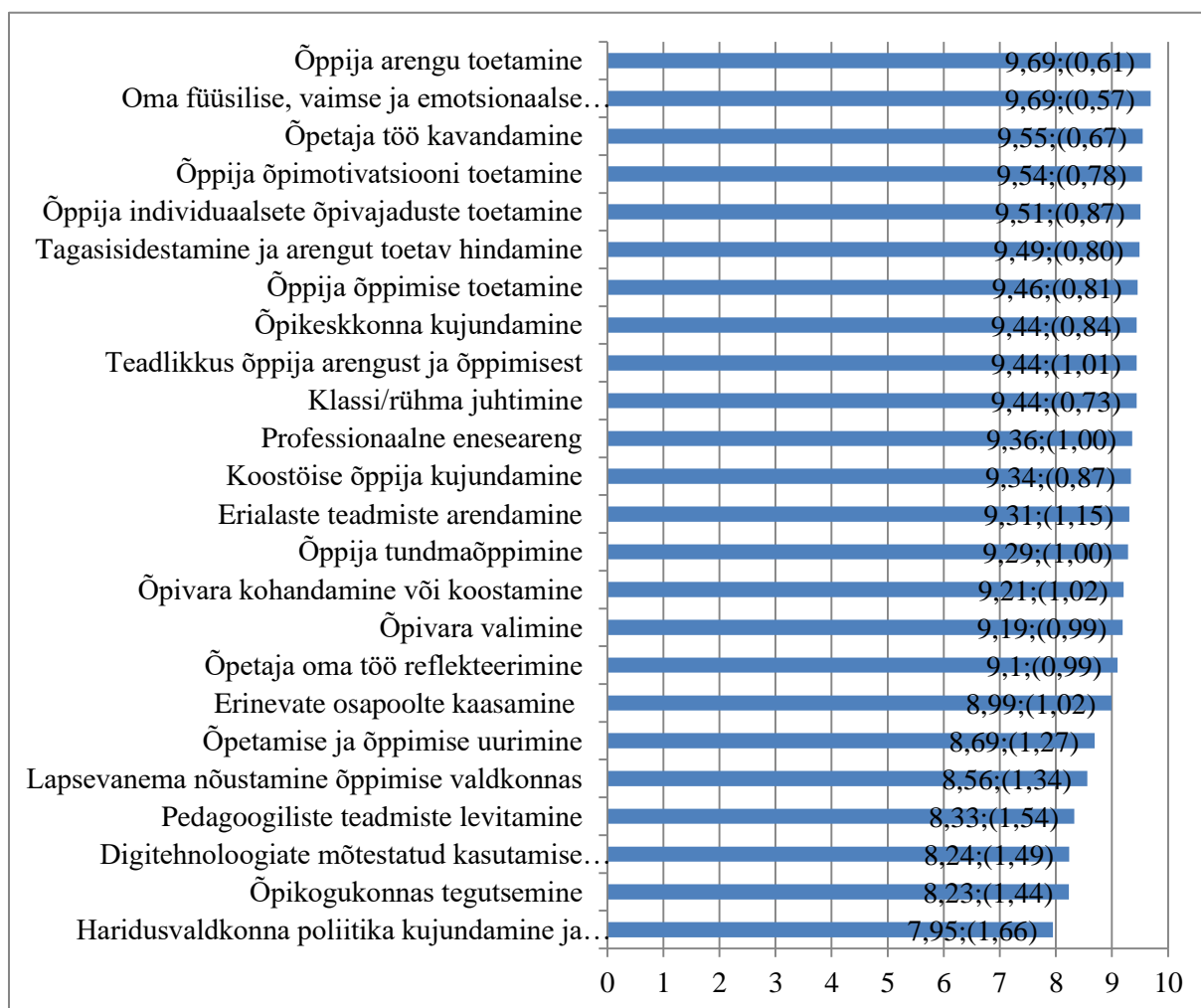
uurimuse raames. Kõik andmed jõuavad magistritöö autorini konfidentsiaalselt ning eemaldatud on töödelt ka muud ära tundmist võimaldavad andmed.

Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada, kui oluliseks õpetajakoolituse tudengid peavad oma õpingute alguses kutsestandardi kompetentse, millistes kompetentsides nad tunnevad ennast tugevalt ning millistes kompetentsides näevad arengukohti. Uurimustulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, kus esimesele uurimisküsimusele vastamiseks on kasutatud ainult küsimustikuga kogutud andmeid, kuid teise ja kolmanda küsimuse puhul on tulemused saadud nii küsimustikust kui ka tudengite saadud kodutöödest.

Esimese uurimisküsimusega sooviti saada teada, kuivõrd oluliseks peavad õpetajakoolituse üliõpilased kutsestandardi kompetentse. Jooniselt 1 on näha, et üleüldiselt peavad tudengid kõiki kompetentse oluliseks, kuna enamikku kompetentse hinnati väga kõrgelt (8–10 punkti). Kõige olulisemateks kompetentsideks hindasid tudengid oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu tagamist ($M=9,69;SD=0,61$) ja õppija arengu toetamist ($M=9,69;SD=0,57$). Nendele järgnesid õpetaja töö kavandamine ($M=9,55;SD=0,67$) ning õppija motivatsiooni toetamine ($M=9,54;SD=0,78$).

Kõige madalamalt hindasid üliõpilased haridusvaldkonna poliitika kujundamist ja arengu kavandamist ($M=7,95;SD=1,66$), õpikogukonnas tegutsemist ($M=8,23;SD=1,44$) ning digitehnoloogiate mõtestatud kasutamise toetamist ($M=8,24;SD=1,49$).

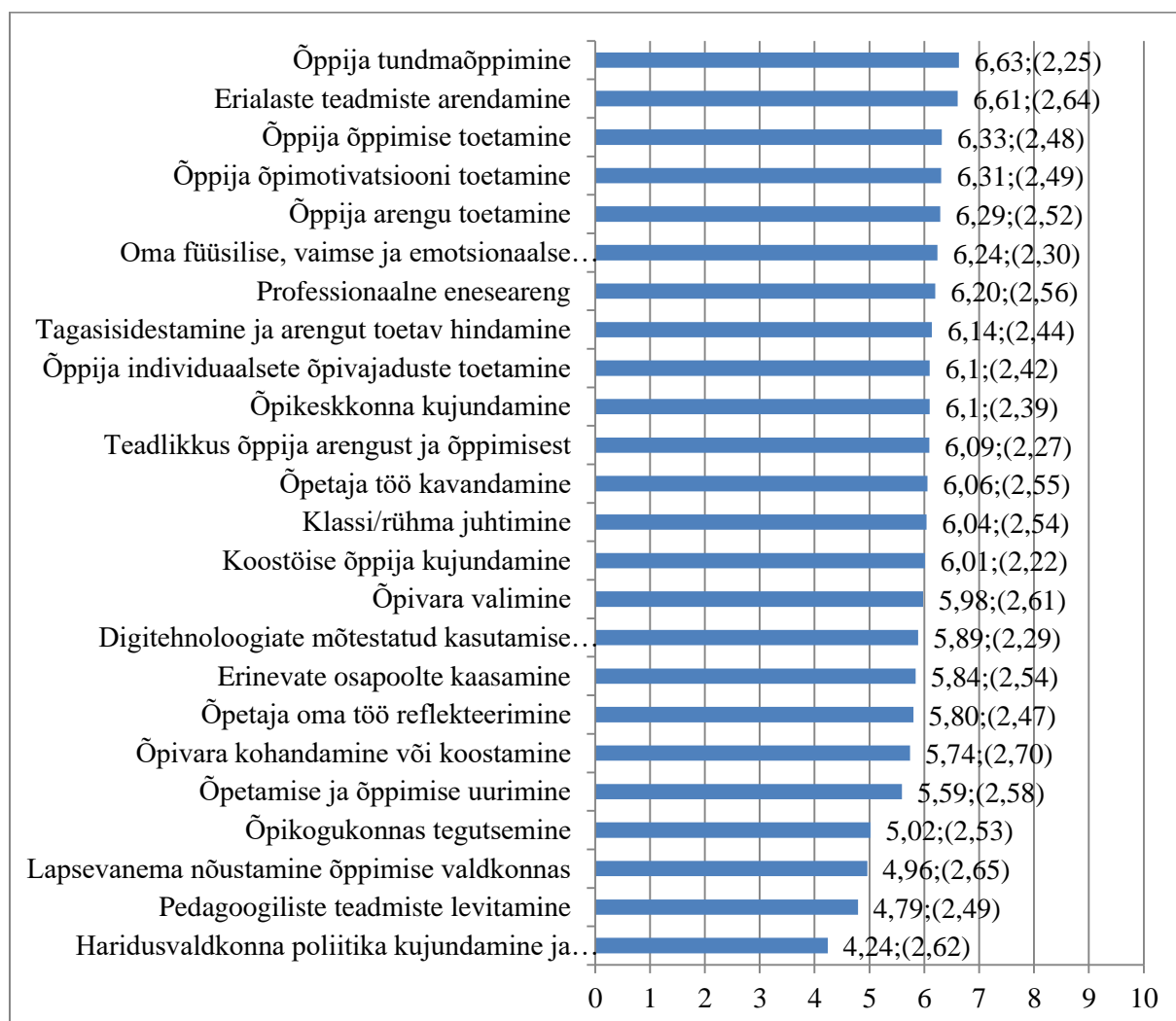


Joonis 1. Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud väitele “Kuivõrd oluliseks pead antud kompetentsi õpetajatööks?” Joonisel on esitatud aritmeetiline keskmine ja sulgudes standardhälve.

Olulisuse hindamisel ei ilmnenud töötavate kui mittetöötavate üliõpilaste vahel statistiliselt olulist erinevust (Mann Whitney U test; $p > 0,05$). Samuti ei ilmnenud statistiliselt olulist erinevust päevaõppe kui sessioonõppe üliõpilaste vahel (Mann Whitney U test; $p > 0,05$).

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuivõrd kindlalt tunnevad õpetajakoolituse üliõpilased end kutsestandardi kompetentsides oma õpingute alguses. Sellele uurimisküsimusele vastamiseks analüüsiti nii küsimustiku tulemusi kui ka kodutöid. Küsimustiku tulemused näitasid, et kindluse osas oli hinnangutes suurem varieeruvus kui olulisuse skaalal. Kõige kindlamalt tundsid tudengid ennast õppija tundmaõppimises, mida hinnati 6,63 (SD=2,25) punktiga. Sellele järgnes erialaste teadmiste arendamine

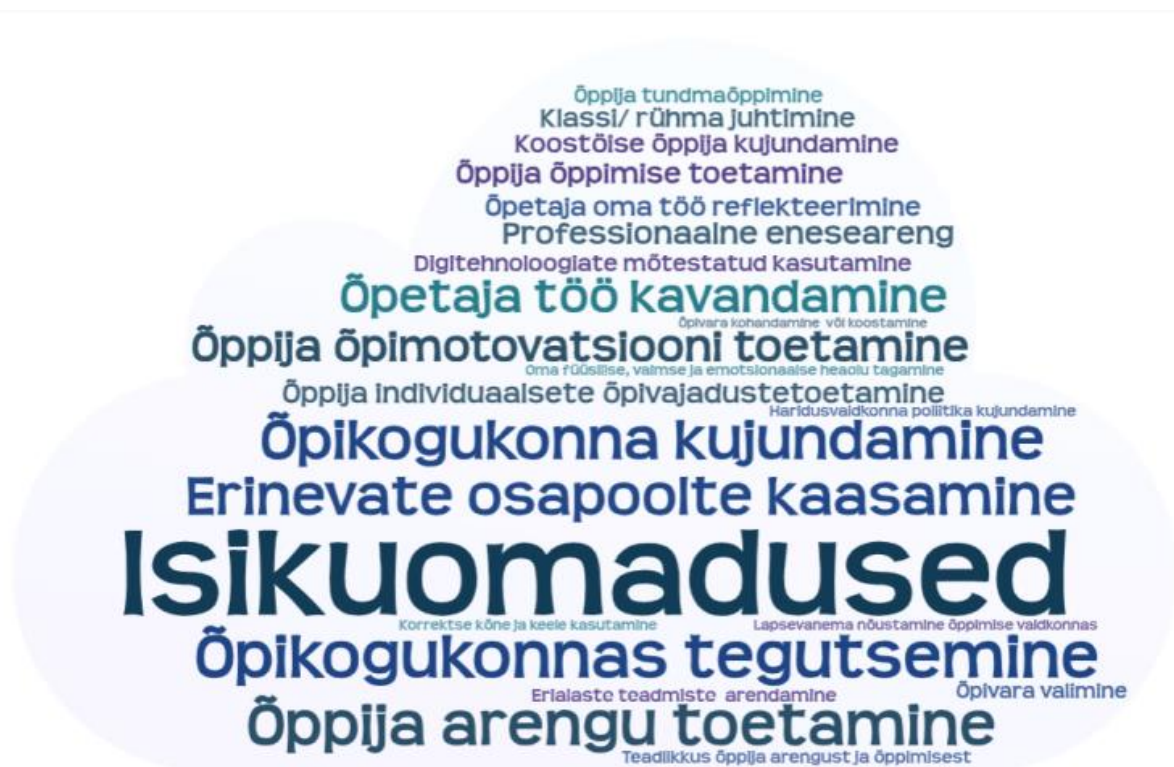
($M=6,61;SD=2,64$) ja Õppija õppimise toetamine ($M=6,33;SD=2,48$). Joonisel 2 on esitatud kutsestandardi küsimustiku tulemused.



Joonis 2. Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud väitele “Kui kindlalt või tugevalt tunned ennast antud kompetentside osas?” Joonisel on esitatud aritmeetiline keskmine ja sulgudes standardhälve.

Kindluse hindamisel ilmnes Mann - Whitney U testi tulemustes statistiliselt oluline erinevus päevaõppes ja sessioonõppes õppivate üliõpilaste vahel kahes kompetentsis: klassi/rühma juhtimine (Mann – Whitney $U=295,5; p<0,05$) ja professionaalne eneseareng (Mann – Whitney $U=307,0; p<0,05$). Mõlemaid kompetentse hindasid päevaõppes õppivad üliõpilased madalamalt kui sessioonõppes õppivad üliõpilased. Töötavate ja mittetöötavate tudengite võrdlemisel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu.

Selleks, et veel paremini mõista, millistes kompetentsides tudengid ennast kindlalt tunnevad, analüüsi nende kodutöid. Analüüsi käigus välja tulnud tugevused on esitatud sõnapilvena (joonis 3).



Joonis 3. Tudengite kodutöödest ilmnenu tugevused.

Kui vaadata seda, mida üliõpilased ise kodutöodes oma tugevustena välja tõid, siis kõige sagedamini mainiti oma isikuomadusi (n=71; 51,4%). Tudengid nimetasid kõiki isikuomadusi, mida õpetaja, tase 7 kutsestandard ette näeb. Kõige enam mainiti positiivsust, tolerantsust ja ausust.

Õpetaja tase 7 kutsestandardit vaadates ja lugedes jäi mu silm isikuomaduste peale, millest valisin ma välja enda jaoks kolm kõige rohkem välja arenenud omadust: koostöövõime, positiivsus, ausus.

Ühe suurima tugevusena tõid tudengid veel välja erinevate osapoolte kaasamise (n=45; 32,6%). Siin rääkisid üliõpilased eelkõige sellest, et neil on head oskused teha koostööd

erinevate osapooltega. Peamiselt mainiti osapoolteks kolleege ja lapsevanamaid, kuid toodi välja ka tugispetsialiste ja õpilasi.

Vajadusel kaasan kolleege, õppijaid, lapsevanemaid ja spetsialiste.

Ligi veerand üliõpilastest (n=29; 21%) tõi välja selle, et nende tugevuseks on õpikogukonnas tegutsemine. Õpikogukonnas tegutsemise all toodi peamiselt välja seda, et panustatakse organisatsiooni ja õpikeskkonda ning mainiti, et koostöös sünnivad paremad ideed. Samuti toodi välja, et aktsepteeritakse inimeste erinevusi ja osatakse märgata kolleege ja neid tunnustada.

Oskan töötingimusi enda ja õpilaste jaoks tööle panna.

Edasi mainiti 26 (18,8%) korral õpikeskkonna kujundamist, mille juures üliõpilased ütlesid, et oskavad luua kiusamisvaba, hooliva ja usaldusliku õpikeskkonna. Veel toodi oma tugevusena välja, et suudetakse luua turvalist ja tervist toetavat keskkonda, kus õpilane tunneb end hästi. Mainiti ka seda, et osatakse kujundada õpikeskkonda vastavalt õppija vajadustele ja arengule. Paar üliõpilast tõi oma tugevuseks seda, et suudavad õpikeskkonda luua ka väljaspool klassi ja kasutavad seda oskust aktiivselt.

Usun, et saan hästi hakkama sõbraliku ja laste isikuomadusi ning eripärasid arvestava õpikeskkonna loomisega.

Õppija arengu toetamist tõi üliõpilased välja 25 (18,1%) korda. Õppija arengu toetamise juures toodi välja lühidalt, et üliõpilaste tugevuseks on õppija arengu toetamine. Veel mainiti, et tugevus on õppimist ja arengut toetav tagasiside ning oskus kasutada mängu, aktiivõpet ja loovust toetavaid meetodeid.

Oluline on võimestada õppijat, et olla tema arengupartner.

Õppija individuaalsete õpivajaduste toetamist toodi välja 25 (18,1%) korda. Siin peeti oma tugevuseks oskust õppesisu kõige tõhusamal viisil erinevatele õppijatele õpetada. Samuti oskust arvestada õpilaste eripäradega ja vajadusel pakkuda neile tuge. Veel nimetati tugevuseks oskust mõista ja märgata erinevaid lapsi ja toetada nende individuaalsust.

Suudan näha iga õpilase individuaalseid vajadusi ja vastavalt sellele luua talle õppimiseks soodsad tingimused.

Õppija õpimotivatsiooni toetamist toodi oma tugevuseks välja 22 (15,9%) korral. Peamiselt mainiti siin oma tugevuseks lihtsalt õppija õpimotivatsiooni toetamise oskust, ega põhjendatud seda pikemalt. Üks õpilane tõi välja et oskab tunnustada ja märgata õppijat, et tal püsiks õpimotivatsioon.

Leian, et on vajalik kuulda teiste hinnangut, sest olen näinud enda kogemusest, et positiivne tagasiside on motiveeriv ning viib paremate tulemusteni.

Õpetaja töö kavandamist nimetasid üliõpilased oma tugevuseks 20 (14,5%) korral.

Üliõpilased nimetasid oma tugevusteks õpi ja õpetamistegevuse kavandamist ja eesmärkide seadmist, tunni planeerimist ja erinevate õppemeetodite kasutamist.

Oskan seada eesmärke ja nende saavutamiseks vajalikke tegevusi.

Digitehnoloogiatega kasutamist märgiti üliõpilaste poolt oma tugevuseks 17 (12,3%) korral. Üliõpilased ütlesid, et oskavad kasutada oma töös erinevaid digivahendeid, samuti levitatakse oma töös digitaalset õpivara ja digitehnoloogiaid, mis aitavad õpilastel õppematerjale omandada.

Kasutan oma töös meelsasti digiõppevahendeid ja pean oluliseks, et õpilased õpiksid neid õppetöös mõistlikult kasutama.

Professionaalse enesearengu juures nimetasid üliõpilased 17 (12,3%) korral oma tugevuseks enesearengu tahet, orienteeritust tulemustele ja isiklike töö eesmärkide saavutamist. Mainiti ka enesemääratlemist ja teadvustamist, et on vaja pidevalt juurde õppida ning otsida selleks vajalikke koolitusi.

Tugevusena tooksin välja enesearenduse. Kui tunnen, et mingites teadmistes on puudus, siis valin välja sobivad koolitused ja koostan endale nii öelda arengukava.

Õpetaja oma töö reflekteerimine ning õppija õppimise toetamine said ära mainitud 15(10,8%) korral. Mitmed üliõpilased nimetasid professionaalset enesearengut ja oma töö reflekteerimist ühiseks tugevuseks. Õpetaja oma töö reflekteerimise juures tõsteti esile tugevustena oma töö reflekteerimist ja oskust analüüsida oma õpetamise mõju ning oma tugevaid ja nõrku külgi, mis on seotud õpetamisega.

Minu jaoks on väga oluline pidevalt mõtestada, mida ma teen ja kuidas ma teen, et see oleks minust 100% antud.

Õppija õppimise toetamise juures olid üliõpilased väga konkreetsed ja enamus mainisid, et oskavad toetada õpilase õppimist.

Koostöise õppija kujundamine ja klassi/ rühma juhtimine said mõlemad mainitud 12(8,6%) korda. Koostöise õppija kujundamise juures nimetasid üliõpilased, et oskavad luua sellise õpikeskkonna, kus on õpilastel hea olla ja töötada. Veel nimetati oskust luua õhkkonda, kus on tunda vastastikust austust ja hoolimist ning kus õppijad soovivad teha koostööd ja oskavad üksteisega arvestada.

Oskan luua õppimiseks hea ja rahuliku keskkonna.

Klassi/ rühma juhtimise juures toodi välja, et varasemad kogemused on andnud oskuse juhtida edukalt suuri gruppe ja teatakse, milliseid oskusi on vaja grupi edukaks juhtimiseks. Samuti nimetati oskust arvestada iga rühma eripäraga, oskust luua grupis turvalist ja sõbralikku keskkonda ning head ettevalmistust klassi ees olemiseks.

Klassi ees seistes on mul alati läbi mõeldud tehtavad tegevused ja kui midagi peaks ootamatult muutuma, on mul olemas veel plaan B ja vajadusel plaan C.

Teadlikkus õppija arengu ja õppimise (n=11;7,9%) juures nimetasid üliõpilased oma tugevusteks oskust tunda õpilasi ja arvestada sellega, et kõik inimesed on erinevad. Veel toodi välja, et osatakse anda tagasisidet ja seada õpieesmärke nii, et kõikide õpilastega oleks arvestatud.

Tean kuidas õppesisu kõige tõhusamal viisil erinevatele õppijatele edasi anda.

Lapsevanema nõustamist õppimise vallas, nimetati üliõpilaste poolt 10 (7,2%) korral.

Tugevustena toodi välja, et osatakse teha koostööd õppeprotsessides ja toetada lapsevanemaid õppija toetamisel ning anda tagasisidet õppimise kohta. Veel mainiti ka nõustamist ja juhendamist.

Tugevuseks on koostöö lapsevanematega ja oskus toetada lapsi probleemide märkamisel ning koostöös lapsevanemaga, tekkinud murekohti lahendada.

Oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu tagamine ning õppija tundmaõppimine ja erialaste teadmiste arendamine - kõiki kompetentse oli märgitud 9 (6,5%) korral.

Oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu tagamise juures nimetati, et osatakse seda kompetentsi enese juures tagada. Nimetati, et osatakse oma tervist hoida ja vajadusel osatakse abi otsida.

Oskan hoolitseda oma vaimse, füüsilise ja emotsionaalse tervise eest.

Õppija tundmaõppimise juures nimetati üheksal korral, et osatakse märgata õpilasi ja õpitakse neid tundma, sest see on oluline, et saaks arvestada iga lapse vajadustega ja eripäradega.

Ma tunnen, et ma oskan märgata õppijate erinevaid huvisid ning neid nõ ridade vahelt osata lugeda.

Erialaste teadmiste arendamise juures toodi üheksal korral tugevustena välja seda, et osatakse aktiivselt erialaste teadmiste arendamisel, mainiti ka projektide läbiviimist ja kooli arengut suunavate dokumentide koostamist.

Õpivara valimist toodi välja kaheksal (5,7%) korral ja seal nimetati vastavate materjalide kasutamist, tundide põhjalikku ettevalmistamist, õppevara valimist ja kohandamist ning uute õppevahendite koostamist, kus arvestatakse ka õppijate vajadustega.

Koostan vajadusel ise töölehed, mis sobivad just minu õpilaste tasemega.

Haridusvaldkonna poliitika kujundamist ja arengu kavandamist, seda mainis oma tugevuseks kuus (4,3%) üliõpilast. Siin toodi peamiselt välja üldist kompetentsi, milleks on arendus-, loome ja teadustegevus.

Toetan oma tegevuse kaudu õpetaja ameti laiemat teadvustamist ning väärtustamist ühiskonnas.

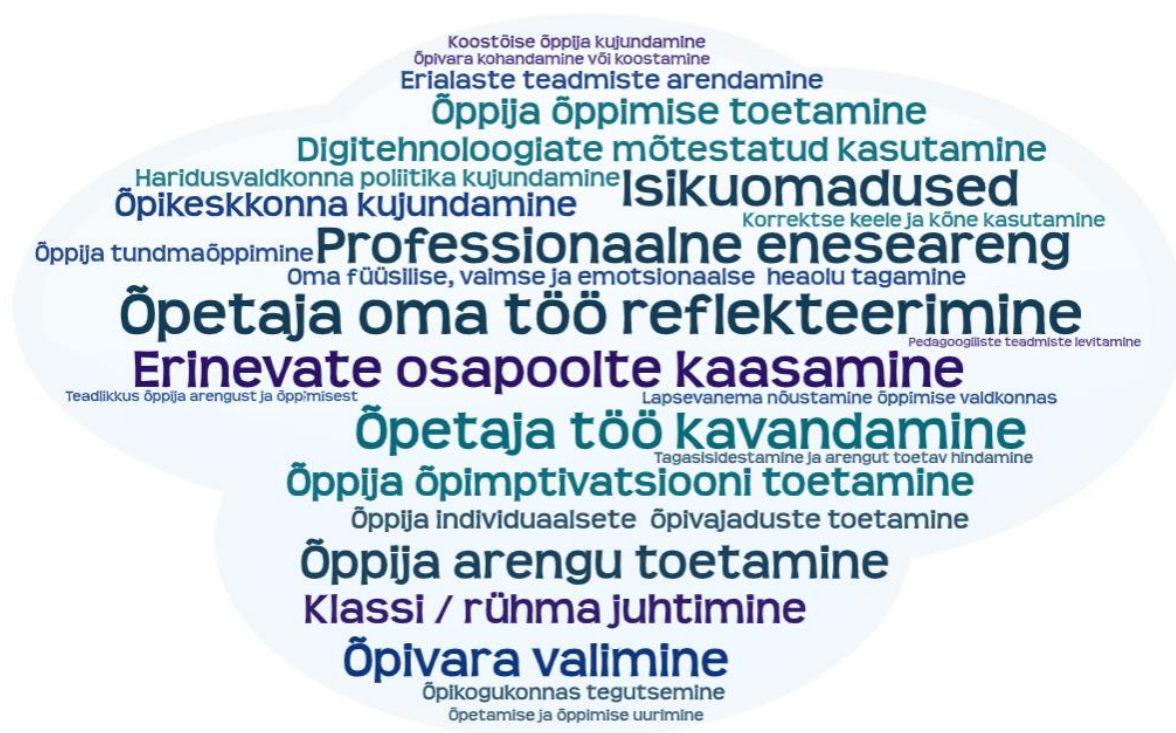
Õpivara kohandamine ja kasutamine, korrektse kõne ja keele kasutamist ning tagasisidestamist ja arengut toetavat hindamist nimetati neljal (2,8%) korral. Õpivara juures toodi välja õppematerjalide valiku oskust ja materjalide kohandamist õppijate jaoks sobilikuks. Korrektse kõne ja keele juures toodi välja, et tugevuseks on hea keele oskus. Arengut toetava hindamise ja tagasisidestamise juures nimetati, et osatakse anda tagasisidet õppimise kohta ja tehakse seda nii õppijale kui ka lapsevanemale.

Ühel (0,7%) korral mainiti oma tugevuseks pedagoogiliste teadmiste levitamist, kus üliõpilane kirjeldas, et on oma südamelähedast teemat tutvustanud ja jaganud teiste lasteaedadega. Mitte kordagi ei nimetanud üliõpilased oma tugevuseks õpetamise ja õppimise uurimist.

Mitmed üliõpilased tõid välja selle, et kuigi tunnevad ennast teatud kompetentsides tugevalt, vajavad ka need tugevused veel arenemist. Mainiti ka seda, et keeruline on hetkel oma tugevusi välja tuua, sest õpingud on veel väga alguses ja ei ole olnud veel võimalust end praktikas realiseerida.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti teada saada, millistes kompetentsides tunnevad õpetajakoolituse tudengid oma õpingute alguses arengukohti. Küsimusele vastamiseks analüüsiti nii küsimustiku tulemusi kui ka kodutöid. Küsimustiku põhjal toodi välja oma arengukohtadeks, et kõige ebakindlalt tunnevad üliõpilased end haridusvaldkonna poliitika kujundamise ja arengu kavandamise juures ($M=4,24;SD=2,62$), veidi kõrgema skoori sai pedagoogiliste teadmiste levitamise ($M=4,79;SD=2,49$) ning lapsevanema nõustamine õppimise valdkonnas ($M=4,96;SD=2,65$). Tulemused on joonisel 2.

Kodutöodes tõid üliõpilased oma arengukohad välja lähtudes kutsestandardis olevast õpetaja, tase 7 kompetentsidest. Kodeerides TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste koduseid töid, kus nad pidid välja tooma kolm arengukohta lähtudes õpetaja kutsestandardist, siis arengukohtade juures jäi mainimata üks kompetents. Tulemused on esitatud sõnapilvena joonisel 4.



Joonis 4. Üliõpilaste välja toodud arengukohad.

Kõige rohkem vajab tudengite hinnangutes arendamist veel õpetaja oma töö reflekteerimine ja professionaalne eneseareng, mida mainiti üliõpilaste poolt 31(22,4%) korda. Nii nagu ka tugevuste juures mainisid üliõpilased ka siin isiklikku professionaalset arengut ja oma töö reflekteerimise arengunäitajaid koos. Toodi välja, et reflekteerimise oskus vajab veel arendamist, ei reflekteerita veel süsteemselt ja oma töö analüüsimine vajab veel palju arendamist ja harjutamist.

Refleksiooni kirjutamine, mida ei ole veel teinud ja mille väljakujunemine võtab veel aega, sest eelkõige on oluline selle kujunemise protsess ja lõppeesmärk.

Professionaalse enesearengu juures nimetati arengukohtadeks, et puuduvad veel piisavad teadmised oma erialast, ei ole veel oskust siduda pedagoogilisi ja erialaseid teadmisi, samuti vajab metoodika osa täiustamist ja toodi välja ka seda, et teatud sotsiaalsed oskused ja olukorrad vajavad veel arendamist. Mainiti ka arengukohana seda, et veel ei osata oma teadmisi praktikas kasutada.

Püüdlen selle poole, et omandades akadeemilisi teadmisi, püüan neid ka praktikasse rakendada.

Kuigi erinevate osapoolte kaasamine oli üliõpilaste üheks tugevuseks, oli see välja toodud ka ühe arengukohana (n=30; 21,7%). Enamus üliõpilased mainisid siin oma arengukohaks, seda, et koostööskus nii lastevanemate kui ka kolleegidega vajab veel arendamist ning lastevanemate kaasamine lapse arengusse samuti on veel arengukoht.

Ma tunnen, et kuigi ma arengut küll tagasisidestan, ei tee seda piisavalt süsteemselt ja ei kaasa ka teisi osapooli, näiteks klassijuhatajat ja lapsevanemat.

Ligi veerand tudengit (n=29;21%) pidas oma arengukohaks õpetaja töö kavandamist. Välja toodi oma arengukohana, et õppetöö kavandamine, tunni ülesehitus, töökava koostamine vajab veel arenemist.

Arengukohaks on töökava koostamine. Algaja õpetajana on keeruline kogu materjalis orienteeruda.

Isikuomadused, mida tudengid nägid oma kõige suurema tugevusena, leidsid kajastamist ka arengukohtade all (n=25;18,1%). Arendamist vajavad veel järgmised isikuomadused: ennastjuhtivus, pingetaluvus, loomingulisus ja enesekindlus.

Kindlasti edasiarendamist vajavateks isikuomadusteks on enesekindlus, loomingulisus ja ka ennastjuhtivus.

Digitehnoloogiate mõtestatud kasutamist mainiti samuti 25 (18,1%) korral. Siin nimetati peamiselt, et digipädevus vajab veel üleüldiselt arendamist ja eriti see osa, mis on seotud õppetööga ja kuidas luua digiõppevahendeid.

Digipädevus vajab arendamist, et õppimine tänapäeva noorele atraktiivseks ja funktsionaalseks teha.

Üliõpilased nimetasid õppija õpimotivatsiooni toetamist (n=21;15,2%) oma arengukohaks. Ja välja toodi siin üliõpilaste poolt seda, et ei osata veel piisavalt õpilasi motiveerida, õpilaste märkamine ja tunnustamine vajab veel arendamist. Õpimotivatsiooni toetamine ja õpilaste vajaduste toetamine ei ole veel piisavalt arenenud.

Tahaksin kindlasti areneda veel teiste motiveerimise osas, et hoida õppijates positiivset suhtumist õppimise vastu.

Õppija individuaalsete õpivajaduste toetamist mainis 20 (14,5%) üliõpilast. Enamasti toodi välja, et ei osata veel õpilaste individuaalsust märgata, ega sellega arvestada õppetöös. Samuti toodi välja, et puudub kogemus, kuidas kaasata erivajadusega lapsi õppetöös.

Tean, et laste eripärade märkamine ja sellest lähtuvalt nende õppemetoodika korraldamine on see, mida pean õppima ja praktiseerima.

Kaks kompetentsi said ära märgitud üliõpilaste poolt 17 (12,3%) korral ja need olid õppija arengu toetamine ja õppija õppimise toetamine. Enamasti nimetasid ka üliõpilased neid kompetentse koos. Õppija arengu toetamise juures mainiti, et puuduvad veel teadmised arengutasemetest ja keeruline on erineva arengutasemega õpilaste õpetamine.

Et toetada arengut ka kiirematel ja võimekamatel õpilastel ning üheaegselt ka nõrgematel.

Kolme kompetentsi klassi/ rühma juhtimist, õpikeskkonna kujundamist ja õpiavara valimist nimetati 15(10,9%) korral.

Klassi/rühma juhtimise kompetentsi juures töid peamiseks arengukohaks üliõpilased välja, et ei oska veel suurt gruppi juhtida. Veel mainiti, et ei osata end õpilaste vahel jagada ja grupiprotsesside suunamise oskus vajab veel arendamist.

Vahel ikka tekib hirm, kas saan õpetajana hakkama, kas suudan tervet klassit äit õpilasi ennast kuulama panna jne.

Õpikeskkonna kujundamise juures mainisid 15 üliõpilast, et sobiva õpikeskkonna loomine ei ole veel nende pädevus ja õppemeetodeid jääb väheks, et kujundada mitmekülgset õpikeskkonda.

Õppemeetodeid on veel vähe, et neid kasutada sobiva õpikeskkonna loomisel.

Õpivara valimise osas tunnevad 15 üliõpilast, et neil jääb puudu veel oskusest koostada ja kohandada õpivara ning uudsete meetodite kasutamiseks ei ole veel piisavalt kogemust.

Uudsete meetodite kasutamine ei ole veel minu tugevus, et oskaksin tunnid muuta huvitavaks, arusaadavaks ja meeldejäävaks.

Oma füüsilise, vaimse ja emotsionaalse heaolu tagamine sai mainitud 13(9,4%) korral ja siin toodi peamiselt välja seda, et tihti jääb oma tervise eest hoolitsemine tahaplaanile, sest ei osata veel töö ja puhkeaega oma elus jagada.

Läbipõlemise vältimiseks pean ilmselt arendama endas oskust jätta töömured tööle, mitte võtma neid koju, kuid empaatilise inimesena on see tegelikul väga raske.

Lapsevanema nõustamist õppimise valdkonnas nimetati 12(8,7%) korral. Siin toodi peamiselt välja seda, et ei osata piisavalt teha koostööd, et kaasata lapsevanemaid õppija õppimisse.

Puuduseks on lapsevanemate kaasamine õppija arengut puudutavate otsuste tegemisse ja nende rakendamisse.

Erialaste teadmiste arendamist mainiti 11(8%) korral, kus peamiseks arengukohaks töid üliõpilased välja, et erialaste teadmiste arendamine nõuab veel arendamist ning keeruline on end hoida kursis valdkondlike uuendustega.

Erialaste teadmiste arendamine vajab veel mitmekülgset arendamist.

Haridusvaldkonna poliitika kujundamist ja arengu kavandamist, kui ka korrektse keele ja kõne kasutamist nimetati kaheksal (5,8%) korral. Haridusvaldkonna poliitika kujundamise juures märgiti üleüldiselt, et arendus-, loome ja teadustegevus on nende nõrkuseks. Korrektse keele ja kõne kasutamise juures mainiti, et ei osata veel piisavalt hästi ennast väljendada.

Tunnen, et vahel räägin õpilastega liiga keeruliste lausetega ja tajun, et nad ei saa minust aru.

Õpikogukonnas tegutsemist ja õpivara kohandamist ja koostamist toodi välja seitsmel (5%) korral. Üliõpilased nimetasid õpikogukonnas tegutsemiseks ja suhtlemiseks ning koostöövõrgustikes osalemiseks ei jää piisavalt aega.

Kaasata kolleege ja osaleda õpikogukondades sh virtuaalsetes, selleks ei jää paraku aega.

Õpivara kohandamise ja koostamise juures ütles seitse üliõpilast, et ei tunne piisavalt uudseid meetodeid ja keeruliseks peeti ka õpivara hulgast konkreetsete õpieesmärkide valimist.

Ei tunne veel piisavalt õppemeetodeid, et neid kasutada sobiva õpikeskkonna loomisel.

Tagasisidestamist ja arengut toetavat hindamist nimetati arengukohaks kuuel (4,3%) korral, kus leiti, et tagasisidestamine ja arengut toetav hindamine on keeruline protsess ja ei tunta end selles osas veel pädevatena.

Pean õppima rakendama süsteemselt erinevaid õppimist toetavaid tagasisidestamise ja hindamise viise.

Teadlikkust õppija arengust ja õppimisest toodi välja neljal (2,9%) korral, kus öeldi, et ei osata veel märgata piisavalt õppija võimeid ja vajadusi, samuti ei osata veel märgata erivajadusi ja õpivajaduste väljaselgitamine on keeruline.

Õppija arengu ja õpivajaduste väljaselgitamine võib tekitada esialgu raskusi, sest ma ei ole varasemalt õpilastega kokku puutunud, ega oska öelda, kuidas muuta nende õppimist paremaks.

Õppija tundaõppimist töid üliõpilased välja kolmel (2,2%) korral. Siin toodi välja, et alguses on keeruline märgata õpilastevahelisi suhteid, samuti laste eripärade märkamine on keeruline.

Tean, et laste eripärade märkamine ja sellest lähtuvalt nende õppemethodika korraldamine on see, mida pean õppima ja praktiseerima.

Koostöise õppija kujundamist ja õpetamise ja õppimise uurimist nimetati kahel (1,4%) korral. Koostöise õppija kujundamise juures toodi oma arengukohana välja, et ei ole oskust lapsi innustada omavahel suhtlema, teiseks toodi välja, et ei ole veel oskust aidata lastel kujuneda ennastjuhtivateks õppijateks. Pedagoogiliste teadmiste levitamist ei toonud ükski õpilane välja.

Lugedes üliõpilaste koduseid töid, kus nad kirjeldasid oma arengukohti lähtudes õpetaja kutsestandardist, siis väga paljud kirjutasid, et arengukohti on veel palju, kuid juba see väike aeg siin ülikoolis on andnud neile juurde palju motivatsiooni ja soovi end täiendada.

Arutelu

Antud töö eesmärk on anda ülevaade TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangutest kutsestandardile. Samuti on peatükis välja toodud töö tugevused ja piirangud ning soovitud edasiseks uurimuseks.

Käesolevas magistritöös püstitati kolm uurimisküsimust. Esimese uurimisküsimusega soovis töö autor teada saada „**Kuivõrd oluliseks peavad õpetajakoolituse üliõpilased kutsestandardi kompetentse?**“ Magistritöö tulemused näitasid, et üliõpilased hindasid kompetentside olulisust väga kõrgeks ning kõige olulisemaks peetakse neid kompetentse, mis on seotud õppijaga ja õpetaja enda arenguga. Ka Pedaste jt (2019) uurimuses pidasid uuritavad õpetajad kutsestandardit oluliseks ning lisasid, et standardites kirjeldatud kompetentsid on kirjeldus professionaalsest õpetajast. Samas standardid toetavad professionaalsust vaid juhul, kui õpetajal endal on kohusetunne ja võetud vastutus teha head tööd (Evers, 2018). Ka Niemi (2019) on rõhutanud, et õpetaja peab oskama oma töös ise järeltõu teha, et teada, mida ta peab endas arendama. Seega võib öelda, et on oluline, et õpetaja teab ja väärtustab kutsestandardit, sest sealsed kompetentsid aitavad paremini planeerida ka õpetaja enda professionaalset arengut. Ka see, et üliõpilased peavad kõiki kutsestandardi kompetentse oluliseks, näitab seda, et üliõpilased tajuvad juba praegu õpetajatöö kompleksust.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada „**Millistes kutsestandardi kompetentsides tunnevad õpetajakoolituse üliõpilased ennast tugevalt?**“ Tulemustest tuli välja, et oma tugevusi hinnates olid üliõpilased oluliselt tagasihoidlikumad, mis on mõistetav, sest oma õpingute alguses ei tunta ennast veel nii kindlalt, sest pädevusi ei ole piisavalt. Samas kui arvestada seda, et küsimustikus oli hindamisskaala 1-10, siis üle keskmise ehk üle viie hinnati 88% vastustest. OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring (TALIS) raport kirjeldab õpetajaks saamist pideva arendamise ja pika protsessina, kus on vajalik

mõelda sellele, kuidas õpetajaid sellel teel toetada (OECD, 2019). Seda ütleb ka Avalos (2011), et õpetaja professionaalne areng on tihedalt seotud pideva enesearendamisega. Mitmed üliõpilased kirjutasid oma kodutöodes, et teadvustavad, et õpetaja ametis on oluline end pidevalt täiendada.

Selgus, et erineva meetodi abil saadud tulemused, andsid üliõpilastelt ka erinevad vastused, kus üliõpilased pidasid oma tugevusteks erinevaid kompetentse. Siin võib olla põhjus selles, et küsimuste puhul olid kutsestandardi tööosad juba ette antud, mida hinnata, kuid kodutöodes pidi iga üliõpilane ise end kutsestandardi valguses hindama, mis võimaldas üliõpilasel välja tuua terves kutsestandardis olevaid tööosi, valitavaid tööosi ning tööks vajalikke isikuomadusi. Kodutöodes tõid üliõpilased kõige rohkem välja oma tugevustena just isikuomadusi. Isikuomaduste olulisust õpetaja ametis on kirjeldanud ka Leijen ja Kullasepp, (2015), kes ütlevad, et isikuomadusi on hakatud väärtustama teiste õpetajate pädevuste ja teadmiste juures. Gruppidevahelises võrdluses, kus võrreldi mittetöötavaid ja töötavaid üliõpilasi, siis kindlust hinnates ei ilmnenu statistilist erinevust. Põhjus võis olla selles, et töö autor liigitas töötavateks üliõpilasteks ka need, kes olid töötanud ametis vaid mõned kuud ja see võis anda tulemuse, kus töötavad üliõpilased ei tunne end kindlamalt, kui mitte töötavad. Ütleb ka teooria, et kutsepädevuse saavutamine on aeganõudev ja väga oluliseks on siin just kvaliteetne haridus, esimene kutse aasta ja mõistmine, et õpetaja ametis on peamine elukestev õpe (Eisenschmidt & Koit, 2014).

Seevastu päevaõppe ja sessioonõppe vaheline võrdlus kindluse osas andis mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi. Ja siin hindasid sessioonõppes olevad üliõpilased oma kindlust kutsestandardite osas kõrgemaks, kui päevaõppes olevad tudengid. See tuli välja ka üliõpilaste kodutöödest, et paljud on tulnud taas kooli seetõttu, et tunnevad vajadust oma pädevusi tõsta, sest õpetaja ametis on oluline pidev enesearendamine. Sama meelt on Marcut ja Kifor (2017), kes hindavad kõrgelt kutsestandardis leiduvaid pädevusi, kuid rõhutavad, et peamine on õpetaja enese teadvustamine, et õpetajaamet vajab pidevalt juurde õppimist ja arendamist, et õpetajast saaks rääkida kui oma ala professionaalist. Kui kogemusi ja praktikat tööalaselt on veel vähe, siis ei tunne ka pedagoog end veel oma töös kindlalt, siit edasi saabki minna kolmanda uurimisküsimuse juurde, kus sooviti teada saada **„Millistes kutsestandardi kompetentsides tunnevad õpetajakoolituse üliõpilased arengukohti?“** Luges üliõpilaste kodutöid, selgus, et iga üliõpilane leidis, et temas on mitmeid arendamist vajavaid kompetentse. Mainiti ka seda, et olenemata sellest, et mõnes kompetentsis tuntakse end juba kindlalt, ei tähenda see seda, et see kompetents ei vajaks arendamist. Siit saab järeldada seda, et üliõpilased teadvustavad, et nende valitud amet vajab pidevat juurde õppimist, kuid just

oma nõrkuste teadvustamine annab võimaluse arendada oskusi, milles end veel väga tugevalt ei tunta. „Tark ja tegus Eesti 2035“ kirjutab, et tänapäevane suund on läinud seda teed, et suur rõhk on just õpetaja oskustel ja sellel, et ta suudaks kõiki oma pädevusi ka rakendada (Haridus ja Teadusministeerium, 2019). Siin mängib olulist rolli just õpetajakoolitus, mis oma mitmekesise ja tänapäevase ülesehitusega võimaldab üliõpilastel oma õpingute jooksul kõiki oma arenemist vajavaid pädevusi muuta professionaalsemaks. Hammerness (2013) on välja toonud, et oluline on õpetajakoolituses tugev sidusus ainete vahel ning lõimitud õpetamispraktika. Ka kodutöödest selgus, et paljud üliõpilased ootavad ja samas ka kardavad praktika aega, et mõista, kuidas tulla toime just päris keskkonnas. Grossmann jt (2009) uurimused on näidanud seda, et just õpetajakoolituse praktika peab olema üles seatud nii, et see oleks mitmekesine ja võimaldaks saada üliõpilasel juba õppides mitmeid kogemusi. Siiski märgib OECD (2019), et kõige ei saa õpetajat ette valmistada ja tööle asudes kogeb õpetaja ise, millised raskused on vaja ületada. Seetõttu on väga oluline, et õppides saaks üliõpilane aimu sellest, millised omadused temas endas vajavad arendamist ja tal oleks võimalik teha seda toetatult. On loomulik, et õppima asudes ei tunne üliõpilane end veel kuigi kindlalt ja pädevalt, kuid pidev võimalus teooriat rakendada praktikasse on parim viis professionaalsuse tõstmiseks. Ütleb ka OECD (2009), et õpetaja professionaalne areng hõlmab erinevaid tegevusi. Huvitav tulemus tuli ka kvantitatiivse ja kvalitatiivse uurimuse vahel, kus kvantitatiivses uurimuses pidasid üliõpilased õpikogukonnas tegutsemist oma nõrkuseks, kuid kvalitatiivses uurimuses pidasid üliõpilased seda kompetentsi oma tugevuseks. Siin võis olla üheks põhjus see, et andmed koguti kahe erineva valimiga, kus kvalitatiivne valim oli suurem. Kui vaadelda kvantitatiivset tulemust ja seda, et üliõpilased hindasid tulemusi 10 palli skaalal jääb ka kvantitatiivne tulemus pisut üle keskmise.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilased hindavad kutsestandardis olevaid kompetentse kõrgelt ning on teadlikud enda tugevustest ja arengukohtadest. On mõistetav, et esimese kursuse õpetajakoolituse üliõpilased tunnevad veel vajadust areneda igas kompetentsis, mida õpetaja, tase 7 ette näeb.

Töö piirangud

Antud töö piiranguks saab pidada võrdlemisi väikest valimit, sest kvantitatiivses uurimuses osales 80 üliõpilast, seega ei saa antud uurimustöös teha suuri üldistusi. Kahe valimi põhjal oli väga keeruline luua seoseid ja teha järeldusi. Kodutööd võimaldasid saada sügavamalt mõistmist kvantitatiivsetele tulemustele, kuid kokku viia neid andmeid ei saanud. Samuti saab töö piiranguna välja tuua eripedagoogide suurt arvu, kes moodustasid 33,3% kogu uuritavast

grupist ning järgmisel korral mõelda sellele, et eripedagoogid saaksid vastata küsimustikule enda kutsestandardi alusel. Kuna tegemist oli küsimustiku esimese katsetamisega, siis saab antud analüüsi pealt teha ka soovitusi küsimustiku arendamiseks. Kuna olulisuse skaalal hindasid üliõpilased end väga kõrgelt, siis tuleks pigem edaspidi mõelda, kuidas seda küsimust küsida või kas on üldse oluline küsida. Lisaks tasub üle vaadata küsimused, sest praegu põhinesid küsimused kutsestandardi tööosadel, aga võib-olla peaks ikka sõnastama need lähtuvalt kõikidest kompetentsidest, mis õpetaja, tase 7 alla kuuluvad, sest üliõpilaste kodustest töödest ilmses ka neid tugevusi ja arengukohti, mis olid võetud nii valitavatest tööosadest. Samuti nimetasid üliõpilased ju oma suurimaks tugevuseks isikuomadusi, mis standardis on eraldi punkti all. Seega andis see esimene küsimustik võimaluse näha vigu, mida saab järgmisel korral vältida.

Töö tugevused ja praktiline väärtus

Töö annab ülevaate tudengite hinnangutest ning võimaldab teha soovitusi õpetajakoolituse õppesse teemadest, millele on vaja tähelepanu pöörata. Mis omakorda annab ülevaate ja võimaluse parandada tudengite teadmisi arendamist vajavates valdkondades. Samuti andis antud magistr töö võimaluse märgata puudusi, mis olid seotud nii küsimustiku kui ka valimiga. See omakorda võimaldab edaspidi neid aspekte parandades saada veel olulisemaid vastuseid, kuidas saaks õpetajakoolituse üliõpilasi õpingute jooksul rohkem toetada.

Soovitused edasisteks uurimusteks

Edasisteks uuringuteks võiks uurida sama rühma longituudis. Nii saaks põhjalikuma ülevaate, kuidas õpetajakoolituse üliõpilane õpingute jooksul areneb ja millised muutused temas õpingutega kaasnevad. Suurendada valimit, et oleks võimalik teha analüüsi ka õppekavade kaupa. Õppekavade analüüsimine piisavalt suure valimigi annab võimaluse hinnata olukorda vastaval õppekaval ning teha üldistusi iga õppekava kohta eraldi. Eripedagoogide küsimused edaspidi kohandada eripedagoogide kutsestandardi alusel. Ja uurida, millised on tudengite tugevused ja arengukohad, mitte ainult nende hinnanguid küsida. Üheks võimaluseks kuidas üliõpilasi uurida on neid praktiliselt vaadelda. Juba antud uurimistö näitas, et kvalitatiivne uurimus tõi välja põhjalikumad vastused, seega on ka edasine soovitus uurimistö läbi viia kvalitatiivse uurimusega.

Tänuõnad

Esimesena soovin tänada uurimuses osalenud õpetajakoolituse üliõpilasi, tänu kellele valmis minu magistritöö. Kõige suurem tänu läheb minu juhendajale Pihel Hundile, kes toetas ja motiveeris mind kogu töö valmimise vältel. Veel soovin tänada Karmen Kalki, kes oli abiks andmeanalüüsi juures. Väga tänan oma retsensenti Katrin Saksa, kelle põhjalik tagasiside aitas näha töö puudusi ja kitskohti. Olen tänulik oma perekonnale, kes olid mõistvad töö kirjutamise perioodil. Ja lõpetuseks soovin tänada oma kursusekaaslast Maiat ja Moonikat ja oma sõpra Kristiinat, kes olid moraalseks toeks ja nõus alati mind ära kuulama, kui seda vajasin.

Autorsuse kinnitus

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

Kätlin Kõiv

/allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Caena, F. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education & Training, European Commission, 5-59.
- Cunningham, B. (2019). Examining the Relationship Between Teacher Preparation Program Quality and Beginning Teacher Retention. Georgia State University
- Eetikaveeb (s.a.). Külalastatud aadressil: <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>
- Eisenschmidt, E., & Koit, R. (2014). *Kutsestandardi rakendamise õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus*. Külalastatud aadressil: <https://lytorn.files.wordpress.com/2016/10/kutsestandardi-rakendamine-ja-eneseanal3bcc3bcs.pdf>
- Evers, J. (2018). Protecting and growing the profession: *The Professional Standards Conundrum*, by Jalmer Evers. Külalastatud aadressil: www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/15802/protecting-and-growing-the-profession-the-professional-standards-conundrum-by-jelmer-evers
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59(4), 406-422.
- Farrell, T. S. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *Tesol Quarterly*, 46(3), 435-449.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419.

- Haridus – ja Teadusministeerium (2019). *Kutse andmine*. Külastatud aadressil:
<https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/kutse-andmine>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2019). *Tark ja tegus Eesti 2035*. Ekspertrühmade tulevikuvisioonid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035. Külastatud aadressil:
https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_kogumik_a4_veebi.pdf
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressi
<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Klette, K., & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26-52.
- Koster, B., & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European journal of teacher education*, 24(3), 343-354.
- Krull, E., & Leijen, Ä., (2015). Perspectives for defining student teacher performancebased teaching skills indicators to provide formative feedback through learning analytics. *Creative Education*, 6(10), 914.
- Kuntz, A. M. (2012). Reconsidering the workplace: Faculty perceptions of their work and working environments. *Studies in Higher Education*, 37(7), 769-782.
- Kutsekoda, S. (2016). Kutseregister. Külastatud aadressil:
www.kutsekoda.ee/kutsestandardid/
- Kutsekoda, S. (2020). Kutsestandard. *Õpetaja, tase 7* Külastatud aadressil:
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10748091/>
- Kõrgharidusprogramm 2020 – 2023 (2020). Haridus ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/6_korghar_progr_2020_23_0.pdf
- Leijen, Ä., & Kullasepp, K., (2013) Õpetaja professionaalse identiteedi kujunemine õpetajakoolituse esmaõppes. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L., Öun, T (Toim), Projekt „*Õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine*“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses. *Artiklite kogumik* (lk 19 – 42). Eesti Ülikoolide kirjastus.
- Loogma, K., Erss, M., Ümarik, M., & Aasa, M. (2020). Õpetaja professionaalsuse võimalikud tulevikustsenaariumid aastaks 2035. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 8(1), 180-212.
- Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused.

- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.
- Malva, L. (2015). *Õppeainete ning teooria ja praktika sidusus. Tartu Ülikooli Õpetajakoolituse õppekavades*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Haridus ja Teadusministeerium.
- Marcut, I. G., & Kifor, S. (2017, December). How did I become a good teacher? Implications for teacher education. In *Balkan Region Conference on Engineering and Business Education* (Vol. 3, No. 1, pp. 223-232). Sciendo.
- Niemi, R. (2019). Õpetaja kui tegevusuuringu tegija: võimalusi talletada õpilaste arusaamu didaktilistest suhetest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 7(2), 40-57.
- Pavlov, E. (2016). Õpetaja, tase 7 kutsestandardi nõuded pedagoogide endi hinnangul. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom – Valickis, K., Eisenschmidt, E. (2019) *Õpetaja professionaalsed standardid õpetajate kvaliteedi ja õppimise toetamiseks Eestis. Eur J Educ.*2019; 54:389 -399
- Pedaste, M., Pedaste, K., Lukk, K., Villems, P., & Allas, R. (2013). A Model of Innovation Schools: Estonian Case-study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378, doi: 0.1108/IJEM-04-2013-0053
- Révai, N., & Guerriero, S. (2017). Knowledge dynamics in the teaching profession. S. Guerriero, (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264270695-4-en>.
- Ruus, V. R., & Sarv, E. S. (2010). *Õpetaja esmaharidus*. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul. Külastatud aadressil: https://web-proxy.io/proxy/dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40590/Archimedes_opetajaharidus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
- Sahlberg, P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland. *American Educator*, 35(2), 34-38.

- Salumaa, T., Kasuri, O., Linnus, T., Talvik, M., & Rebane, M. (2007). Õppeasutuse juhi kompetentsimudel ja sellel põhinev täiendkoolituse õppekava. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Santiago, P., Levitas, A., Radó, P., & Shewbridge, C. (2016). OECD Ülevaade Haridussüsteemi Ressurssidest: Eesti kokkuvõte.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õpetajatena*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2019 tulemused. 1. osa. Tallin: Haridus ja Teadusministeerium ja SA Innove
- Tartu Ülikooli Õpetajakoolitus *Pedagogicum* Külastatud aadressil:
<https://www.pedagogicum.ut.ee/et/opetajakoolitus/opetajakoolituse-kutseopingud>
- Tosriadi, T., Asib, A., & Marmanto, S. (2018). *EFL Teachers' Perceptions on Supervision Program as a Tool to Develop Teachers' Professionalism*. *Al-Ta lim Journal*, 25(2), 144-152. Külastatud aadressil:
<http://journal.tarbiyahainib.ac.id/index.php/attalim/article/view/373>
- Täiskasvanuhariduse programm 2020 – 2023 (2020). Haridus ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/7_taisk_progr_2020-23.pdf
- Valk, A. (2017). Head oskused. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Wang, F. (2017, December). Research on the Establishment of Competency Model of Teachers in Universities. *In 4th International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2017)*. Atlantis Press.
- Õpetajate koolituse raamnõuded. (2019). Riigi Teataja I. 22.08.2019, 10.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil:
https://webproxy.io/proxy/dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kätlin Kõiv,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose TARTU ÜLIKOOLI ÕPETAJAKOOLITUSE TUDENGITE HINNANGUD KUTSESTANDARDI KOMPETENTSIDELE,

mille juhendaja on nooremteadur Pihel Hunt,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kätlin Kõiv

21.05.2020