

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Maili Valgma

KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA ERIALA ÜLIÕPILASTE JA ALUSTAVATE
ÕPETAJATE REFLEKSIIONI SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID NING
TOETAMISE VÕIMALUSED

Bakalaureusetöö

Juhendaja: haridusuuringute lektor, Karmen Kalk

Tartu 2024

Resümee

Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni soodustavad ja takistavad tegurid ning toetamise võimalused

Refleksioon on oma kogemustest õppimine. Eestis on õpetajate reflekteerimisoskused pigem madalad. Koolieelse lasteasutuse (KELA) õpetaja professionaalseks arenguks on tähtis refleksiooni toetada just õpingute ajal ja töötamise algusaastatel. Seetõttu on käesoleva töö eesmärk välja selgitada koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangud refleksiooni soodustavate ja takistavate tegurite ning refleksiooni toetamise võimaluste kohta. Veebipõhise küsimustikuga kvantitatiivses uurimuses osales 66 KELA õpetaja eriala üliõpilast ja alustavat õpetajat. Tulemustest kujunesid soodustavateks teguriteks abistavad küsimused, reflekteerimisoskus, suhtumine, tagasiside ja koos teistega reflekteerimine. Takistavateks teguriteks hinnati aeg, suhtumine refleksiooni ja füüsiline keskkond. Toetamise võimalused olid reflekteerimise õpetamisega seotud tegevused, tagasiside ja arenguestlused. Tulemused pakuvad ülikoolidele ning lasteaedadele sisendit reflekteerimise toetamiseks.

Võtmesõnad: refleksioon, koolieelse lasteasutuse õpetaja, üliõpilased, alustavad õpetajad, tegurid, toetamise võimalused.

Abstract

Factors promoting and hindering the reflection of preschool teacher students and novice teachers, and opportunities for support

In Estonia, the reflective skills of novice teachers are generally low. Supporting reflection is crucial for the professional development of preschool teachers, especially during their studies and early years of work. Therefore, the aim of this study is to identify the perceptions of preschool teacher students and novice teachers regarding factors that promote and hinder reflection, as well as opportunities for supporting it. The empirical part of this thesis is a quantitative study involving 66 preschool teacher students and novice teachers. As a result of the study, promoting factors such as helpful questions, ability to reflect, attitude towards reflection, feedback, and reflecting with others emerged. Time, attitude towards reflection, and physical environment were rated as hindering factors. Suggestions for possible opportunities for support included activities related to teaching reflection, feedback, and developmental discussions. The results provide valuable input for universities and preschools to support the development of reflective skills.

Key words: reflection, preschool teacher, students, novice teachers, factors, support.

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Refleksiooni mõiste ja olulisus koolieelse lasteasutuse õpetaja töös	5
1.2. Refleksiooni toetamise võimalused	5
1.2.1 Sisemised tegurid	6
1.2.1 Välimised tegurid	6
2. Metoodika	8
2.1. Valim	8
2.3. Andmekogumine	9
2.3. Andmeanalüüs	9
3. Tulemused	10
3.1. Refleksiooni soodustavad tegurid	10
3.2. Refleksiooni takistavad tegurid	11
3.3. Refleksiooni toetamise võimalused	12
3.3.1 Ülikoolipoolsed refleksiooni toetamise võimalused	12
3.3.2 Töökohapoolsed refleksiooni toetamise võimalused	13
4. Arutelu	14
Tänuõnad	18
Autorsuse kinnitus	18
Kasutatud kirjandus	19
Lisa 1. Valimi kirjeldus töökogemuse lõikes	21
Lisa 2. Ankeetküsimustik	22
Lisa 3. Kategoriseerimise näide	26

Sissejuhatus

Refleksioon on kogemuse kaudu õppimine, mille käigus vaadatakse juhtunule tagasi, analüüsitakse toimunud olukordi seoses teadmiste ja eesmärkidega (Shulman, 1987), õpitakse nendest kogemustest ning tehakse tulevikuks vajalikke muudatusi (Thompson, 2021). Õpetaja erialadel õppides aitab reflekteerimine mõista oma käitumise põhjuseid ja kohandada õppetööd vastavalt õpilaste vajadustele (Chen & Chen, 2022). Sellepärast on refleksioon üks olulisemaid praktilisi vahendeid ka alushariduses (Hong *et al.*, 2022).

Eesti alushariduses on refleksioon tähtis, sest kutsestandardis on KELA õpetaja üheks kompetentsusnõudeks oma töö üle reflekteerimine (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020). Õpetaja professionaalseks arenguks ja oskuste kinnistumiseks on reflekteerimisoskuste arendamine oluline just õpetajakoolituses ja karjääri algusaastatel (Allas *et al.*, 2016; Hussein, 2018; Poom-Valickis, 2007; Ryan, 2011). Varasematest uurimustest on aga selgunud, et Eesti alustavate õpetajate reflekteerimisoskused on madalad (Poom-Valickis, 2007; Poom-Valickis & Mathews, 2013). Õpetajakoolituses peab rohkem tähelepanu pöörama võimalustele, kuidas alustavate õpetajate refleksiooni toetada (Chen & Chen, 2022; Çimer *et al.*, 2013; Hussein, 2018; Poom-Valickis, 2007). Üks võimalus refleksiooni toetamise kohta vajalikku infot saada, on uurida refleksiooni mõjutavaid tegureid (Marshall *et al.*, 2020; Poom-Valickis & Mathews, 2013). Sellepärast on oluline välja selgitada, millised tegurid refleksiooni soodustavad või takistavad ning kuidas üliõpilasi ja algajaid õpetajaid refleksiooni edendamiseks toetada.

Varasemalt on Eestis uuritud peamiselt kooliõpetajate refleksiooni ja seda mõjutavaid tegureid (nt Poom-Valickis, 2007; Allas *et al.*, 2020). Autorile teadaolevalt ei ole varasemalt Eesti kontekstis uuritud KELA õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni soodustavaid ja takistavaid tegureid ega toetamisvõimalusi. Lasteaia- ja koolikeskkond on erinevad nii päevakava, õppekava kui ka kolleegide ja lastevanematega kokkupuutumise poolest ning seetõttu võivad erineda ka refleksiooni uurimise tulemused ja toetamise võimalused. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangud refleksiooni soodustavate ja takistavate tegurite ning refleksiooni toetamise võimaluste kohta. Tegurite ja toetamisvõimaluste uurimine võib anda ülikoolidele ning lasteaedadele sisendit, kuidas üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni paremini toetada nii, et sellest oleks nende professionaalsele arengule maksimaalselt kasu.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Refleksiooni mõiste ja olulisus koolieelse lasteasutuse õpetaja töös

Eesti Haridussõnastikus on refleksiooni selgitatud kui oma kogemuste analüüsimist, mõtestamist ja hindamist (Eesti Haridussõnastik, *s.a.*). Reflekteerimise juures on oluline juhtunule tagasi vaatamine ja toimunud sündmustest, tunnetest ja emotsioonidest õppimine (Shulman, 1987), seostades teooriat praktikas kogetuga (Brooke, 2012).

Refleksioon on õpetaja professionaalsele arengule väga oluline, sest see võimaldab mõista põhjuseid oma käitumise taga (Brooke, 2012; Çimer *et al.*, 2013; Chen & Chen, 2022; Thompson, 2021). Nii tekib selgem arusaam tõhusatest ja ebatõhusatest õpetamismeetoditest ja käitumismallidest, mida omakorda analüüsides saab teha vajalikke muudatusi õpetamisprotsessis (Çimer *et al.*, 2013; Hussein, 2018; Thompson, 2021)

Koolieelse lasteasutuse õpetaja erialal õppides omandatakse õpetaja 6. taseme kutsestandardile vastavad kompetentsusnõuded, millest üks kohustuslik kompetents on ka oma töö üle reflekteerimine (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020). Olgugi, et refleksioon on KELA õpetaja töö ja professionaalse arengu jaoks väga vajalik (Hong *et al.*, 2022), on selle praktiseerimisega siiski probleeme. Varasematest uuringutest on selgunud, et alustavate õpetajate reflekteerimisoskused on Eestis madalad (Poom-Valickis, 2007). Tänapäeva kõrgharidussüsteemis küll õpetatakse reflekteerimist, kuid selle ulatus peaks olema laiem ning õpetus algama juba õpingute esimesel aastal, et oskused läbi aastate kinnistuksid (Çimer *et al.*, 2013; Poom-Valickis, 2007; Ryan, 2011). Selle põhjal võib öelda, et refleksiooni peaks toetama juba õpetaja haridust omandades, et nii üliõpilased kui ka alustavad õpetajad oleksid teadlikud selle olulisusest ja oskaksid seda praktiseerida.

1.2. Refleksiooni toetamise võimalused

Kuna refleksioonil on asendamatu roll õpetaja professionaalses arengus, siis tuleks pöörata tähelepanu teguritele, mis võivad refleksiooni nii õpetajaks õppides kui ka karjääri ajal soodustada või takistada (Poom-Valickis & Mathews, 2013). Nende tegurite teadvustamine aitab mõista, kuidas refleksiooni toetada (Marshall *et al.*, 2020). Tegurid võivad olla nii sisemised, näiteks reflekteerimisoskused ja -teadmised, suhtumine ja reflekteerija isikuomadused, (Chen & Chen, 2022) kui ka välised, näiteks reflekteerimise õpetamine, abistavad küsimused, refleksioonimudelid, tehnoloogilised abivahendid, töökoht või praktikaasutus, tagasiside, sotsiaalne- ja füüsiline keskkond ning aeg reflekteerimiseks.

(Chen & Chen, 2022; Muri, 2014; Schön, 1992). Järgnevalt antakse täpsem ülevaade sisemistest ja välimistest teguritest, mis võivad õpetajate refleksiooni soodustada või takistada.

1.2.1 Sisemised tegurid

Üheks reflekteerimist mõjutavaks sisemiseks teguriks võib olla reflekteerimisoskus, sest reflekteerimine nõuab oskust oma negatiivseid ja positiivseid kogemusi õpikohtadena näha (Poom-Valickis, 2007). Enda analüüsimine nõuab rohkelt enda mõistmist ning võib inimestes tekitada ebamugavust (Thompson, 2021). Sellepärast on oluline reflekteerimisoskusi arendada (Poom-Valickis, 2007). Oskused võivad jääda aga vajalike teadmiste taha. Eestis läbiviidud uurimusest selgus, et õpetajad pole reflekteerimiseks vajaliku pedagoogilise teooriaga piisavalt tuttavad (Muri, 2014). Samateemalises uurimuses (Allas *et al.*, 2020) väljendus kogenenud õpetajate ebakindlus hirmus, et nende teadmised on vananenud. Üliõpilased aga leidsid, et nende teadmised on liiga üldised.

Järgmine sisemine tegur, mis võib refleksiooni mõjutada, on suhtumine. Näiteks aitavad õpetaja huvi ja soov kaasa valmisolekule reflekteerida (Poom-Valickis & Mathews, 2013). Seda kinnitab ka varasem uurimus, mille raames õpetajakoolituse üliõpilased ja alustavad õpetajad on välja toonud, et nad väärtustavad reflekteerimist, sest see aitab neil õpetamises vajalikke muudatusi teha (Allas *et al.*, 2020).

Algaja õpetaja toimetulek esimestel aastatel oleneb õpetaja isikuomadustest (Poom-Valickis, 2007), mis võib olla reflekteerimist mõjutavaks teguriks. Isikuomadustest sõltub, milline reflekteerimise viis õpetajale sobib, kas suuline, kirjalik, üksinda või koos teistega (Jaeger, 2013; Reflective Practice Toolkit, *s.a.*; Shulman, 1987). Pole ühte kindlat viisi reflekteerimiseks, sest igale inimesele sobib erinev lähenemine (Thompson, 2021).

1.2.1 Välimised tegurid

Selleks, et reflekteerimisest oleks õpetajale juba varakult võimalikult palju kasu, on oluline üliõpilastele ülikoolides reflekteerimist õpetada (Farahian & Rajabi, 2022; Poom-Valickis, 2007). Kuna õpetaja professionaalne areng on pidev, peaksid samaaegselt arenema ka haridusasutused (Reflective Practice Toolkit, *s.a.*), sest reflekteerimise õpetamise tasemel on otsene mõju üliõpilase või alustava õpetaja reflekteerimisoskustele. Setõttu tuleb ka tagada praktikajuhendajate ja mentorite juhendamise kvaliteet (Poom-Valickis, 2007).

Refleksiooni võivad mõjutada ka töökoha või praktikaasutuse tegevused, nt koolituste või arenguveestluste pidamise võimalus. Erinevate programmide ja koolituste abil avaldub üha enam õpetaja identiteet ning töökoha toetus tõstab õpetaja eesmärgile orienteeritust (Chen & Chen, 2022). Haridusasutuse tagasiside õpetaja tööle on samuti reflekteerimist mõjutav tegur, sest see annab juhtkonna vaatepunktist uut mõtteainet, mõjutab alustava õpetaja eneseusku ning viib seeläbi refleksiooni sügavamale (Chen & Chen, 2022; Poom-Valickis, 2007).

Koos teistega reflekteerimine võib samuti refleksiooniprotsessi mõjutada (Allas *et al.*, 2016), sest siis võib areneda kriitiline mõtlemine ning väheneda ennast halvustav mõtlemine (Allas *et al.*, 2020; Chen & Chen, 2022). Kaasüliõpilaste või kolleegidega suhtlemiseks on oluline mugav sotsiaalne keskkond (Chen & Chen, 2022). Schön (1992) on väitnud, et tasakaalustamata suhted võivad tekitada kaitsva suhtumise ning refleksiooni takistada.

Kuna reflekteerimine nõuab palju keskendumist, on oluline leida selleks sobiv keskkond (Reflective Practice toolkit, *s.a.*). Näiteks ruumide paigutus mõjutab seda, kui tihti kolleegid üksteisega suhtlevad, sest rohkem küsitakse nõu ja jagatakse kogemusi nende õpetajatega, kes asuvad kõrvalruumis (Muri, 2014). Veel üks refleksiooni mõjutav tegur on aeg, sest selleks, et reflekteerimine kujuneks harjumuseks, tuleb seda järjepidevalt teha (Reflective Practice Toolkit, *s.a.*). Õpetajatöö kõrvalt võib olla aga keeruline reflekteerimiseks aega leida (Farahian & Rajabi, 2022). Nii võibki reflekteerimine tahaplaanile jääda.

Refleksiooni võivad soodustada ka erinevad refleksioonimudelid, näiteks Gibbsi refleksiooniring. Nende struktuur on hea juhiv reflekteerimiseks (Reflective Practice Toolkit, *s.a.*), sest need aitavad vältida refleksiooni peamist ohukohta, olukorra kirjeldamist mitte analüüsimist (Ryan, 2011) ja koosnevad enamasti abistavatest küsimustest (Reflective Practice Toolkit, *s.a.*). Küsimused aitavad analüüsiprotsessi mõtestada, leida lahendusi ja ennetusmeetodeid erinevatele probleemidele (Hussein, 2018; Ryan, 2011). Veel üks võimalus reflekteerimise edendamiseks on kasutada tehnoloogilisi abivahendeid, nt õppetegevuste helivõi videosalvestisi, mida saab hiljem analüüsida (Jaeger, 2013; Shulman, 1987). Nii saab märgata enda tugevaid ja nõrgemaid külgi ning aspekte, mida tegevuse toimumise ajal ei märganud, nt hääletugevust ja kehahoiakut (Allas *et al.*, 2020).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et reflekteerimine on KELA õpetaja professionaalseks arenguks oluline ning sellepärast tuleks neid oskusi juba ülikooliõpingute alguses ja karjääri esimestel aastatel arendada. Reflekteerimist mõjutavad erinevad tegurid, millest mõned võivad reflekteerimist soodustada, teised aga takistada. Eesti kontekstis on KELA õpetajate reflekteerimist aga vähe uuritud. Selleks, et teada kuidas õppejõud ja õppekavade koostajad

ülikoolides ning praktikajuhendajad ja mentorid lasteaedades saaksid üliõpilasi ja alustavaid õpetajaid reflekteerimisel paremini toetada, tuleks teada, millised tegurid nende reflekteerimist soodustavad ja takistavad. Eelnevale tuginedes püstitati bakalaureusetöö eesmärk, milleks on välja selgitada koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud refleksiooni soodustavate ja takistavate tegurite ning refleksiooni toetamise võimaluste kohta. Lähtuvalt töö eesmärgist püstitati kolm uurimisküsimust:

1. Millised tegurid soodustavad koolieelse lasteasutuse üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul refleksiooni?
2. Millised tegurid takistavad koolieelse lasteasutuse üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul refleksiooni?
3. Kuidas saaks koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul nende refleksiooni toetada?

2. Metoodika

Metoodika peatükis antakse ülevaade uurimuse valimist ning andmekogumise ja -analüüsi meetoditest. Statistilise ülevaate saamiseks kavandati lähtuvalt uurimuse eesmärkidest kvantitatiivne uurimus. Kvantitatiivne uurimus annab tänu suuremale valimile laiemat ülevaade uurimistulemustest (Õunapuu, 2014).

2.1. Valim

Valim on eesmärgipärane valim, mille puhul on uuritavateks elanikkonna kõige tüüpilisemad esindajad, kes vastavad sõltuvalt eesmärkidest kindlatele kriteeriumitele (Rämmer, 2014, Õunapuu, 2014). Valimisse kuuluvad Tallinna Ülikooli, Tartu Ülikooli ja Tartu Ülikooli Narva Kolledži KELA õpetaja eriala üliõpilased ning alustavad õpetajad, kes samaaegselt ka õpivad õpetajaks. Kõrgkoolide valik tehti selle järgi, et Eestis on KELA õpetajaks võimalik õppida vaid nendes kõrgkoolides (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020).

Uurimuses osales 79 vastajat, kellest 13 olid töötanud õpetajana üle 5 aasta. Eesti Õpetajate Liidu andmetel on alustav õpetaja kuni viie aastase töökogemusega õpetaja (Õpetaja karjääriredel, *s.a.*). Sellise arvestuse järgi arvestati üle 5 aasta töötanud õpetajad lõplikust valimist välja. Seetõttu oli lõplikus valimis 66 vastajat, kellest 18 (27,3%) olid ilma varasema töökogemusega üliõpilased ning 48 (72,7%) olid varasema töökogemusega alustavad õpetajad. Täpsem valimi kirjeldus töökogemuse lõikes on esitatud tabelis Lisa 1.

2.3. Andmekogumine

Andmeid koguti veebipõhise küsimustikuga (Vt Lisa 2) Google formsi keskkonnas.

Küsimustiku koostamisel toetuti varasemalt kogutud teoreetilisele materjalile ja uurimustele. Küsitlusuuring võimaldab koguda andmeid suurelt hulgalt inimestelt (Rämmer, 2014) ning saadud vastuseid arvudeks kodeerides saab neid statistiliselt analüüsida (Õunapuu, 2014).

Küsimustik sisaldas endast nii suletud kui avatud vastustega küsimusi. Koguti taustandmeid (erialane töökogemus ja reflekteerimise olulisus vastajale). Lisaks oli küsimustikus 15 väidet reflekteerimist soodustavate või takistavate tegurite kohta, mida paluti vastajatel hinnata 5-pallilisel skaalal (1- üldse ei soodusta/takista - 5 - väga soodustab/takistab). Samuti oli vastajatel võimalus lisada tegureid, mida küsimustikus pakutud polnud. Kaks avatud vastustega küsimust kogusid andmeid selle kohta, millist toetust vastajad ülikoolilt või tööandjalt reflekteerimise toetamiseks vajaksid.

Küsimustiku valiidsuse hindamiseks viidi kolme üliõpilase seas läbi pilootuuring, et näha, kas küsimused on ühiselt mõistetavad. Pilootuuringu põhjal küsimustes muudatusi ei tehtud ning üliõpilased kaasati lõppvalimisse. Küsimustik saadeti Tartu ja Tallinna ülikoolide KELA õpetajate eriala õppekorraldusspetsialistidele ning paluti edastada üliõpilastele. Andmeid koguti ajavahemikus 5. - 22. detsember 2023 ning vastamisprotsendi tõstmiseks saadeti ka korduskiri. Andmete kogumisel peeti kinni eetikat puudutavatest reeglitest (Hea teadustava, 2017): osalus oli vabatahtlik ja anonüümne ning osalejaid teavitati uurimuse eesmärkidest ja küsimustiku täitmiseks kuluvast ajast.

2.3. Andmeanalüüs

Kogutud andmete töötlemiseks kasutati kvantitatiivset andmeanalüüsi. Andmed korrastati ja kodeeriti Microsoft Office Exceli programmis ning vastuseid analüüsiti kasutades andmetöötlusprogrammi JASP. Andmete kirjeldamiseks kasutati sagedusnäitajaid (vastajate arv ja protsent).

Refleksiooni soodustavate tegurite analüüsimiseks ja paremaks võrdlemiseks leiti positiivsete vastuste protsendid, kus on kokku liidetud valikuvariandid “väga soodustab” ja “pigem soodustab”. Samamoodi leiti takistavate tegurite väljaselgitamiseks negatiivsete vastuste protsendid, liites kokku hinnangud “väga takistab” ja “pigem takistab”. Avatud vastustega küsimuste puhul tehti sisuanalüüs, mis kujutab endast sarnase sisuga tekstiosade kodeerimist ning seejärel kategoriseerimist. Koodide loendamisel saadud numbrilisi vastuseid saab kasutada kvantitatiivseks andmeanalüüsiks (Õunapuu, 2014). Usaldusväärse

tõstmiseks viidi kolmanda uurimisküsimuse juures läbi kaaskodeerimine.

Kodeerimiskooskõla suurendamiseks kodeeris töö juhendaja osaliselt vastuseid ülikoolipoolsete toetamise võimaluste kohta. Seejärel arutati kodeerimistulemuste erinevuste üle ja jõuti konsensussele. Näide kategoriseerimise tulemustest on kujutatud tabelis Lisa 3. Hea teadustava (2017) kohaselt tagati andmete analüüsimisel vastajate anonüümsus ja konfidentsiaalsus, ehk kogutud andmetele pääses ligi vaid uuringu läbiviija, andmeid kasutati vaid käesoleva uurimuse jaoks ning tulemusi pole võimalik vastajati eristada.

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud refleksiooni soodustavate ja takistavate tegurite ning refleksiooni toetamise võimaluste kohta. Järgnevas peatükis antakse ülevaade uurimistulemustest, lähtudes püstitatud uurimisküsimustest.

3.1. Refleksiooni soodustavad tegurid

Esimese uurimisküsimusega otsiti vastust, millised tegurid soodustavad üliõpilaste ja alustavate õpetajate reflekteerivat tegevust nende hinnangul. Tulemustest selgus, et vastajad hindasid kõiki tegureid mingil määral reflekteerimist soodustavateks. Kõige rohkem hindasid üliõpilased (27,3% vastajatest) soodustavaks teguriks abistavaid küsimusi reflekteerimiseks, reflekteerimisoskust ja suhtumist refleksiooni. Samamoodi hindasid ka alustavad õpetajad (68,2% vastajatest) soodustavateks teguriteks kõige rohkem abistavaid küsimusi ning reflekteerimisoskust. Lisaks hindas sama palju alustavaid õpetajaid (68,2% vastajatest) soodustavaks teguriks tagasisidet ja koos teistega reflekteerimist. Hinnanguid refleksiooni soodustavatele teguritele näeb täpsemalt Tabelis 1.

Tabel 1. Vastajate hinnangud refleksiooni soodustavate tegurite kohta

Soodustav tegur	Ü*	Ü%*	A*	A%*
Abistavad küsimused reflekteerimiseks	18	27,3	45	68,2
Reflekteerimisoskus	18	27,3	45	68,2
Suhtumise refleksiooni	18	27,3	44	66,7
Aeg reflekteerimiseks	17	25,8	40	60,6
Ülikoolis reflekteerimise õppimine	16	24,2	42	63,6
Reflekteerimismudelite kasutamine	16	24,2	33	50,0
Tagasiside	15	22,7	45	68,2

Soodustav tegur	Ü*	Ü%*	A*	A%*
Suhted kaasüliõpilastega/kolleegeidega	15	22,7	43	65,2
Minu isikuomadused	15	22,7	43	65,2
Valikuvõimalus reflekteerimisviisiks (nt suuliselt/kirjalikult)	15	22,7	39	59,1
Koos teistega reflekteerimine (nt kaasüliõpilastega või kolleegeidega)	14	21,2	45	68,2
Töökoht või praktikaasutus (koolitused, arenguestlused)	13	19,7	44	66,7
Pedagoogilised teadmised	13	19,7	43	65,2
Tehnoloogiliste vahendite kasutamine (nt video põhjal oma tegevuse üle reflekteerimine)	13	19,7	34	51,5
Füüsiline keskkond (nt ruumide paigutus, müratase)	11	16,7	28	42,4

Märkused: Positiivsed vastused leiti küsimustiku "pigem soodustab" ja "väga soodustab" tulemuste kokku liitmisel. Ü Positiivselt vastanud üliõpilaste arv. Ü%* Positiivselt vastanud üliõpilaste protsent. A* Positiivselt vastanud alustavate õpetajate arv. A%* Positiivselt vastanud alustavate õpetajate protsent.*

Vastajatel oli võimalus lisaks pakkuda tegureid, mida küsitluses välja toodud polnud. Enim toodi välja soovi enesearenguks, nt "toetab sisetunne, et saan paremini." Veel pakuti soodustavaks teguriks refleksiooni kasutegurite mõistmist, märkmete tegemist, enesetunnet, hetkeemotsiooni, energiataset päeva lõpuks, rohked koostöövõimalused, teiste kiitus, olukorra keerukus ja võimalus tegevuse aegset refleksiooni praktiseerida.

3.2. Refleksiooni takistavad tegurid

Teise uurimisküsimusega otsiti vastust küsimusele, millised tegurid takistavad KELA õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni nende hinnangul. Üliõpilased (4,5% vastajatest) hindasid takistavaks teguriks kõige rohkem aega reflekteerimiseks ja suhtumist refleksiooni. Aega hindasid kõige rohkem ka alustavad õpetajad (21,2% vastajatest) takistavaks. Järgmisena hindasid alustavad õpetajad (13,6% vastajatest) takistavaks füüsilist keskkonda. Ülejäänud vastajad hindasid tegureid mittetakistavaks või polnud vastused kindlad (hinnang "nii ja naa"). Mitmeid tegureid ei hinnatud takistavaks. Kõik takistavate tegurite hinnangute täpsemad tulemused on leitavad Tabelis 2.

Tabel 2. Vastajate hinnangud refleksiooni takistavate tegurite kohta (N=66)

Takistav tegur	Ü*	Ü%*	A*	A%*
Aeg reflekteerimiseks	3	4,5	14	21,2
Suhtumise refleksiooni	3	4,5	6	9,1
Füüsiline keskkond (nt ruumide paigutus, müratase)	2	3,0	9	13,6
Reflekteerimisoskus	2	3,0	8	12,1

Takistav tegur	Ü*	Ü%*	A*	A%*
Pedagoogilised teadmised	2	3,0	8	12,1
Minu isikuomadused	2	3,0	4	6,1
Suhted kaasüliõpilastega/kolleeegidega	1	1,5	0	0,0
Reflekteerimismudelite kasutamine	0	0,0	3	4,5
Tehnoloogiliste vahendite kasutamine (nt video põhjal oma tegevuse üle reflekteerimine)	0	0,0	3	4,5
Valikuvõimalus reflekteerimisviisiks (nt suuliselt/kirjalikult)	0	0,0	1	1,5
Abistavad küsimused reflekteerimiseks	0	0,0	1	1,5
Koos teistega reflekteerimine (nt kaasüliõpilastega või kolleeegidega)	0	0,0	1	1,5
Tagasiside	0	0,0	1	1,5

Märkused: Negatiivsed vastused leiti küsimustiku "pigem takistab" ja "väga takistab" tulemuste kokku liitmisel. Ü Negatiivselt vastanud üliõpilaste arv. Ü%* Negatiivselt vastanud üliõpilaste vastuste protsent. A* Negatiivselt vastanud alustavate õpetajate arv. A%* Negatiivselt vastanud alustavate õpetajate protsent.*

Vastajatel oli võimalus pakkuda veel tegureid, mis nende refleksiooni takistavad. Toodi välja hetke tuju ja mainiti ka ebatavalist keskkonda: "Kartus, et enda nõrkuste üle arutledes hakatakse viltu vaatama või ei toetata emotsionaalselt." Lisaks põhjendati, et video põhjal reflekteerimine on ebamugav: "Video põhjal reflekteerimine tuleb kasuks küll, kuid ennast on videost ebameeldiv vaadata ning enamasti on tegevus piisavalt hästi meeles, et polegi vaja videot vaadata." Veel toodi välja kombinatsioonid erinevatest teguritest.

3.3. Refleksiooni toetamise võimalused

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kuidas ülikool ja töökoht saavad üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul nende refleksiooni paremini toetada. Selleks paluti vastajatel välja tuua toetusviise, kuidas nende hinnangul refleksiooni edendada.

3.3.1 Ülikoolipoolsed refleksiooni toetamise võimalused

Üliõpilastest ja alustavatest õpetajatest 15 väitsid, et ülikool toetab nende reflekteerivat tegevust piisavalt. Üks alustav õpetaja põhjendas: "ülikooliõpingud on suurepärane keskkond reflekteerimisoskuse arendamiseks, pakkudes mitmekülgseid võimalusi oma mõtete, ideede ja käitumise sügavamaks analüüsiks." Lisaks pakuti kokku 57 toetamise viisi, mis kategoriseeriti sarnasuse alusel kaheksaks erinevaks ülikoolipoolseks toetamisviisiks. Kõiki ülikoolipoolseid toetamisviise kujutab tabel 3.

Kõige rohkem soovivad üliõpilased (7,9% vastajatest) ja alustavad õpetajad (19% vastajatest) oma refleksioonide toetamiseks ülikoolilt praktilisi tegevusi, nii kodutööde kui ka eneseanalüüside näol. Üliõpilased soovisid veel kõige rohkem (7,9% vastajatest) põhjalikumat tagasisidet. Järgmisena mainisid alustavad õpetajad (15,9% vastajatest) kõige enam, et ülikoolis võiks reflekteerimist rohkem õpetada.

Tabel 3. Ülikoolipoolsed toetamise viisid vastajate hinnangul (N=63)

Toetamise viis	Ü*	Ü%*	A*	A%*
Praktilised tegevused	5	7,9	12	19,0
Rohkem tagasisidet	5	7,9	6	9,5
Ülikoolis refleksiooni rohkem õpetada	3	4,8	10	15,9
Abistavad küsimused	2	3,2	1	1,6
Valikuvõimalus reflekteerimisviisiks	1	1,6	5	7,9
Selgemad juhised	1	1,6	1	1,6
Näiteid refleksioonidest	0	0,0	4	6,3
Koos reflekteerimine	0	0,0	1	1,6

Märkused. Ü Üliõpilaste arv. Ü%* Üliõpilaste protsent. A* Alustavate õpetajate arv. A%* Alustavate õpetajate protsent.*

Täpsustuseks toodi abistavate küsimuste all välja, et reflekteerivate kodutööde kirjutamisel oleks abiks ette antud teoreetiline materjal, millele saaks kirjutamisel toetuda. Lisaks põhjendati väljapakutud toetusviisi “valikuvõimalus reflekteerimiseks” juures, et reflekteerimisel võiks olla rohkem vabadust.

3.3.2 Töökohapoolsed refleksiooni toetamise võimalused

Üliõpilaste ja alustavate õpetajate peale pakuti välja 97 töökohapoolset toetamise viisi, mis grupeeriti 13ks erinevaks toetamisviisiks. Kõiki töökohapoolseid toetusviise kujutab tabel 4. Kõige rohkem tõid üliõpilased (9,8% vastajatest) ja alustavad õpetajad (23% vastajatest) oma reflekteerimise toetamiseks välja vajaduse, et töökoht annaks pidevalt ja rohkem tagasisidet õpetaja tugevate ja nõrgemate külgede kohta. Järgmisena tõid alustavad õpetajad ainsana esile arenguestluste soovi (18% vastajatest), mille raames võiksid toimuda kvartaalsed kirjalikud eneseanalüüsid.

Tabel 4. Töökohapoolsed toetamise viisid vastajate hinnangul. (N=61)

Töökohapoolne toetamise viis	Ü*	Ü%*	A*	A%*
Rohkem tagasisidet	6	9,8	14	23,0
Tugi	4	6,6	8	13,1
Koolitused	2	3,3	6	9,8
Reflekteerimiseks eraldatud aeg	2	3,3	3	4,9
Abistavad küsimused	2	3,3	1	1,6
Avatult suhtlemine	1	1,6	9	14,8
Koos reflekteerimine	1	1,6	7	11,5
Selged ootused	1	1,6	3	4,9
Arenguestlus	0	0,0	11	18,0
Põhi, millele toetuda	0	0,0	5	8,2
Turvaline keskkond	0	0,0	5	8,2
Füüsiline kohalolek	0	0,0	4	6,6
Mentorlus	0	0,0	2	3,3

Märkused. Ü* Üliõpilaste arv. Ü%* Üliõpilaste protsent. A* Alustavate õpetajate arv. A%* Alustavate õpetajate protsent.

Vastustes täpsustati soovi, et negatiivse tagasiside puhul on oluline seda mitte halvustaval toonil teha. Alustavad õpetajad täpsustasid toetusviisi “põhi, millele reflekteerimisel toetuda”: “Asutusel võiks olla põhidokument, kus on abistav skeem või küsimused reflekteerimiseks. Aga see "põhidokument" ei tohiks olla pealesurutud.”

4. Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö raames sooviti teada saada koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnanguid refleksiooni soodustavate ja takistavate tegurite ning refleksiooni toetamise võimaluste kohta.

Esimese uurimisküsimuse raames otsiti vastust, millised tegurid soodustavad KELA üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul refleksiooni. Tulemustest selgus, et kõik väljapakutud tegurid on mingil määral reflekteerimist soodustavad, ehk reflekteerimise toetamisel tuleks neid kõiki arvesse võtta. Nii üliõpilased kui ka alustavad õpetajad hindasid refleksiooni soodustavaks teguriks kõige rohkem abistavaid küsimusi ja reflekteerimiskust. Tulemused on kooskõlas varasemate uurimustega, kus on väidetud, et abistavad küsimused aitavad refleksiooni põhjalikumaks teha (Allas *et al.*, 2020), sest etteantud küsimused aitavad refleksiooni struktueerida ning analüüsiprotsessi suunata (Hussein, 2018). Seetõttu võiks üliõpilastele ja alustavatele õpetajatele reflekteerimise toetamiseks ülikoolis ja töökohas abistavad küsimused ette anda. Samuti viitavad mitmed uurimused vajadusele

reflekteerimisoskusi arendada (Chen & Chen, 2022; Hong *et al.*, 2022; Ryan, 2011). Sellest võib järeldada, et hea reflekteerimisoskus toetab reflekteerimise praktiseerimist ning nende oskuste arendamisele ja harjutamisele tuleks ülikooliõpingutes ja lasteaedades olulist rõhku panna, et õpetajad tunneksid end reflekteerimisel kindlalt.

Veel soodustab üliõpilaste hinnangul refleksiooni kõige rohkem suhtumine reflekteerimisse. Seda kinnitavad ka varasemad uurimistulemused, mille kohaselt õpetajad, kes tajuvad refleksiooni kasutegureid ning suhtuvad sellesse positiivselt, reflekteerivad rohkem (Allas *et al.*, 2020). Järelkult on oluline juba varakult suunata üliõpilasi refleksiooni väärtustama, nt ülikoolis põhjalikumalt refleksiooni kasutegureid tutvustades. Alustavad õpetajad hindasid soodustavamaks teguriks veel tagasisidet ja koos teistega reflekteerimist. Varemgi on uurimustest esile tulnud, et õpetajad, kes said oma õpetamise kohta pidevalt tagasisidet kaldusid rohkem reflekteerima (Chen & Chen, 2022; Poom-Valickis, 2007). Samuti on just kogenenud õpetajad varasemalt väärtustanud võimalusi koos kolleegidega erinevate olukordade üle arutleda (Allas *et al.*, 2016; Allas *et al.*, 2020). Põhjuseks võib olla see, et kaaslaste tagasiside aitab refleksiooni sügavamale suunata (Chen & Chen, 2022) ning pakub mõtteid uuest vaatepunktist (Allas *et al.*, 2016). Seega võib järeldada, et pidev ja põhjalik tagasiside ning võimalus koos teistega reflekteerida on alustava õpetaja reflekteerimise edendamiseks tähtsad.

Teise uurimusküsimusega sooviti teada saada, millised tegurid takistavad KELA üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul refleksiooni. Nii üliõpilaste kui ka alustavate õpetajate hinnangul on üheks kõige takistavamaks teguriks aeg reflekteerimiseks. Ajakulu on refleksiooni kitsaskohana välja toodud ka teises uurimuses (Allas *et al.*, 2020), kus ilmnes, et töötavatel üliõpilastel oli reflekteerimiseks keeruline aega leida. Vastuoluliselt käesolevale uurimusele ei toonud päevaõppe üliõpilased Allase (2020) uurimuses ajalisk faktorit probleemina välja, sest nende sõnul kompenseerivad refleksiooni kasutegurid professionaalse arengu jaoks ajakulu. Sellest hoolimata võiks ülikoolides ja töökohtades panna rõhku ajaplaneerimise oskuste arendamisele või planeerida reflekteerimiseks kindla aja, et aidata kaasa reflekteerimisharjumuste kujunemisele (Reflective Practice Toolkit, *s.a.*).

Veel üheks kõige takistavamaks teguriks hindasid üliõpilased suhtumist refleksiooni. Seda kinnitab ka varasem uurimus, kust selgus, et kui õpetaja ei näe refleksiooni kasutegureid ning ei ole tagasisidele vastuvõtlik, võib refleksioon jääda ühekülgses (Chen & Chen, 2022). Positiivse suhtumise suunamiseks võib üliõpilastele tutvustada refleksiooni rolli õpetaja professionaalses arengus ja tuua praktilisi näiteid. Suhtumist refleksiooni hindasid üliõpilased samaaegselt ka üheks kõige soodustavamaks teguriks. See kinnitab, et üks tegur

võib sõltuvalt olukorrast ning inimesest mõjuda nii takistavalt kui soodustavalt. Varasemalt on ka välja toodud, et reflekteerimine ning seda mõjutavad tegurid sõltuvad nii inimesest endast kui ka olukorrast (Reflective Practice Toolkit, *s.a.*). Järelikult tuleb reflekteerimise toetamisel kursis olla üliõpilase vajaduste ja soovidega.

Peale ajakulu hindasid alustavad õpetajad kõige takistavamaks veel ka füüsilist keskkonda. Sarnaselt selgus ühest uurimusest, et õpetajad vestlesid privaatsuse eesmärgil rohkem eraldatud kohtades (Muri, 2014). Sellest võib järeldada, et kui lasteaia hoones ei leidu võimalusi privaatselt vestleda, takistab see õpetajaid koos reflekteerimast. Põhjuseks, miks üliõpilased ei hinnangu füüsilist keskkonda kõige takistavamaks teguriks, võivad olla prioriteedid. Näiteks võivad nad olla keskendunud distsipliini hoidmisele ja õpetamisele (Calderhead, 1989, viidatud Jaeger, 2013) ning ei pruugi füüsilise keskkonna mõju reflekteerimisele veel sellepärast tunnetada.

Kolmanda uurimisküsimusega otsiti vastust, kuidas saaks KELA õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangul nende refleksiooni toetada. Tulemustest selgus, et suur hulk vastajatest on rahul ülikooli pakutud toetusega. Sellest võib eeldada, et ülikoolid juba pööravad tähelepanu reflekteerimise edendamisele ning reflekteerimisoskuste arendamisele. Siiski leidub viise, kuidas õppijate vajadusi veelgi rohkem reflekteerimise toetamiseks arvesse võtta.

Üheks peamiseks toetusviisiks kujunes tagasiside, mida sooviti rohkem nii ülikoolilt kui töökohalt. Tagasisidet hinnati ka refleksiooni soodustavaks teguriks. Need tulemused kinnitavad, et tagasiside on reflekteerimise toetamiseks tähtis. Tagasiside võib tõsta õpetajate motivatsiooni ja eneseusku, pakkuda mõtteid teisest vaatenurgast ning seeläbi refleksiooni edendada (Chen & Chen, 2022; Poom-Valickis, 2007). See viitab vajadusele tõsta õppejõudude, praktikajuhendajate või mentorite ja lasteaedade juhtkonna liikmete sisukat tagasisidestamise oskust ja teadlikkust tagasiside olulisusest reflekteerimisele. Juhtkonna kontekstis toetab tulemust ka varasem uurimus, mille kohaselt annab juhtkonna vaatepunkt õpetamisele uut mõtteainet (Chen & Chen, 2022; Poom-Valickis, 2007). Ka käesolevas uurimuses rõhutati, et tagasisidestamisel on oluline seda mitte halvustaval ja alandaval toonil teha. Tagasisidestamise oskuste arendamiseks saaks osaleda koolitustel või uurida täpsemalt oma üliõpilase või alustava õpetaja soovide ja vajaduste kohta tagasiside osas.

Veel tuli ühe enim soovitud toetusviisina esile, et nii üliõpilased kui alustavad õpetajad vajavad ülikoolilt rohkem praktilisi reflekteerivaid tegevusi, näiteks eneseanalüüside või kodutööde näol. Tulemust toetab uurimus, mille kohaselt pidev reflekteerimine arendab reflekteerimisoskust ja teadmisi selle kohta (Poom-Valickis & Mathews, 2013). Samuti on

varasemalt selgunud, et reflekteerimist mitte praktiseerivad õpetajad võivad oma töös ebapädevamad olla, sest nad ei taju põhjuseid oma õpetamisviiside või käitumise taga (Çimer *et al.*, 2013). Seega võib järeldada, et ülikool võiks panna rõhku reflekteerimiseks mitmekülgsete ja praktiliste võimaluste loomisele, sest mida rohkem reflekteerivaid ülesandeid üliõpilastel ning alustavatel õpetajatel ülikoolis on, seda rohkem võib see toetada nende reflekteerimist. Võimaluste loomisel võiks arvesse võtta ka uurimuses varem selgunud reflekteerimist soodustavaid ja takistavaid tegureid.

Sarnaselt tuli alustavate õpetajate seas suuruselt järgmise toetusviisina välja, et ülikoolis võiks reflekteerimist rohkem ja põhjalikumalt õpetada, käsitledes juba esimesel õppeaastal selle olemust, olulisust ja erinevaid viise. See on kooskõlas ka paljude teiste uurimustega, mille kohaselt tuleks juba õpetajahariduse omandamise esimestel aastatel refleksiooni õpetamisele rohkem rõhku panna (Çimer *et al.*, 2013; Hong *et al.*, 2022; Poom-Valickis, 2007; Ryan, 2011). Seda toetab ka tulemus, et ülikoolis reflekteerimise õppimist ei hinnanud ükski vastaja takistavaks teguriks. Järelikult tuleb KELA õpetaja erialal veelgi rohkem ja võimalusel varakult tähelepanu pöörata reflekteerimise õpetamisele.

Ka töökoht saab KELA õpetajate refleksiooni toetada. Alustavad õpetajad soovisid refleksioonide toetamiseks peale tagasiside kõige rohkem arenguestluseid. Nii töid ka varasemas uurimuses kogunud õpetajad välja, et individuaalsed arenguestlused õppejuhiga edendasid nende reflekteerimist (Muri, 2014). Seetõttu võiksid lasteaiad oma töötajatega pidada rohkem sisukaid arenguestlusi, mille fookus on oma töö üle reflekteerimisel. Üliõpilastest seevastu ei arvanud keegi, et tulevikus võiks töökohal reflekteerimise toetamiseks arenguestluseid pidada. Peale arenguestluste töid alustavad õpetajad välja veel neli töökohalt soovitud toetusviisi, mida ükski üliõpilane jällegi ei soovinud. Selle põhjuseks võivad olla üliõpilaste vähesed kogemused või teadmatust eesootavast tööst. Tulemused viitavad sellele, et varasem töökogemus õpetajana mõjutab seda, kuidas refleksiooni toetada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et KELA üliõpilaste ja alustavate õpetajate reflekteerimist mõjutavad erinevad tegurid ja toetamise viisid. Kõik tegurid mingi määral soodustavad, kuid enim tulid esile abistavad küsimused, reflekteerimisoskus, suhtumine refleksiooni, tagasiside ja koos teistega reflekteerimine. Takistavateks teguriteks hinnati eeskõige aeg reflekteerimiseks, suhtumine refleksiooni ja füüsiline keskkond. Üks tegur võib olenevalt olukorrast ja inimesest refleksiooni nii soodustada kui takistada. Ülikoolipoolsete toetamise võimaluste all tulid esile refleksiooni õpetamisega seotud tegevused, nt soovitigi rohkem reflekteerimist õppida, rohkem praktilisi tegevusi ja tagasisidet. Töökohapoolsete toetamise võimaluste all tuli samuti esile suur tagasiside soov ja lisaks veel arenguestluste soov.

Töö piiranguks on madal vastamisprotsent, mis ei võimalda uurimistulemustes laiemaid üldistusi teha. Madala huvi põhjuseks võib pidada üliõpilaste suurt töömahtu või seda, et refleksioon pole osa igapäevasest enesearendusest. Lisaks saab suletud küsimuste puhul infot vaid ette pakutud variantide piires ning küsimustiku puhul ei saa olla kindel, kas vastaja mõistis küsimusi ootuspäraselt (Õunapuu, 2014). Edasistes uurimustes võiks valim olla suurem, et saaks teha laiemaid üldistusi. Sarnaste uuringu võiks läbi viia ka kvalitatiivsete uurimismeetodite, nt intervjuudega, et saada teada täpsemad arvamused refleksiooni mõjutavatest teguritest. Samuti võiks uurida, kas ja kui olulist rolli mängib pikaajaline tööstaaž reflekteerimise praktiseerimisel võrreldes alustavate õpetajate või üliõpilastega. Siis saab teada, kas antud töös ilmnenuid reflekteerimist mõjutavad tegurid ning ka toetamise võimalused kehtivad ka kogenenud KELA õpetajatele.

Varasemalt on Eesti kontekstis uuritud pigem kooliõpetajate reflekteerimist, kuid mitte KELA õpetajate refleksiooni soodustavaid ja takistavaid tegureid ega toetamise võimalusi. Käesoleva töö tulemused on suures osas kooskõlas kooliõpetajate refleksiooni uurimise tulemustega (nt Poom-Valickis, 2007; Allas *et al.*, 2020). Seega võib selgunud tegureid ning refleksiooni toetamise viise arvesse võtta ja rakendada samaaegselt nii koolikui ka KELA õpetajatele. Antud töö tulemusi saavad õppejõud ning õppekavade koostajad ülikoolides ning mentorid ja praktikajuhendajad lasteaedades reflekteerimise toetamisel arvesse võtta, et reflekteerimisest oleks KELA eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate professionaalsele arengule maksimaalselt kasu.

Tänuõnad

Soovin tänada töö juhendajat Karmen Kalki pideva tagasiside, kaasamõtlemise ning toetuse eest.

Autorsuse kinnitus

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

Maili Valgma

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev 11.05.2024

Kasutatud kirjandus

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2016). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). The main benefits and challenges of implementing a guided reflection procedure as perceived by student teachers and teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), Article 2.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.04>
- Brooke, M. (2012). Enhancing Pre-Service Teacher Training: The Construction and Application of a Model for Developing Teacher Reflective Practice Online. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(4), Article 4.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2012.24023>
- Chen, Z., & Chen, R. (2022). Exploring the Key Influencing Factors on Teachers' Reflective Practice Skill for Sustainable Learning: A Mixed Methods Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), Article 18.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191811630>
- Çimer, A., odabaşı, S., Vekli, G., Doç, Y., Teknik, K., Fatih, Ü., Fakültesi, E., Fen, O., Alanları, M., Bölümü, E., Eğitimi, B., & Dalı, A. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), 2306–7063.
https://www.researchgate.net/publication/337992327_How_does_Reflection_Help_Teachers_to_Become_Effective_Teachers
- Eesti Haridussõnastik. (s.a.). *Eesti Keele Instituut*.
<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=refleksioon&F=M&C06=et>
- Farahian, M., & Rajabi, Y. (2022). An Investigation into the Level of Reflection and Barriers to EFL Teachers' Reflective Practice. *International Journal of Research in English Education*, 7(2), 81–100. <https://doi.org/10.52547/ijree.7.2.81>
- Hong, S., Hamel, E., Joo, Y., & Burton, A. (2022). Enhancing preschool teachers' reflective thinking on science teaching and learning using video reflections. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(4), 791–811.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2149435>
- Hussein, H. J. (2018). Examining the effects of reflective journals on students' growth Mindset: A case study of tertiary level EFL students in the United Arab Emirates.

- IAFOR Journal of Education*, 6(2). <https://doi.org/10.22492/ije.6.2.03>
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher Reflection: Supports, Barriers, and Results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104. *University of Arizona*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1014037>
- Kutsestandard: Õpetaja, tase 6. (2020). *Sihtasutus Kutsekoda*.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Marshall, D. T., Scott, M., & Wan, G. (2020). Through failure and Reflection: conceptualizations of a successful teacher residency experience. *Action in Teacher Education*, 43(2), 160–175. <https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1765897>
- Muri, L. (2014). *Õpetajate hinnangud välise keskkonna mõju kohta nende refleksiooniprotsessile* [magistritöö, Tartu Ülikool]. <http://hdl.handle.net/10062/41940>
- Poom-Valickis, K. (2007). Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal. Analüütiline ülevaade. Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid. *TLÜ Kirjastus*.
<https://www.digar.ee/arhiiv/nlib-digar:14427>
- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. R. (2013). Reflecting others and own practice: an analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice*, 14(3), 420–434.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767237>
- Reflective Practice Toolkit. (s.a.). *University of Cambridge*.
<https://libguides.cam.ac.uk/reflectivepracticetoolkit>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/valimid>
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: a social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 99–111.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507311>
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Taylor & Francis group. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Thompson, C. (2021c). *Reflective practice for professional development*.
<https://doi.org/10.4324/9781003056812>
- Õpetaja karjääriredel. (s.a.). Eesti Õpetajate Liit. https://opetajateliit.ee/?page_id=2240
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>

Lisa 1. Valimi kirjeldus töökogemuse lõikes

		Erialane töökogemus			
		Töökogemusega alustavad õpetajad			
	Töökogemuseeta üliõpilased	Kuni 1 aasta	2 - 3 aastat	4 - 5 aastat	Kokku
Vastanute arv	18	19	20	9	48
Vastanute osakaal (%)	27,3	28,8	30,3	13,6	72,7

Lisa 2. Ankeetküsimustik

Tere!

Olen Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilane Maili Valgma ning olen koostamas oma bakalaureuseõppe lõputööd, mille eesmärk on välja selgitada koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate hinnangud refleksiooni toetavate tegurite ning refleksiooni toetamise võimaluste kohta.

Eesti Keele Instituudi Haridussõnastiku kohaselt on refleksioon oma tegevuse, kogemuste ja elamuste analüüs, mõtestamine ja hindamine.

Palun Teil täita järgnev küsimustik 22. detsembriks 2023. Tagatud on vastaja anonüümsus ning kogutud andmeid kasutatakse ainult uurimistöö raames. Vastamine võtab aega umbes 6 minutit.

Täna koostöö eest!

Maili Valgma

mailival@ut.ee

1. Palun märkige oma töökogemus lasteaiaõpetajana (antud küsimustikus ei kuulu erialane praktika töökogemuse alla)

- Töökogemus puudub
- Kuni 1 aasta
- 2 - 3 aastat
- 4 - 5 aastat
- 6+ aastat

2. Palun hinnake, kui oluliseks peate reflekteerimist oma töös.

1 2 3 4 5
Pole oluline Väga oluline

3. Palun hinnake, kuidas järgnevad tegurid soodustavad Teie reflekteerimist.

	Üldse ei soodusta (1)	Pigem ei soodusta (2)	Nii ja naa (3)	Pigem soodustav (4)	Väga soodustab (5)
Ülikoolis reflekteerimise õppimine					
Valikuvõimalus reflekteerimisviisiks (nt suuliselt/kirjalikult)					
Abistavad küsimused reflekteerimiseks					
Reflekteerimismudelite kasutamine					
Tehnoloogiliste vahendite kasutamine (nt video põhjal oma tegevuse üle reflekteerimine)					
Töökoht või praktikaasutus (koolitused, arenguveestlused)					
Suhted kaasüliõpilastega/kollegidega					
Koos teistega reflekteerimine (nt kaasüliõpilastega või kolleegidega)					
Tagasiside					
Füüsiline keskkond (nt ruumide paigutus, müratase)					

Aeg reflekteerimiseks					
Reflekteerimisoskus					
Pedagoogilised teadmised					
Suhtumise refleksiooni					

4. Vajadusel tooge välja veel mõni tegur, mis Teie reflekteerimist soodustab.

.....

5. Palun hinnake, kuidas järgnevad tegurid takistavad Teie reflekteerimist.

	Üldse ei takista (5)	Pigem ei takista (4)	Nii ja naa (3)	Pigem takistab (2)	Väga takistab (1)
Ülikoolis reflekteerimise õppimine					
Valikuvõimalus reflekteerimisviisiks (nt suuliselt/kirjalikult)					
Abistavad küsimused reflekteerimiseks					
Reflekteerimismudelite kasutamine					
Tehnoloogiliste vahendite kasutamine (nt video põhjal oma tegevuse üle reflekteerimine)					
Töökoht või praktikaasutus (koolitused, arenguveestlused)					
Suhted kaasüliõpilastega/kollegidega					
Koos teistega reflekteerimine (nt kaasüliõpilastega või kolleegidega)					
Tagasiside					

Füüsiline keskkond (nt ruumide paigutus, müratase)					
Aeg reflekteerimiseks					
Reflekteerimisoskus					
Pedagoogilised teadmised					
Suhtumise refleksiooni					

6. Vajadusel tooge välja veel mõni tegur, mis Teie reflekteerimist takistab.

.....

7. Kuidas saaksid ülikooliõpingud Teid reflekteerimisel rohkem toetada?

.....

8. Kuidas saaks tööandja Teid reflekteerimisel rohkem toetada?

(Kui Te ei tööta õpetajana, siis mõelge, mida alustava õpetajana tööandjalt ootaksite)

.....

Täna vastamast!

Maili Valgma

Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala III kursuse üliõpilane

mailival@ut.ee

Lisa 3. Kategoriseerimise näide

Peakategooria	Alamkategooria	Koodid
Ülikoolipoolsed toetamise viisid	Praktilised tegevused	Rohkem praktilisi töid, rohkem reflekteerida, rohkem ülesandeid
	Rohkem tagasisidet	Individaalne tagasiside, konstruktiivne tagasiside, refleksiooni kontrollimine
	Ülikoolis rohkem õpetada	Õpetada reflekteerimise olemust, rääkida reflekteerimise olulisusest, loengud reflekteerimisest
	Abistavad küsimused	Abistavad küsimused, suunavad küsimused
	Valikuvõimalus reflekteerimisviisiks	Erinevad mudelid, valikuvõimalus reflekteerimisviiside vahel, katsetada erinevate reflekteerimisviisidega
	Selgemad juhised	Täpsemad juhised, selged juhised
	Näiteid refleksioonidest	Näited korrektsest tööst, tutvuda "heade" ja "halbade" töödega, hea refleksiooni lugemine
	Koos reflekteerimine	Koos teistega reflekteerimine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maili Valgma,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni soodustavad ja takistavad tegurid ning toetamise võimalused”, mille juhendaja on Karmen Kalk, 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.

Maili Valgma
11.05.2024