

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Humanitaarainete õpetamine põhikoolis õppekava

Eva Jakovlev

ÕPILASTE HINNANGUD ALGAJALE JA KOGENUD ÕPETAJALE ÜHE JÄRVAMAA
PÕHIKOOLI 6.-9. KLASSI ÕPILASTE NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: professor Edgar Krull

Läbiv pealkiri: Õpilaste hinnangud õpetajatele

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: professor Edgar Krull

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsekomisjoni esimees:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Resümee

Õpilaste hinnangud algajale ja kogenud õpetajale ühe Järvamaa põhikooli 6.-9. klassi õpilaste näitel

Tulemusliku õppetöö tagamiseks peab õpetaja teadma, mida õpilased temalt ootavad. Õpilaste motivatsioon ja õpitulemused on tugevalt seotud õpetajaga. Nii õpilaste kui ka lastevanemate ootused õpetajale on väga kõrged, sageli oodatakse õpetajalt, et ta oleks ideaalnimene.

Teades õpilaste ootusi, on vaja teada ka, kas õpetajad neile vastavad. Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja uurida, kuidas hindavad õpilased oma aineõpetajaid, neid, kes on oma tööstaaži järgi meisterõpetajad ning neid, kes alles pedagoogi tööd on alustanud – algajaid õpetajaid.

Töö teoreetilises osas antakse ülevaade varasematest uurimustest: õpilaste ootustest õpetajale, õpetaja professionaalse arengu olemusest ja mudelitest ning kriteeriumitest meisterõpetaja identifitseerimiseks. Bakalaureusetöö oli kvantitatiivne uurimus, kus koguti õpilastelt ankeetküsitluste põhjal hinnanguid oma õpetajatele. Õpilased hindasid meisterõpetaja ja algaja õpetaja tegevust ainetunnis. Uurimuse tulemused näitasid, et õpilased hindasid 15 väitest koosneva ankeediga kõrgemalt algajat õpetajat 14 juhul, meisterõpetaja sai kõrgema tulemuse vaid ühe väite puhul.

Märksõnad: algajad õpetajad, meisterõpetajad, õpilaste hinnangud, õpetajate tegevus tunnis

Abstract

Students valuations to novice and experienced teachers on the example on 6th to 9th grade students of one elementary school in Järvamaa

To ensure the effective study teachers must know what students expect from them. Students motivation and learning outcome is strongly connected to teacher. As well as students expectations so are parents expectations to teacher very high, often teacher is expected to be an ideal person.

Knowing students expectations, it's also important to know how teachers conform to that. The aim of this bachelor's thesis was to identify how students value their teachers, those who are experienced teachers by their working experience and those who are just started their pedagogical career – novice teachers.

Theoretic part of this thesis gives an overview about earlier studies: students expectations to teachers, teachers professional development and models about that and measures to identify experienced teacher. This bachelor's thesis was a quantitative study, where students evaluated their teachers by questionnaire survey. Students evaluated experienced and novice teachers activity in class. Study's results showed that in most cases (14 out of 15 claims) students evaluated higher novice teacher.

Keywords: novice teachers, experienced teachers, students valuations, teachers activity in class

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
1. Uurimuse teoreetiline taust.....	6
1.1 Õpilaste ootused õpetajale	6
1.2 Õpetaja professionaalse arengu olemus ja mudelid.....	8
1.3 Kriteeriumid meisterõpetaja identifitseerimiseks	10
2. Metoodika.....	12
2.1 Valim	12
2.2 Mõõtevahend	13
2.3 Protseduur.....	13
2.4 Andmetöötlus.....	13
3. Tulemused	14
4. Arutelu.....	15
4.1 Töö kitsaskohad	20
Tänuõnad	21
Autorsus	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisa 1. Küsimustik õpilastele	
Lisa 2. T-testi tulemused	
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	

Sissejuhatus

Õpilaste õpitulemused ja motivatsioon õppimiseks on tihedalt seotud õpetajaga (Brophy & Good, 1995). Õpilaste õpimotivatsiooni tõstab see, kui õpetaja nendega arvestab ning nendega suhelda oskab. Selleks, et õppetöö oleks tulemuslik, peab õpetaja teadma, mida õpilased temalt ootavad, nii isikuomaduste kui ka ainealaste oskuste poolest. Kui õpetajal on teadmised õpilaste ootustest ja vajadustest, siis on tal parem võimalus valida sobivaim meetod õpetamiseks (Krull, 2000).

Teadlased on erinevatel seisukohtadel, kas õpilaste hinnangud õpetajate hindamiseks on piisavalt objektiivsed. Näiteks De Jong ja Westernhof (2001) peavad õpilaste hinnanguid liialt kallutatuks ent Musgrove ja Taylor (1972), uurides 1400 õpilase esseesid, kus kirjeldatakse head ja halba õpetajat, leidsid, et õpilased on piisavalt pädevad, et kirjeldada, mida nad healt õpetajalt ootavad. Õpilaste ootusi on uurinud ka näiteks Good ja Brophy (1995), Arnon ja Reichel (2007).

Bakalaureusetöö teemal „Õpilaste hinnangud algajale ja kogunud õpetajale ühe Järvamaa põhikooli 6.-9. klassi õpilaste näitel“ eesmärgiks on selgitada välja, kuidas hindavad õpilased meisterõpetajat ja noviitsi ainetunni läbiviimisel. Töö autor nõustub uurijatega (Musgrove ja Taylor, 2007), kes väidavad oma uuringute põhjal, et õpilaste hinnangud on piisavalt objektiivsed, et neid õpetajate kirjeldamisel kasutada ning leiab, et Eestis on liiga vähe uurimustes kasutatud õpilaste hinnanguid ja uuritud nende ootusi ning hinnanguid õpetajatele.

Uurimuse läbiviimiseks küsiti õpilastelt, kuidas nad hindavad oma õpetajate tegevust ainetunnis, kasutades selleks ankeetküsitlust. Enne uurimuse läbiviimist püstitas töö autor järgmised uurimusküsimused:

- Kuidas hindavad õpilased algajat õpetajat ainetunni läbiviimisel?
- Kuidas hindavad õpilased meisterõpetajat ainetunni läbiviimisel?
- Millised on põhilised erinevused algaja ja kogunud õpetaja töös õpilaste hinnangul?

Töö oodatavaks väljundiks on teave erinevuste ja sarnasuste kohta, mis ilmneb erineva tööstaažiga õpetajatel tundide andmisel õpilaste hinnangul. Tulemused aitavad õpetajakoolituse üliõpilastel rohkem pöörata tähelepanu probleemidele, mis algaja õpetaja puhul võivad esineda. Enne uurimuse läbiviimist prognoosib töö autor, et läbi õpilaste

hinnangute tulevad välja selged erinevused, mida algaja õpetaja ja meisterõpetaja tunnis teevad.

Bakalaureusetöö koosneb neljast osast: töö esimeses osas antakse ülevaade uurimuse teoreetilisest taustast, tuuakse välja olulisemad mõisted ning antakse ülevaade varem tehtud sarnastest uurimusest; teises, metoodika osas, antakse ülevaade uurimismetodoloogiast, töö ülesehitusest ja uurimuse läbiviimisest. Uurimuse tulemused esitatakse kolmandas ning arutelu neljandas peatükis.

1. Uurimuse teoreetiline taust

1.1 Õpilaste ootused õpetajale

Igal õpilasel on oma ootused õpetajale, need olenevad suuresti varasematest kokkupuudetest erinevate pedagoogidega ning kultuurilisest tagapõhjast. Siiski võib väita, et õpilased soovivad end õpetamas näha autoriteeti, kes suudaks mõista nii klassi tervikuna kui ka iga õpilast individuaalselt. Selleks, et õpetaja oleks autoriteet, on eelkõige vaja, et õpetaja isik oleks õpilastele meeldiv, mis eeldab õpetajalt teatud isiksuseomadusi, näiteks: rõõmsameelsust, sõbralikkust, siirust jpm. Peale selle iseloomustab autoriteetset õpetajat isiksuseomadused nagu: enesekindlus, kuulamisoskus, paindlik konflikti lahendamise oskus ilma süüdistamise ja hüsteerikata (Krull, 2000).

Eestis on vähe uuritud ootusi lastevanemate ja õpilaste ootusi õpetajatele. Üks vähestest uuringutest pärineb Tikolt (2010), kes uuris lastevanemate ootusi õpetajale. Uurimistulemused näitasid, et õpetajalt oodatakse esmalt inimlikkust, lapsesõbralikkust, hoolivust, nõudlikkust, partnerlust st eelkõige tahet teda koduga koostööd, tähelepanelikkust laste käitumise suhtes ning võimet sellele koheselt reageerida, professionaalsust, õiglast suhtumist, samuti peab õpetaja tegema oma tööd rõõmuga ning olema nii isikuomaduste kui ka käitumisega lastele eeskujuks. Tiko (2010) toob välja, et lapsevanemad tahavad näha õpetajat peaaegu ideaalinimesena.

Õpilaste hinnangute kasutamises õpetaja kutsemeisterlikkuse üle otsustamiseks pole teadlaste seas üksmeelt. Näiteks De Jong ja Westernhof (2001) peavad põhikooli õpilaste hinnanguid liiga subjektiivseks. Oma uurimuses leidsid nad, et õpilaste ja spetsiaalselt

ettevalmistatud vaateleja hinnangud erinesid oluliselt ning olid mõjustatud õpilaste eelistustest ja suhtumisest õpetajasse.

Musgrove ja Taylor (1972) viisid läbi uurimuse, kus ligikaudu 1400 õpilast kirjeldasid esseedes head ja halba õpetajat. Esseede kontentanalüüs tõi välja õpetajatööks vajalikud omadused õpilaste arvates. Need moodustasid neli kategooriat: 1) õpetamine (õpetajapoolne aine tundmine, piisav selgitamine, piisav aeg ülesannete tegemiseks ning regulaarne hindamine); 2) distsipliin (klassiruumis on tagatud kord, õpetaja on range ning õiglane, õpetaja oskab kiita, tal ei ole lemmikõpilasi); 3) isikuomadused (kannatlikkus, rõõmsameelsus, mõistvus, sõbralikkus, huumorimeel, hea välimus ja riietus); 4) organiseeritus (võimekus hoida klassiruumi korras, tagada vajalikud õppevahendid, ettevalmistus tundideks, info leidmise oskus). Strickland (1998, viidatud Foote, Vermette, Wisniewski, Aganello, Pagano, 2000 j) on usutlenud õpilasi, milline on nende arvates halb õpetaja. Uurimus tõi välja, et õpilased peavad halvaks pedagoogiks õpetajat, kellel on puudulikud ainealased teadmised, kes ei suuda tagada distsipliini klassiruumis, kes käitub ebaprofessionaalselt, kellel puuduvad eesmärgid.

T. Good ja J. Brophy (1995) poolt õpetajakoolituse üliõpilaste ja õpetajate seas läbi viidud uurimus näitas, et healt õpetajalt oodatakse põhjalikku juhendamist, olemist autoriteediks õpilastele, oskust klassi ohjata (sh ettevalmistatus tundideks ja varieeruvate tegevuste läbiviimist klassis), oluliseks peeti ka õpetaja ainealaseid teadmisi ning soodsate tingimuste loomist klassiruumis. Arnon ja Reichel (2007), kes uurisid õpetajakoolituse üliõpilastelt nende arusaame ideaalsest õpetajast, tõi välja kaks põhikategooriat: isikuomadused ning ainealased teadmised. Üliõpilased, kes olid juba töötanud õpetajana, pidasid oluliseks nii isikuomadusi kui ka didaktilisi teadmisi, veel kogemusteta üliõpilased hindasid aga rohkem õpetaja isikuomadusi.

Lisaks ainealastele teadmistele ja isikuomadustele toob Krips (2010) välja veel õpetajale vajaliku suhtlemisoskuse. Õpetajal peab olema oskus esineda, saavutada ja hoida psühholoogilist kontakti, lahendada konflikte, oskus kuulata, oskus kontrollida oma emotsioone ja oskus ennast kehtestada. Õpetajast teeb terviku teadmised, hoiakud ja suhtlemisoskus. Töö autor nõustub Kripsiga (2010), et suhtlemisoskus on õpetaja jaoks väga oluline oskus, sest toimiva õppemeetodi valimiseks peab õpetaja oma õpilasi tundma – õpilased õpivad erinevalt, ning selleks, et õpetaja tunneks oma õpilasi ning oskaks määratleda nende vajadusi, peab ta eelkõige looma nendega kontakti ja nendega suhtlema.

Varasemate uuringute põhjal saab väita, et õpilaste ootused õpetajatele on väga kõrged. Oodatakse, et õpetajal on sobivad isiksuseomadused, didaktilised oskused, ainealased teadmised, õpetaja peab tunnis distsipliini tagama ja hoidma, õpetaja peab olema organiseeritud, peab õpilasi piisavalt juhendama ning olema oma käitumisega õpilastele eeskujuks.

1.2 Õpetaja professionaalse arengu olemus ja mudelid

Õpetaja professionaalset ettevalmistust (*professional development*) nähakse tavaliselt kolme etapiliseks: esmaõpe, kutseaasta ja karjäärikestel toimuv täiendõpe. Esmane ettevalmistus saadakse õpetajakoolitusel, seda täiendatakse kutsealases tegevuses ja täiendkoolitustes (Eisenschmidt, 2009). Kutsealane areng on keeruline protsess, mis eeldab pühendumist ja töötahet ning nõuab pidevat õppimist ja enesetäiendamist (Avalos, 2010)

Õpetajate professionaalset arengut on ulatuslikult uuritud ning selle kohta on arendatud erinevaid mudeleid ja teooriaid (nt Berliner, 1994; Fuller, 1969; Moir, 1990; Kagan 1992 jt). Berliner (1994) viieastmeline mudel, mis on üks levinumaid, määratleb pedagoogi arenguastmed noviitsist kuni meisterõpetajani järgmiselt: uustulnukas (*novice professionals*), edukas algaja (*advanced beginners*), kompetentne õpetaja (*competent performers*), professionaalne õpetaja (*proficient level*), meisterõpetaja (*expert performers*):

- Uustulnuka tase ehk algaja õpetaja, kellel on olemas teoreetilised teadmised, kuid äsja pedagoogi ametisse asumise tõttu puuduvad kogemused. Algaja õpetaja on suhteliselt paindumatute õpetamisreeglitega ning tegutseb teooria põhiselt.
- Edukas algaja õpetaja on töötanud kaks kuni kolm aastat õpetajana, ta hakkab siduma praktilisi kogemusi õpetajakoolituses omandatud teoreetiliste teadmistega, õpetaja hakkab teooriast lõplikult aru saama ning seda tunnetama. Edukas algaja õpetaja ei ole enam jäigalt kinni reeglites, vaid käitub kontekstile vastavalt. Saavutatud kogemus on küll positiivne, kui õpetaja ei ole veel võimeline eristama olulist ebaolulisest.
- Kompetentne õpetaja on töötanud vähemalt kolm kuni neli aastat ning seda astet iseloomustab teadlike valikute tegemine eesmärkide püstitamisel ning otsuste langetamisel ja suutlikkus eristada olulist ebaolulisest. Õpetaja teeb otsuseid seoses õpetamise ja õppekavaga ning võtab ka oma töö eest suuremat vastutust.
- Professionaalne õpetaja on töötanud vähemalt viis aastat ning eelkõige iseloomustab selle taseme õpetajat intuitiivne otsustamine. Professionaalsel õpetajal on palju

kogemusi ning ta suudab nende põhjal ette näha ja ennetada paljusid probleeme, otsuste langetamisel on ta kaalutlev ja analüüsiv.

- Meisterõpetaja tasemel olev pedagoog suudab õpetada automaatselt, tegutseda kiiresti ja sujuvalt. Meisterõpetaja suudab langetada õigeid otsuseid intuitsivselt, vajamata pikemat analüüsi või arutlust.

Fulleri (1969) õpetajamurede mudel toob välja neli arengujärku: fantaasia staadium, püsijäämise staadium, meisterlikkuse staadium ja edu staadium. Esimeses staadiumis olev algaja õpetaja töötab illusioonis, ta teab, milline on hea õpetaja ning püüab sarnaneda iseenda väga heade õpetajatega. Kuna puuduvad kogemused tegelikust tööst, siis üsna pea muutub fantaasia staadium järgmiseks, püsijäämise, staadiumiks. Selles staadiumis muretseb pedagoog koostöö pärast teiste õpetajatega ning hakkama saamisest klassiga. Meisterlikkuse staadiumis hakkab õpetaja ametit õppima, tähelepanu hakkab pöörduma õppekava edasi andmisele ning õpetamisoskuste parendamisele. Viimast, edu staadiumi iseloomustab eelkõige see, et õpetaja ei muretse enam enda vaid õpilaste pärast, fookuses on kõigi õpilaste vajadustega arvestamine.

Conway ja Clark (2003), pidades Fulleri mudelit liiga muredele orienteeruvaks, esitasid sellest mudelist täiendatud versiooni, lisades muredele ka õpetajate ootused novitiisina: 1) mina kui õpetaja; 2) õpilased; 3) õppekava, õpetamine; 4) klassi juhtimine. Õpetaja muresid klassifitseeriti kaheksasse kategooriasse: 1) mure õpilaste pärast; 2) mured ülikooliga; 3) mure seoses kontrolliga klassiruumis; 4) mure õppekava ja õpetamise pärast; 5) mure enda kui õpetaja pärast; 6) koostöö sujumise mure juhendajaga; 7) koostöö sujumise mure lapsevanematega; 8) mure pedagoogi elukutse pärast. Selline murede rohkus viitab pedagoogi professionaalsele arengule, sest teadlikkus erinevatest spektritest näitab õpetaja arengut ning seda, et õpetaja on teadlik oma kutsealast.

Moir (1990) toob välja viis arengufaasi, mille algajad õpetajad esimesel tööaastal läbivad: 1) tööle eelnev faas, mis kestab esimese nädala ning mille ajal algaja õpetaja idealiseerib oma ametit; 2) ellujäämise faas, mis kestab esimene kuu ning mida iseloomustab pidev väsimus, tugev enesekriitika ja reaalsuse kohalejõudmine; 3) illusioonide purunemise faas, kus õpetaja hakkab kahtlema oma elukutse valikus, sest eelnevad lootused ning ootused on kadunud ning on selgunud, et kõik ei lähe sugugi nii ootuspäraselt. Sinna faasi jõutakse tavaliselt peale 6-8 töönaulat; 4) taasärkamise faas algab tavaliselt teisel poolaastal, õpetaja suudab oma tööd juba pikemalt etteplaneerida, sest on saavutanud juba praktilised kogemused; 5) tagasisivaatav

faas algab õppeaasta lõpus, õpetaja suudab ennast analüüsida ning vastavalt sellele kavandada järgmist aasta.

Kagani (1992) õpetaja professionaalse arengu mudel toob välja samuti viis arengunäitajat: 1) metakognitsiooni kasv, 2) õpilaste parem tundmine, 3) tähelepanu nihkumine endalt õpilastele, 4) automaatsete õpetamisprotseduuride areng, 5) probleemide lahendamise oskuse areng. Esimeses faasis muutuvad õpetajad teadlikumaks, nad suudavad mõista õpilasi ja klassi tervikuna, samuti enda tegevust õpetajana. Teises faasis avardub õpetaja mina-pilt läbi õpilaste paremini tundma õppimise, õpetajale saab selgeks, millised on tema õpilased tegelikult. Kolmandat faasi kirjeldab fookus endalt õpilastele. Neljandas faasis muutub õpetaja jaoks tema töö sujuvamaks, sest ta suudab automaatselt sooritada õpetamise juurde kuuluvaid protseduure. Viimases faasis suudab õpetaja lahendada probleeme ja konflikte sujuvamalt, sest ta teab ja oskab kasutada sobivaid strateegiaid.

Uurijate loodud mudelid aitavad mõista, milliseid faase läbib õpetaja alates õpetajakoolitusest kuni meisterõpetajaks saamiseni, samuti seda, kuidas erinevad algajad ja kogunud õpetajad. Kokkuvõtvalt saab öelda, et üheks oluliseimaks teguriks õpetaja arengus on kogemused, mida on võimalik saada vaid pideva praktiseerimise käigus.

1.3 Kriteeriumid meisterõpetaja identifitseerimiseks

Oras ja Sisask väidavad, et meisterõpetaja äratundmine polegi nii lihtne, sest nende professionaalsus ei tulene vaid tööstaažist vaid ka töö käigus õppimisest (Oras & Sisask, 2005). Ka Talts (2003) toob välja, et õpetaja professionaalsust ei saa määrata vaid tööstaaži järgi, kuigi see on nii teadlaste kui ka pedagoogide endi hulgas sageli levinud. Näiteks Palmer, Stought, Burdenski ja Gonzales (2005) väidavad oma uurimuses, et optimaalne tööstaaž meisterliku õpetamise oskuse saavutamiseks peaks olema 5-10 aastat, oma uurimuses on välja toovad nad välja ka teiste uurijate tööstaaži kriteeriumid meisterõpetajale, näiteks Leinhardt leiab, et meisterõpetajal on kogemusi vähemalt 20 aastat, Standley ja Madsen ning Swanson O`Connery ja Cooney 10+ aastat, Tochon ja Munby 7+ aastat, Webb, Diana, Luft, Brooks ja Brennan 5+ aastat. Samas, kui Krull (2002) seab üheks meisterõpetaja kriteeriumiks vähemalt 10 aastase töökogemuse.

Leppik (2000) defineerib professionaalset õpetajat kui pedagoogi, kes ennast tunneb, kellel on oma ainulaadne tööstiil, oskus ja tahe ennast analüüsida. Eneseanalüüsi oskust ja enda tundmist pedagoogina on Leppik (1997) varem selgitanud, kui olulist oskust, et olla edukas õpetaja. Pedagoog peab suutma analüüsida oma tugevaid ja nõrku külgi ning neid vastavalt kas parendama, varjama või kompenseerima mõne muu omadusega. Edukas õpetaja ei süüdistata seda, mida ta muuta ei saa (õpilasi, õpikuid, õppekava jne) vaid tegeleb pideva eneseanalüüsiga st hindab oma tööd ning muutub seeläbi paremaks pedagoogiks.

2007. aastal Krulli, Orase ja Sisaski poolt läbi viidud uurimuse üheks eesmärgiks oli välja selgitada erinevused algajate ning meisterõpetajate vahel. Antud uurimuses oli meisterõpetaja kriteeriumiks vähemalt 10-aastane praksise kestus, vanemõpetaja või õpetaja-metoodiku kvalifikatsioon või koolipoolne tunnustus. Tulemused näitasid, et algajatel õpetajatel ei ole väga head arusaama klassis toimuvast, samuti tegid nad vigu klassis toimuva tõlgendamisel ja erinevalt meisterõpetajatest olid algajad õpetajad pinnapealsemad, ei suutnud näha detaile ning analüüsimise asemel kasutasid kirjeldamist.

Krull (2000) toob välja, et pedagoogi professionaalsus põhineb teadmistel ning omandatud pedagoogilistel kogemustel. Õpetaja peab päeva jooksul langetama mitmeid otsuseid, toetudes intuitsioonile ning varasematele kogemustele. Seega võib väita, et algaja õpetaja, kellel puuduvad varasemad kogemused või on need minimaalsed, ei ole võimelised langetama otsuseid, tuginedes omandatud kogemustele, tagamaks normaalset tööd klassiruumis. Ka Ganser (2000) toetab väidet, et professionaalsus on pideva praktiseerimise, koolituste, mentorluse ja õpitubade tulemus, mida toetavad pedagoogilised teadmised, näiteks ametialase kirjanduse lugemine.

Fulleri (1969) mudeli järgi kasvab pedagoogi professionaalsus vastavalt tema probleemide tajumisele – edu staadiumis olev õpetaja ei muretse enam iseenda ellujäämise pärast vaid selle pärast, kuidas arvestada iga individuaalse õpilasega. .

Good ja Brophy (1995) järgi võib öelda, et professionaali eristab algajast operatiivne probleemide klassifitseerimine ning edukas oskus kasutada probleemsituatsioonides edukaid ja toimivaid lahendusmalle, mis on praktilised ning automaatsed. Selle põhjal saab järeldada, et professionaalne pedagoog saab olla see, kes on piisavalt näinud ja kogenud erinevaid pedagoogilisi probleemsituatsioone ning õppinud neid efektiivselt lahendama, mis tähendab, et professionaalne pedagoog peab omama piisavat tööstaaži, sest alles ametisse asunud õpetajal puuduvad kokkupuuted varasemate probleemide ja nende lahendamistega.

Algaja õpetaja suurimaks väljakutseks esimesel aastal on distsipliini tagamine klassiruumis, seetõttu ei suuda ta efektiivselt toetada õpilaste õppimist, samuti ei ole ta võimeline aktiivselt osalema klassivälistes tegevustes. Algaja õpetaja ei ole võimeline nägema klassi tervikuna, sest ta suudab mõelda samm-sammult, keskendudes eelkõige klassi organiseerimisele. Novitsi ainealased teadmised ei pruugi olla kesised, kuid ta ei oska luua seoseid õpilastele vana ja uue teadmise vahel. Märgitud on ka seda, et algajal õpetajal jääb vajaka probleemilahendamise ning õpilaste vajaduste arvesse võtmise oskusest (Good ja McCaslin, 1992)

Võib järeldada, et suur osa algaja õpetaja vajakajäämistest on seotud sellega, et tal puuduvad praktilised kogemused. Fulleri (1969) mudel ütleb, et algaja õpetaja alustab oma tööd fantaasia staadiumis. Moir'i (1990) mudeli järgi algaja õpetaja oma tööd alustades on samuti fantaasias, kus ta idealiseerib oma ametit. Töö käigus kõik muutub – õpetaja kohaneb reaalsusega. Seega on meisterõpetaja identifitseerimise üheks põhiliseks tingimuseks praktiseerimine õpetajana. Ka Eraut (2008) toob välja, et professionaal õpib tööd tehes ning õpetamise professionaalsuse arengu allikaks on õpetamispraktika.

2. Metoodika

Bakalaureusetöö teemal „Õpilaste hinnangud algajatele ja kogunud õpetajatele ühe Järvamaa põhikooli õpilaste näitel“ eesmärgiks on välja selgitada, kuidas hindavad õpilased oma aineõpetajaid ainetunni läbiviimisel. Meister- ja algaja õpetajate õpetamistegevust paluti hinnata nende õpilastel.

2.1 Valim

Antud töös kasutati uuritavate leidmiseks mugavusvalimit. Uuritavateks olid õpilased, kellele annavad tunde kaks algajat ja kaks meisterõpetajat, kes nõustusid õpilaste küsitlusega. Õpetajad jagati tööstaži alusel kaheks: meisterõpetajad ja algajad õpetajad. Meisterõpetajatena valiti välja õpetajad, kellel on tööstaži vähemalt 10 aastat, algajateks õpetajateks olid antud töös õpetajakoolituse üliõpilased.

Meisterõpetajaid hindasid ühe Järvamaa põhikooli 6.-9. klassi õpilased, kokku 50 õpilast. Tüdruid oli 28 ning poisse 22.

Algajate õpetajate hindamisest võttis osa 41 õpilast. Tüdrukuid sealhulgas 22, poisse 19.

2.2 Mõõtevahend

Töös kasutatakse erinevuste hindamiseks Van der Scaafi (2005) välja töötatud küsimustikku, mille on eesti keelde tõlkinud ning Eesti olustikuga kohandanud Anne Okas (2016). Küsimustikule vastamiseks tuli õpilastel anda 4-pallilisel Likert-tüüpi skaalal hinnangud õppimistingimuste, tunnieesmärkide ja –ülesannete selguse, juhendamise, tunni ülesannete raskusastme ning õpetaja hoolivuse ja entusiasmi kohta.

2.3 Protseduur

Uurimuse läbiviimiseks küsis töö autor luba koolijuhilt ning lastevanematelt. E-koolis anti lastevanematele teada, et koolis toimub vabatahtlik küsitlus, mille eesmärk on välja selgitada õpilaste hinnanguid aineõpetajatele ning paluti küsimuste korral pöörduda töö autori poole. Ükski lapsevanem oma lapse osalemisest uuringus ei keeldunud ega lisaküsimusi esitada ei soovinud. Enne uurimuse läbiviimist teostati pilootuuring, et teada saada, kuidas õpilased küsimusi mõistavad. Kuigi pilootuuringu käigus arusaamatusi ei tekkinud, selgus uuringu käigus, et mõned õpilased vajasisid selgitamist mõistete „entusiastlik“ ja „praktilised juhendid“ mõistmiseks. Uurimuses kasutatud küsimustik palub õpilastel vastata 15 küsimusele 4-pallilisel Likert-tüüpi skaalal (lisa 1). Uurimus viidi läbi kahe nädala jooksul töö autori poolt, mil õpilased täitsid küsimustikku kaks korda, esimesel nädalal meisterõpetaja kohta ning teisel nädalal algaja õpetaja kohta. Uuring viidi läbi vahetult peale vastava õpetaja ainetundi. Enne küsimustiku täitmist selgitati õpilastele, et tegu on vabatahtliku uuringuga ning kõigil on võimalus uuringus osalemisest keelduda, keegi seda võimalust ei kasutatud. Samuti selgitati õpilastele konfidentsiaalsust ankeetide käsitlemisel: peale küsimustele vastamist pani iga õpilane oma ankeedi ise ümbrikusse ning viimane vastaja kleepis ümbriku kinni, tagamaks, et uuringu läbiviija ei seostaks ühtegi ankeeti konkreetse vastajaga.

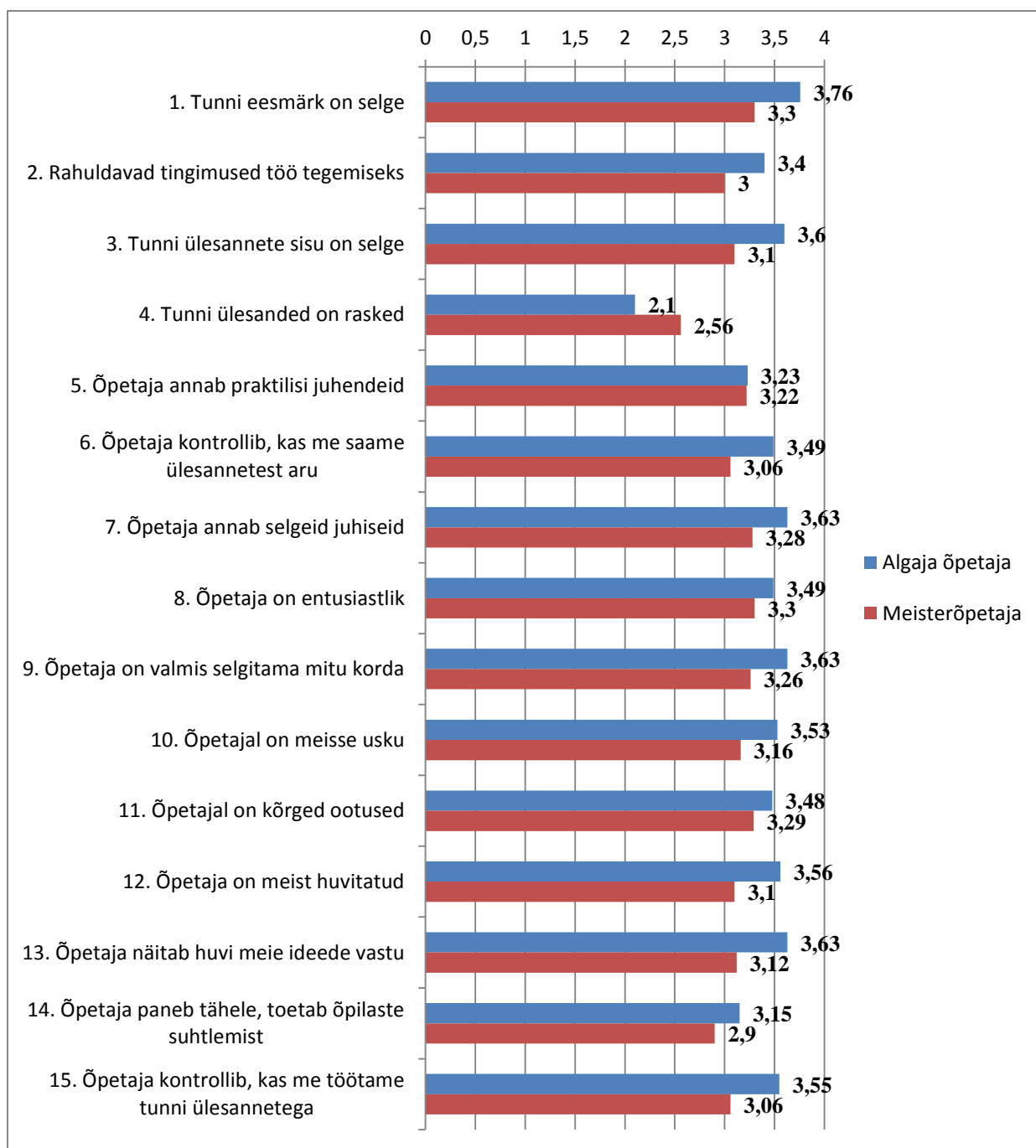
2.4 Andmetöötlus

Õpilaste vastused kodeeriti ning neist moodustus andmemaatriks programmi MS Excel 2010 failina. Andmetöötlemiseks kasutati programmi IBM SPSS 20. Õpilaste küsimustiku sisemine reliaablus osutus suhteliselt heaks, *cronbachi alpha* oli 0,885.

3. Tulemused

Õpilaste küsitlustulemuste keskmiste võrdlusest (*t-test*, (Lisa 2)) selgus, et õpilased hindasid 14 väite puhul 15-st kõrgemalt algajat õpetajat. Vaid ühe väite puhul, kus paluti anda hinnang tunni ülesannete raskusele, hinnati meisterõpetaja tunni ülesandeid raskemateks. (Joonis 1).

Õpilaste keskmine hinnang oli kõrgem algajatele õpetajatele järgmiste väidete puhul: selgemad tunni eesmärgid ($t = 3,45$; $p < 0,01$); rahuldavad tingimused töö tegemiseks ($t = 2,51$; $p < 0,05$); selgema sisuga tunni ülesandeid ($t = 4,03$; $p < 0,01$); regulaarne kontroll, kas ülesannetest saadakse aru ($t = 2,61$; $p < 0,05$); mitmekordne selgitamine ($t = 2,58$; $p < 0,05$); usk õpilastesse ($t = 2,74$; $p < 0,05$); huvi õpilaste vastu ($t = 3,37$; $p < 0,05$); huvi õpilaste ideede vastu ($t = 3,51$; $p < 0,01$); kontroll, kas õpilased töötavad tunni ülesannete kallal ($t = 3,04$; $p < 0,05$). Õpilaste hinnangute keskmised näitasid, et meisterõpetaja annab neile kergemaid ülesandeid, kui algajad ($t = -2,93$; $p < 0,05$).



Joonis 1. Õpilaste keskmised hinnangud algajatele ja kogunud õpetajatele. (Hinnangud skaalal 4 – jah, kindlasti; 3 – pigem jah; 2 – pigem mitte; 1 – üldse mitte)

4. Arutelu

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas hindavad õpilased algajaid ja kogunud õpetajaid tunni läbiviimisel ning millised on nendele hinnangutele toetudes põhilised erinevused, mida algajad ja kogunud õpetajad tunnis teevad. Tulemustest selgus, et õpilased

hindavad kõrgemalt algaja õpetaja tegevust tunnis v. a tunni ülesannete raskuse osas, kus õpilaste hinnangute kohaselt annavad meisterõpetajad õpilastele kergemaid ülesandeid.

Antud uurimuses selgus, et õpilased tajuvad selgemalt tunni eesmärke algaja õpetaja tundides. Gagne ja Driscoll (1992) märgivad, et õpilastel on vaja teada, mida neilt tunnis oodatakse ehk mis on õppetunni eesmärk, samuti on õpilaste jaoks oluline, et nad saaksid aru ülesannete sisust. Krull (2000) toob välja, et õpilaste motiveerimiseks tunnis, tuleb neile teada anda, miks õpitu neile kasulik on. Õpilastele tunnieesmärkide selgitamine aitab neil mõista, mida nad peavad tunni lõpuks olema omandanud.

Õpilased hindasid väite „meil on rahuldavad tingimused töö tegemiseks“ puhul kõrgemalt algajat õpetajat. Rahuldavate töötingimuste all võib silmas pidada distsipliini, mille tagamine peaks olema noviitsi põhiliseks probleemiks (Fuller, 1969). Krull (2000) toob välja, et normaalse õpikeskkonna tagamiseks peab õpetajal olema selge ettekujutus sellest, kuidas õpilased peaksid tunnis käituma, õpetaja peab looma tingimused, et õpilane saaks vastavalt käituda, samuti peab õpetaja oskama neid tingimusi mitte ainult luua, vaid ka säilitada.

Küsimustiku väide „õpetaja annab praktilisi juhendeid“ seondub eelkõige õpetajapoolse juhendamisega. Õpilane võis otsuse langetada selle põhjal, kui hästi suudab õpetaja ülesannete sisu ning olemust seletada. Ka väide „õpetaja annab selgeid juhiseid“ näitab õpetaja juhendamise oskust, mis samuti on seotud õpilase poolse ülesannetest arusaamisega, ka selle väite puhul hinnati kõrgemalt algajat õpetajat. Põhjus, miks algajat õpetajat kõrgemalt hinnati, võib olla seoses õpetaja valmidusega vajadusel selgitada õpitavat materjali mitu korda – küsimustik näitas, et väite „õpetaja on valmis selgitama mitu korda“ puhul said algajad õpetajad samuti kõrgema tulemuse.

Väidete „õpetaja kontrollib regulaarselt, kas me saame ülesandest aru“ ja „õpetaja kontrollib, kas me tegelikult töötame tunni ülesannete kallal“ tulemused näitasid, et õpilased hindavad kõrgemalt algaja õpetaja kontrolli. Need väited näitavad, kui palju pöörab õpetaja tähelepanu sellele, et õpilased oleksid aru saanud, mida tunnis õpitakse ning kas tunnitööga ka tegeletakse. Õpetaja kontrollimine, kas õpilased tunni ülesannetega töötavad võib olla seotud tunnidistsipliini tagamisega, kui õpilane mõistab ülesannete sisu ning seda, mida ta tegema peab, siis on suurem tõenäosus, et ta ka töötab ülesannete kallal, mis omakorda vähendab võimalust, et ta hakkaks tunnikorda rikkuma või kaasõpilasi segama.

Väite „õpetajal on meisse usku“ puhul hindasid õpilased kõrgemalt algajat õpetajat. Väite „õpetajal on kõrged ootused“ puhul tundsid õpilased kõrgemaid ootusi algaja õpetaja puhul. Okas, van der Schaaf ja Krull (2016) ütlevad, et õpetajate usku õpilastesse võib seletada sellega, kuidas õpilased tunnetavad õpetajapoolset hoolivust nendesse. Õpilased tunnetavad hoolivust läbi tagasiside andmise, kiitmise ja eelkõige õpetajapoolse abistamisega raskuste tekkimisel. Kui õpetaja motiveerib õpilast oma tulemusi parandama, siis see tähendabki, et õpetaja usub oma õpilastesse – usub, et nad on võimelised raskusi ületama. Raskuste ületamiseks tuleb õpetajal sageli mitmeid kordi selgitada. Antud uuringu tulemused näitasid, et algaja õpetaja keskmine hinnang sellele väitele („õpetaja on valmis selgitama mitu korda“) oli samuti kõrgem. Õpilased vajavad (mitmekordset) selgitamist, juhendeid ja kontrolli – neid aspekte tajusid nad algaja õpetaja puhul tugevamalt ning läbi nende võivad nad tunnetadagi õpetaja hoolivust.

„Õpetaja on meist huvitatud“ väite puhul hindasid õpilased kõrgemalt algajat õpetajat. „Õpetaja näitab huvi meie ideede vastu“ väite puhul tuli keskmiste hinnangute põhjal kõrgemalt hinnatuks samuti algaja õpetaja. Kvantitatiivse uuringu puhul on raske selgitada läbi mille õpilased tunnetavad, et õpetaja on neist ja nende ideedest huvitatud. Õpilaste vastuste puhul saab välja tuua, et ainult üks vastaja märkis, et õpetaja ei tunne üldse huvi õpilaste ideede vastu, samas, kui 34 õpilast märkis väite „õpetaja näitab huvi meie ideede vastu“ vastuseks „pigem jah“ ning 45 õpilast „jah, kindlasti“. Väite „õpetaja on meist huvitatud“ vastajad märkisid 38 korral „jah, kindlasti“, 40 korral „pigem jah“, 11 korral „pigem mitte“, kuid mitte ükski õpilane ei tundnud, et õpetaja pole üldse neist huvitatud.

Eesti õigekeelsussõnaraamat (2013) defineerib mõistet „entusiasm“ kui tugevat vaimustust, indu. Antud uurimuses selgus, et õpilased tunnetavad algaja õpetaja puhul suuremat entusiasmi kui meisterõpetaja puhul. Moir`i (1990) arengufaasi mudeli järgi algab algaja õpetaja jaoks teisel poolaastal (käesolev uurimus viidi läbi samuti teisel poolaastal) taasärkamise faas, kus õpetaja suudab juba pikemalt planeerida oma töid, sest on saavutanud praktilisi kogemusi, need kogemused võivad tõsta õpetaja entusiasmi, mida ka õpilased märkasid.

Ka väite „õpetaja paneb tähele ja toetab õpilaste vahelist suhtlemist“ interpreteerimisel oleks suurem kasu, kui tegu oleks kvalitatiivse uuringuga, sest õpilaste vahelist suhtlemist võib õpilane mõista mitmeti. Omavaheline suhtlemine võib õpilastele tähendada rääkimist tunni ajal tunnivälistel teemadel st tunnidistsipliini rikkumist, sellisel juhul tuleb tulemusi

tõlgendada vastupidiselt – madalam keskmine hinnang näitab, et õpetaja pigem eirab õpilaste omavahelist suhtlemist tunni ajal ning laseb neil tunnikorda rikkuda. Kui õpilased said väitest aru, et õpetaja toetab ning paneb tähele üleüldist omavahelist suhtlemist st tunnivälist sõprussuhete tekkimist suhtlemise teel, ning märkab ka kõrvalekaldeid, siis saab tulemusi lugeda vastavalt kõrgema keskmise hinnangu järgi. Kui kõrvutada see tulemus väitega „meil on rahuldavad tingimused töö tegemiseks“ (algaja õpetaja keskmine 3,4 ja meisterõpetaja keskmine 3,0) väitega, siis saaks eeldada, et õpilased on vastates mõelnud tunnivälist suhtlemist, sest nad tunnevad, et neil on õppimiseks tagatud normaalsed tingimused sh tunnikord, mida tunnis jutustamisega ei rikuta.

Sarnase uurimuse on läbi viinud ka Okas, van der Schaaf ja Krull (2016), kasutades õpilaste usutlemiseks sama ankeeti. Kuid see uurimus andis otse vastupidised tulemused, sest õpilased hindasid kõigi väidete puhul kõrgemalt kogunud õpetajat. Kuna seelses uurimuses ei ole välja toodud keskmiste hinnangute standardhälbeid, siis ei saa neid *t-testi* abil võrrelda. Nende uurijate tulemused ja käesoleva töö tulemused on esitatud võrdlevalt tabelina (tabel 1).

Tabel 1. Algajate ja kogunud õpetajate keskmiste hinnangute võrdlus Okase, van der Schaafi ja Krulli (2016) tulemustega.

	Algajad õpetajad	Okas, van der Schaaf, Krull (2016) algajad õpetajad	Kogunud õpetajad	Okas, van der Schaaf, Krull (2016) kogunud õpetajad
1. Tunni eesmärk on selge	3,76	2,41	3,30	3,32
2. Rahuldavad tingimused töö tegemiseks	3,4	3,06	3,0	3,42
3. Tunni ülesannete sisu on selge	3,6	2,6	3,1	3,54
4. Tunni ülesanded on rasked	2,1	2,08	2,56	2,58
5. Õpetaja annab praktilisi juhiseid	3,32	2,16	3,22	3,21
6. Õpetaja kontrollib, kas saame ülesandest aru	3,49	2,14	3,06	3,24
7. Õpetaja annab selgeid juhiseid	3,63	2,07	3,28	3,5
8. Õpetaja on entusiastlik	3,49	1,95	3,3	3,06
9. Õpetaja on valmis selgitama mitu korda	3,63	2,43	3,26	3,46
10. Õpetajal on meisse usku	3,53	2,47	3,16	3,25
11. Õpetajal on suured ootused	3,48	2,56	3,29	3,54

12. Õpetaja on meist huvitatud	3,56	1,94	3,1	2,94
13. Õpetaja näitab huvi meie ideede vastu	3,63	1,70	3,12	2,44
14. Õpetaja paneb tähele ja toetab õpilaste suhtlemist	3,15	2,74	2,9	3,29
15. Õpetaja kontrollib, kas me tegelikult töötame tunni ülesannete kallal	3,55	3,40	3,06	3,72

Keskmete võrdlusest saab välja tuua ilmsed erinevused ja sarnasused antud uurimuse ning Okase, van der Schaafi ja Krulli (2016) uurimuse tulemuste vahel. Suurimad erinevused on seotud kahe uurimuse algajate õpetajatega. Keskmete järgi saab öelda, et käesolevas töös andsid algajad õpetajaid võrreldes Okase, van der Schaafi ja Krulli (2016) uurimuses küsitletud algajate õpetajatega silmnähtavalt kõrgemad tulemused. Eriti on seda näha väidete 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ja 13 puhul. Kuid kogunud õpetajate puhul osutusid hinnangud samalaadseteks.

Huvitava võimaluse käesoleva uurimuse tulemuste võrdluseks pakub Hollandis läbi viidud van der Schaafi (2005) uurimus, kust pärineb ka käesolevas töös kasutatud ankeedi originaalversioon. Van der Schaafi (2005) uurimuses selgitati välja Hollandi meisterõpetajate keskmised hinnangud. Samuti on kättesaadavad keskmiste hinnangute standardhälbed, seega on võimalik kahe uurimuse tulemusi omavahel võrrelda. Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid 15 väitest 4 juhul.

Tabel 2. Statistiliselt olulised erinevused antud uurimuse ja van der Schaafi (2005) uurimuse meisterõpetajate vahel.

	Kogunud õpetaja keskmine hinnang	Std. Deviation	Kogunud õpetaja keskmine hinnang (van der Schaaf, 2005)	p<
1. Rahuldavad tingimused töö tegemiseks	3,0	0,76	3,27	0,05
2. Tunni ülesanded on rasked	2,56	0,70	2,88	0,05
3. Õpetaja kontrollib, kas saame ülesandest aru	3,06	0,97	2,74	0,05
4. Õpetajal on kõrged ootused	3,29	0,68	2,93	0,00

Käesolevas uurimuses said algajad õpetajad kõrgemaid hinnanguid kui meisterõpetajad, välja arvatud ühel juhul. See tulemus on vastuolus nii Okase, van der Schaafi ja Krulli (2016) uuringu tulemustega kui ka varem läbi viidud van der Schaafi (2005) uuringuga Hollandis. Viimase puhul osutasid Hollandi õpetajad 4 väite puhul kõrgemalt hinnatuks ja ülejäänute puhul keskmiste vahel statistilist erinevust polnud. Kuid ka siin osutasid käesolevas töös küsitletud algajate õpetajate hinnangud oluliselt kõrgemaks.

Üheks põhjuseks, varasemate uuringutega võrreldes, vastupidiste tulemuste saamisel võib olla, et usutlemiseks valitud kogunud õpetajad kvalifitseerusid selleks küll tööstaaži järgi, kuid tööstaažist võib jääda väheks, et olla professionaal. Põhjuseks võib olla ka ankeedi raskesti mõistetavus õpilastele ja sellega kaasnev madal väline reliaablus. Seetõttu, edaspidistes uuringutes, tuleks enam pöörata tähelepanu usutletavate õpetajate kvalifikatsiooni usaldusväärsemale hindamisele ning küsimustiku valiidsuse ja reliaabluse kindlustamisele.

4.1 Töö kitsaskohad

Töö autor leiab, et antud uurimuses on mitmeid kitsaskohti. Valimi suurus on väike, mis ei lase teha üldistusi, kuid annab siiski aimu sellest, et õpilashinnangute uurimine on kasulik, sest see annab teavet õpetajakoolituse kohta. Samuti võib julgustada õpilasuuringute läbiviimist koolijuhte, kes on tööle võtnud algaja õpetaja, koolijuhil on võimalus kasutada lihtsat küsimustikku saada ettekujutus oma kooli õpetate tööst läbi õpilaste silmade.. Töö autori jaoks jääb käesolev uurimus pilootprojektiks ning seda eelkõige teise kitsaskoha pärast: õpilaste hinnangute analüüsimisel oleks lisaks vaja kasutada kvalitatiivset uurimismeetodit, sest ankeetküsitluse põhjal on võimatu mõista, kuidas õpilane küsimusest aru on saanud. Kui uurimus oleks läbi viidud intervjuude põhjal õpilastega, oleks oluliselt kergem selgitada, kuidas õpilased hindavad oma õpetajat ning kui palju on nende vastused sõltuvuses emotsioonidega, samuti saaks suunavate küsimuste ja selgituste abil õpilasele küsimuste tähendust seletada, mille läbi tõuseks oluliselt uuringu kvaliteet. Õpilaste vastamise sõltumine nende emotsioonidega on autori arvates kolmas kitsaskoht, enne õpilasküsitluse läbiviimist tuleks põhjalikult uurida, mis tasemel on nad võimelised vastama, kindlasti on oluline vahe, kas küsimustikku täidab 6. klassi õpilane või gümnaasiumi õpilane.

Kitsaskohtadest hoolimata peab töö autor õpilaste hinnangute kasutamist põhjendatuks ning leiab, et see aitab analüüsida, ühe osana, õpetajatööd. Õpilased veedavad oma õpetajaga rohkem aega kui tunnivaatleja või -uurija ning seega on nende vastuste põhjal võimalik näha õpilaste hinnanguid õpetajatele, enesestmõistetavalt vaid siis, kui õpilaste vastused ei ole kallutatud ega tugine emotsioonidel.

Tänuõnad

Aitäh uuringus osalenud õpilastele, kes olid lahkesti nõus oma arvamusi minuga jagama. Samuti tänan oma juhendajat Edgar Krulli, kes mind töö kirjutamisel õigel rajal hoidis ning lisaks juhendamisele ka väga palju õpetas.

Autorsus

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.

Kasutatud kirjandus

- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 441-464.
- Avalos, B. (2010). Teacher professional development in Teaching and Teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.
- Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri and C. Collins Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students*, pp 141 – 186, Ft.Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Conway, P. F. & Clark, C. M. (2003). The Journey Inward and Outward: a Re-Examination of Fuller's Concerns-Based Model of Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 19.
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4(1), 51 – 85.
- Erelt, T., Leemets, T., Mäearu, S., Raadik, M. (koost). (2013). *Eesti õigekeelsussõnaraamat*. Tallinn: Eesti keele Sihtasutus.
- Eisenschmidt, E. (koost). (2009). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja eneseanalüüs: kutsestandardi rakendamise õpetajate ettevalmistuses ja kutseala arengu kavandamisel*. Tallinn: SA Archimedes.
- Eraut, M. (2008). *Developing professional knowledge and competence*. New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Foot, C., Vermette, P., Wisniewski, S., Aganillo, A., & Pagano, C. (2000). The characteristics of bad high school teachers reveal avoidable behaviors for new teachers. *Education*, 121.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teacher: a development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(1).

Gagne, R. M. & Driscoll, M. P. (1992). *Õppimise olemus ja õpetamine. (Essentials of learning for instruction, 1988, tõlk. E. Krull)*. Tartu: Tartu Ülikool.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84 (618).

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman Publishers.

Good, T. L. & McCaslin, M. M. (1992). *Teaching Effectiveness*. – M. Alkin (ed). *Encyclopedia of Educational Research* 6. USA: Macmillan Publishing Company.

Kagan, D. M. (1992). *Professional Growth Among Pre-Service and Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, 62(2).

Kriips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisostest õpetamisel ning juhtimisel*. Tartu: Atlex.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2002). *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumivahetusel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E., Oras, K. & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7).

Leppik, P. (2000). *Õpetajaks saamine on huvitav*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Leppik, P. (1997). *Õpetamine on huvitav*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Moir, E. (1990). *Phases of First-Year Teachers*. C.A: California Department of Education.

Musgrove, F., & Taylor, P. H. (1972). Pupils' expectation of teachers. In A. Morrison and D. McIntyre (eds.). *The social psychology of teaching: selected readings (pp. 171-182)*. Harmondsworth: Penguin Books.

Okas, A, van der Schaaf, M., Krull, E. (2016). Õpetaja tegevus tunnis: õpilaste hinnangud ja nende kooskõla õpetajate arusaamadega. [Students' perception of their teachers' behaviour in the classroom and its coherence with teachers' own understandings], *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1).

Oras, K., & Sisask, S. (2005). Kuidas tunda ära meisterõpetaja? Kraav, I., Kala, U., & Pedast Saar, T. (Toim), *Haridus muutuste ja traditsioonide keerises*. Tartu: OÜ Vali Press.

Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005) Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*.

Talts, L. (2003). Pedagoogiliste baasteadmiste roll õpetajate professionaalses arengus. Krull, E. & Oras, K. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajale. *Haridus*, 4, 25-30.

Van der Schaaf, M. F. (2005). *Construct validation of teacher portfolio assessment. Procedures for improving teacher competence assessment illustrated by teaching students research skills. (Doctoral dissertation)*. Utrecht, The Netherlands: Utrecht University.

Lisa 1

Hea õpilane!

Palun Sinu abi oma lõputöö läbiviimisel, mille eesmärk on välja selgitada, kuidas hindavad õpilased oma aineõpetajaid tundide läbiviimisel. Küsimustiku 15 väitele vastamiseks palun tee linnuke vastavasse lahtrisse väite kõrval. Küsitlus on anonüümne. Sinu vanus aastat. Sugu..... (M/N). Klass

	Jah, kindlasti	Pigem jah	Pigem mitte	Üldse mitte
1. Tunni eesmärk on selge.				
2. Meil on rahuldavad tingimused töö tegemiseks.				
3. Tunni ülesannete sisu on selge.				
4. Tunni ülesanded on rasked.				
5. Õpetaja annab praktilisi juhendeid.				
6. Õpetaja kontrollib regulaarselt, kas me saame ülesannetest aru.				
7. Õpetaja annab selgeid juhiseid.				
8. Õpetaja on entusiastlik.				
9. Õpetaja on valmis selgitama mitu korda.				
10. Õpetajal on meisse usku.				
11. Õpetajal on kõrged ootused.				
12. Õpetaja on meist huvitatud.				
13. Õpetaja näitab huvi meie ideede vastu.				
14. Õpetaja paneb tähele ja toetab õpilaste vahelist suhtlemist.				
15. Õpetaja kontrollib, kas me tegelikult töötame tunni ülesannete kallal.				

Lisa 2

Väide	Algaja õpetaja	Std. Deviation	Meisterõpe taja	Std. Deviation
1. Tunni eesmärk on selge	3,76	,489	3,3	,763
2. Tunni ülesannete sisu on selge	3,6	,496	3,1	,647
3. Õpetaja annab praktilisi juhendeid	3,23	,931	3,22	,840
4. Õpetaja annab selgeid juhiseid	3,63	,488	3,28	,784
5. Rahuldavad tingimused töö tegemiseks	3,4	,744	3,0	,756
6. Tunni ülesanded on rasked	2,1	,800	2,56	,705
7. Õpetaja kontrollib, kas saame ülesannetest aru	3,49	,553	3,06	,966
8. Õpetaja on entusiastlik	3,49	,683	3,3	,678
9. Õpetaja on valmis selgitama mitu korda	3,63	,628	3,26	,694
10. Õpetajal on meisse usku	3,53	,554	3,16	,688
11. Õpetajal on kõrged ootused	3,48	,640	3,29	,677
12. Õpetaja on meist huvitatud	3,56	,502	3,1	,735
13. Õpetaja näitab huvi meie ideede vastu	3,63	,488	3,12	,824
14. Õpetaja toetab ja märkab õpilaste suhtlemist	3,15	,792	2,9	,974
15. Õpetaja kontrollib kas me töötame tunni ülesannete kallal	3,55	,552	3,06	,956

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eva Jakovlev,

(sünnikuupäev: 13.01.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpilaste hinnangud algajale ja kogunud õpetajale ühe Järvamaa põhikooli 6.-9. klassi õpilaste näitel“, mille juhendaja on Edgar Krull,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 16.05.2016