

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Laivi Laanemets

**RIIGIKAITSEÕPETAJATE HINNANGUD OMA ÕPETAMISPRAKTIKATELE
LÄHTUVALT NÜÜDISAEGSE ÕPIKÄSITUSE RAAMISTIKUST**

Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2023

Kokkuvõte

“Riigikaitseõpetajate hinnangud oma õpetamispraktikatele lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust”

Käesoleva magistritööga sooviti teada saada, kuidas hindavad riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust võrreldes teiste Eesti õpetajatega. Selleks, et mõõta õpetajate enesekohaseid hinnanguid oma õpetamispraktikatele, loodi ning valideeriti küsimustik. Selgus, et riigikaitseõpetajate hinnangud teiste õpetajatega võrreldes erinesid hindamispraktikate, õpetaja rolli, õpilase rolli, õppimisest arusaamise ning pedagoogilise arengu faktorid. Intervjuudest selgus, et hinnangute erinevused on tingitud suuresti riigikaitseõpetuse kui õppeaine eesmärkidest ja väljunditest ning selle läbiviimisele seatud piirangutest. Lisaks ilmnas, et kuivõrd riigikaitseõpetajad on väga erineva tausta ja kogemusega, siis tunnevad nad vajadust riigikaitseõpetuse õpetamise taseme ja kvaliteedi ühtlustamise ning organiseeritud toetuse ja koostöö järele.

Võtmesõnad: *nüüdisaegne õpikäsitus, arusaam õppimisest ja õpetamisest, õpetamispraktikad, riigikaitseõpetus*

Abstract

“The evaluations of national defence teachers to their teaching practices based on the framework of a contemporary learning paradigm ”

The aim of this master thesis was to find out how national defence teachers evaluate their teaching practices based on the framework of a contemporary learning paradigm compared to other Estonian teachers. Therefore, a questionnaire was created and validated to measure teachers' self-report assessments of their teaching activities. The study revealed that the evaluations of national defence teachers compared to other Estonian teachers differ in the factors of assessment practices, teachers' role, students' role, conception of learning and in the factor of pedagogical development. The interviews showed that the differences relate primarily to the objectives and outcomes that the subject is pursuing and the restrictions set for the subject and its teaching process. The results also showed that as national defence teachers have different background and experiences, they need organized support and cooperation in order to harmonize the level and quality of teaching in national defence education and to share experiences with each other.

Keywords: *contemporary learning paradigm, understanding of learning and teaching, teaching practices, national defence studies*

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
1.1 Nüüdisaegne õpikäsitus	6
1.2 Nüüdisaegsele õpikäsitusele omased õpetamispraktikad	7
1.2.1 Õpetamisprotsess	8
1.2.2 Õpikeskkond	9
1.2.3 Arusaam õppimisest.....	10
1.2.4 Õpetaja pedagoogiline areng.....	10
1.3 Riigikaitseõpetus valikõppeainena	10
1.3.1 Riigikaitseõpetajate profiil ja ettevalmistus	11
2. METOODIKA	13
2.1 Valim	13
2.2 Andmekogumine	15
2.2.1 Kognitiivsed intervjuud	17
2.3 Andmeanalüüs	18
2.3.1 Kvantitatiivne andmeanalüüs	18
2.3.2 Kvalitatiivne andmeanalüüs	20
3. TULEMUSED	21
3.1 Küsimustiku psühhomeetrilised näitajad.....	21
3.2 Erinevused riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangutes.....	22
3.2.1 Õpetamisprotsess	23
3.2.2 Õpetamisuskumused	24
3.3 Riigikaitseõpetajate hinnangud oma õpetamispraktikate erinevuste põhjustele	26
4. ARUTELU	32
4.1 Uurimistöö piirangud, praktiline väärtus ja edasised uurimisvõimalused.....	38
5. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	39
Kasutatud kirjandus	41
LISA 1. Küsimustiku struktuur	
LISA 2. Intervjuu küsimused	
LISA 3. Küsimustiku struktuuri hindamine kahes etapis	
LISA 4. Õpetamisprotsessi mudel	
LISA 5. Õpetamisuskumuste mudel	

Sissejuhatus

Seoses üleilmse haridusmuutusega on muutunud ka õpikäsitus – arusaam õppimisest ja õpetamisest – ning muutunud on nii õpilaste ja õpetaja roll kui ka õpi- ja õpetamismeetodid. Üha rohkem pööratakse tähelepanu õpetajate õpetamispraktikatele ning sellele, kuidas toetada õpetajaid nii, et nende õpetamispraktikad ja arusaamad õppimisest ja õpetamisest oleksid kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitusega. Nii Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021) kui ka Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) on seadnud üheks oma eesmärgiks, et nüüdisaegne õpikäsitus on süsteemselt rakendunud kõigil haridustasemetel ja -liikides, võimestades nii õppijaid kui ka õpetajaid ja toetades iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut.

Õppeprotsessi kavandamise, toetamise ja tagasisidestamise võtmeisikuks on õpetaja, kelle roll on toetada õppijaid ning luua keskkond ja tingimused, kus realiseerub iga õppija maksimaalne arengupotentsiaal (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). See, kuidas õpetaja õpetab ning milliseid õpetamisstrateegiaid ning -meetodeid ta kasutab, sõltub seejuures õpetaja enda arusaamadest ja uskumustest, mis tal seoses õppimise ja õpetamisega on (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpikäsituse muutmisel on oluline roll õpetajal, tema pedagoogilistel uskumustel ja võimekusel, mille hulka kuulub ka mitmekülgne õpetamisstrateegiate valik. Lisaks aineadmistele ja oskustele on oluliseks muutunud ka aineülesed ja aineid läbivad oskused (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Lisaks väärtustatakse nüüdisaegse õpikäsituse järgi lisaks ainevaldkonna professionaalsele tundmisele ka häid pedagoogilisi ja didaktilisi teadmisi, teadmisi õpetamisest ja õppimisest ning oskusi siduda õppeaine praktika ja teiste eluvaldkondadega (Beijaard, 2019; Leijen *et al.*, 2022).

Riigikaitseõpetus on gümnaasiumides ja kutsekoolides õpetatav valikõppeaine, mille teoreetiline kursus muutub 2023/2024. õppeaastal gümnasistidele kohustuslikuks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Teadmised riigikaitsest ja oskus saada kriisi korral hakkama on maailmas valitseva ebakindla olukorra tõttu tähtsal kohal, mistõttu pööratakse erilist tähelepanu ka koolides pakutavale riigikaitseõpetusele. Elanikkonna hulgas kaitsetahte suurendamisel nähakse olulist rolli just riigikaitseõpetusel, kuna läbi riigikaitseõpetuse õpetamise on võimalik jagada noortele vajalikke teadmisi riigikaitsest ning tõsta nende soovi kaitsta oma riiki ja oma lähedasi (Avalik arvamus..., 2022).

Enamasti on riigikaitseõpetajateks pikaajalise kogemuse ja tugeva praktilise taustaga kaitsevaldkonna inimesed, kes õpetavad koolides vajaduspõhiselt oma põhitöö kõrvalt (Lillemäe & Aas, 2022). Õpetajate kvalifikatsiooninõuete määrus sätestab, et gümnaasiumi valikkursuste õpetaja kvalifikatsiooninõudeks on kõrgharidus (Direktori, õppealajuhataja..., 2013). Nii on autorile teadaolevalt riigikaitseõpetuse valikkursuse õpetajateks enamasti kõrgharidusega, kuid ilma pedagoogilise hariduseta õpetajad, kelle igapäevane töö ei ole õpetamine, mistõttu võivad õpetajate pedagoogilised ja didaktilised oskused ning teadmised nüüdisaegsest õpikäsitusest varieeruda või sootuks puududa. Kuna õpetajate taust, kogemused ja teadmised õpetamisest ja õppimisest on väga erinevad, on õppeaine õpetamise tase ja kvaliteet õpetajast sõltuv, kajastudes ka erinevates pedagoogilistes praktikates ja töövõtetes (Lillemäe, 2020). Varasematest uuringutest (näit. Lillemäe, 2020; Lillemäe & Aas, 2022) ilmneb, et riigikaitseõpetajad on ka ise väljendanud oma õpetamisviiside ja -meetodite ühtlustamise vajalikkust ning neil on huvi pedagoogika ja õpetamise vastu ning soov end selles valdkonnas arendada (Lillemäe & Aas, 2022).

On toodud esile (näit. Boltovsky, 2020; Kütt & Männiste, 2014; Värno, 2019), et kaitsevaldkonna taustaga õpetajate didaktiline õpetamistegevus on pigem kogemuspõhine ja et õpetajad vajavad professionaalset tuge õpetamisoskuste arendamisel ning nüüdisaegse õpikäsituse teoreetiliste aluste ja sisu mõistmisel ning tõlgendamisel. Autorile teadaolevalt ei ole riigikaitseõpetajate hinnanguid oma õpetamispraktikatele nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust lähtuvalt varem uuritud. Seega pole teada, kuidas riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid hindavad. Kuna õpetaja on õppeprotsessi vedaja, siis on oluline teada, millised on õpetaja hinnangud oma õpetamispraktikatele ning kui võrd need lähtuvad nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest.

Kuna käesolev magistritöö keskendub õpetajate õpetamispraktikatele lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust ning kuna autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt välja töötatud küsimustikku, millega hinnata õpetajate enesekohaseid hinnanguid nende nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise kohta, siis soovitakse käesoleva uuringuga selline küsimustik luua, see valideerida ja rakendada seda õpetajate enesekohaste hinnangute mõõtmisel.

Töö eesmärgiks on saada teada, kuidas hindavad riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust võrreldes teiste Eesti õpetajatega ning selgitavad nende erinevuste põhjuseid. Eesmärgi täitmiseks luuakse ja

valideeritakse enesekohane küsimustik õpetajate õpetamispraktikate hindamiseks. Lisaks soovitakse uuringu tulemuste põhjal teha ettepanekuid, kuidas toetada riigikaitseõpetajaid nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisel, kuidas viia riigikaitseõpetajate õpetamispraktikad paremini kooskõlla nüüdisaegse õpikäsitusega ning kuidas aidata riigikaitseõpetajatel täiendada oma pedagoogilisi oskusi.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Nüüdisaegne õpikäsitus

Õpikäsituse muutuse on tinginud üleilmne haridusmuutus (HTM, TLÜ & TÜ, 2017), kus olulisteks märksõnadeks on 21. sajandi oskused – kriitiline mõtlemine, probleemide lahendamine, koostöö, kommunikatsioon, innovaatiline ja loov mõtlemine (Zhong *et al.*, 2022). Tehnoloogiliste muutuste, globaliseerumise ja kaasaegsete trendide mõjul on muutunud arusaamad ja uskumused nii õppimisest kui ka õpetamisest (HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Lisaks on muutunud mõtteviis ja arusaamine sellest, kuidas õppijad õpivad ning kuidas neid peaks õpetama ja hindama. Kuna infot on palju ja seda leidub kõikjal, siis aina olulisemaks on muutunud oskus õppida eristama olulist infot ebaolulisest (Ahmed, 2014).

Õpikäsitus tähendab „arusaama õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis“ (Eesti elukestva..., 2014, lk 23). Nüüdisaegse õpikäsituse järgi peab õppeprotsess olema õppijakeskne, erinevad ainevaldkonnad peavad olema erinevate eluvaldkondadega lõimitud ning olulisteks oskusteks ja õpiväljunditeks on meeskonnatöö, loov ja kriitiline mõtlemine, eneseväljendusoskus, ettevõtlikkus, võtmepädevuste omandamine ning probleemide lahendamise oskus (Eesti elukestva..., 2014). Koolis õpitavad teadmised ja oskused peaksid vastama ootustele, mida hindavad nii tänapäeva kui tuleviku tööandjad ning olema sellised, mis aitaksid noortel iseseisvalt elus hakkama saada (Ahmed, 2014; Pärna, 2016).

Nüüdisaegne õpikäsitus on kaasa toonud ka nii õpilaste kui õpetaja rolli muutumise. Õpetaja on ja jääb võtmeisikuks, kel on keskne roll õppeprotsessi kavandamisel, toetamisel ja tagasisidestamisel (Haridusvaldkonna arengukava..., 2021). Teisalt ei ole õpetaja enam pelgalt teadmiste edasiandja, vaid on seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle peamiseks eesmärgiks peaks olema arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsisioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ja nii kirjaliku kui suulise eneseväljenduse oskust. Seeläbi saab õpetaja aidata õpilasel kujuneda ennastjuhtivaks õppijaks, kes võtab vastutuse enda õppimise ja arengu eest ning oskab tulla toime muutuv keskkonnas (Eesti

elukestva... (2014). Aina enam pööratakse tähelepanu sellele, et õpetamispraktikad oleks õpilasest lähtuvad, keskendudes õppimisprotsessidele, mitte niivõrd õpetajakeskne, kus õpilased on passiivsed info vastuvõtjad (Postareff *et al.*, 2008). On oluline, et õpilased oleksid kaasatud oma õpieesmärkide püstitamisse ja saaksid ise vastutada oma õppimise eest (Stroet *et al.*, 2016), kujunedes seeläbi enastjuhtivaks õppijaks (Güngör, 2021; Lawson *et al.*, 2019).

1.2 Nüüdisaegsele õpikäsitusele omased õpetamispraktikad

Seoses nüüdisaegse õpikäsitusega pööratakse aina rohkem tähelepanu õpetajate õpetamispraktikatele ning arusaamadele, mis õpetajatel seoses õpetamisega on. Seejuures eristatakse õpilasekeskset ja õpetajakeskset õpetamispraktikat (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpilasekeskne lähenemine väärtustab ja toetab õpilase õppimisprotsessi (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008) ning näeb õppimist kui konstruktivistlikku ja sotsiaalset tegevust (Smit *et al.*, 2014). Seejuures soodustab õpilasekeskne õpetaja õppetöös õpilaste omavahelist suhtlemist ja kasutab arutelu aktiveerivaid õppemeetodeid. Õpetajakeskne õpetaja seevastu tugineb valdavalt õppematerjalidele, tagades õpilastele vaid vajaliku teadmise, mille õpilased passiivselt vastu võtavad (Murphy *et al.*, 2021; Postareff *et al.*, 2008; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpetajakeskse õpetamispraktika puhul ei kaasata õpilasi oma õppimise planeerimisse, õppetegevustesse ega hindamisprotsessi, mistõttu on õpilastel madal motiveeritus (Smit *et al.*, 2014). Nüüdisaegne õpikäsitus seab aga eesmärgiks, et õppijad vastutavad ise enda õppimise eest ja seavad ise endale õpieesmärgid (Stroet *et al.*, 2016). See motiveerib õpilasi ja on eelduseks enast juhtiva õppija kujunemiseks (Güngör, 2021; Lawson *et al.*, 2019), aktiveerib eelnevaid teadmisi ja arendab kriitilise mõtlemise oskust (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õpetamise eesmärgi alusel jagatakse õpetaja õpetamispraktikad sisukeskseks ning õppimiskeskseks. Sisukeskse õpetamisarusaamaga õpetaja annab õpilastele õiged vastused ette ning soovib, et õpilased need pähe õpiksid (Postareff & Ylänne, 2008). Õppimise puhul keskendutakse sisule, mitte õppimise protsessile (Smit *et al.*, 2014). Õppimiskeskse õpetamisarusaamaga õpetaja seevastu toetab õpilasi, arendades neis kriitilise mõtlemise ning ise uute teadmiste konstrueerimise oskust (Postareff & Ylänne, 2008).

Nüüdisaegse õpikäsituse järgi on õppimine konstruktivistlik tegevus, mille järgi on õppimine tulemuslikum, kui seda teha läbi probleemide lahendamise ja läbi kriitilise mõtlemise oskuse arendamise (Almulla, 2023). Seega on oluline, et õppeprotsessis

kasutatakse probleemipõhiseid õpiülesandeid. Kasutades õppeprotsessis elulisi olukordi erinevatest eluvaldkondadest ja lahendades asjakohaseid probleeme, muudetakse õppimine tähenduslikuks ja tulemuslikuks, läbi mille areneb õppijates ka nii koostöö kui ka loova mõtlemise oskus (Hebebcı & Usta, 2022; HTM, TLÜ & TÜ, 2017).

Nüüdisaegne õpikäsitus eeldab muutusi õpetaja tegevustes. Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) uurisid õpetamispraktikaid ning leidsid, et saab eristada 10 erinevat õpetamispraktikat, mis omakorda jagunevad nelja suuremasse gruppi: õpetamisprotsess (planeerimine, õpetamispraktikad, hindamispraktikad), õpikeskkond (õpetaja roll, õpilase roll, seosed ja suhted, atmosfäär), arusaam õppimisest ning pedagoogiline areng (oma õpetamise arendamine, pedagoogiline teadlikkus). Postareffi ja Lindblom-Ylänne'i uuring (2008) on aluseks nüüdisaegse õpikäsituse mudelile, mis muuhulgas peab oluliseks, et õpetaja arvestab õppijate vajadustega, selgitab välja õppija eelteadmised, planeerib õpitegevusi ühiselt koos õppijatega ning et õpetajal on vajadusel piisavalt avatust kavandatut paindlikult muuta.

1.2.1 Õpetamisprotsess

Lähtudes Postareffi ja Lindblom-Ylänne'i mudelist (2008), saab õpetamisprotsessi juures eristada õpetaja planeerimistegevust ning tema õpetamis- ja hindamispraktikaid. Õppe planeerimise ning tunni ettevalmistamise juures on oluline, et õpetaja võtaks arvesse õppijate eelnevaid teadmisi, vajadusi ja ootusi ning et ta planeeriks õppetööd koos õppijatega, olles seejuures piisavalt paindlik, et vajadusel planeeritusse muudatusi teha. Õppijaid tuleks kaasata õppetöö planeerimisse ning planeerimisel tuleks arvestada ka õppijate võimete, huvide ja õpieelistustega (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õpetaja õpetamispraktikate puhul peavad Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) oluliseks, et õpetaja looks uusi teadmisi koos õppijatega ning et õpetamismeetodi ja õppesisu valik tuleneks konkreetsest olukorrast ning oleks õppijatele sobilik. Õpetajal peaks olema piisavalt paindlikkust, julgust ja vabadust otsustada, mida ja kuidas ta parasjagu õpetab. Lisaks peaks õppimine hõlmama erinevaid tegevusi, näiteks teiste vaatlemine, diskuteerimine, info otsimine, reflekteerimine jm. Ka õppijatele antavad õpijuhised peaksid varieeruma ning sisaldama näiteks arutlemist, defineerimist, selgitamist, analüüsimist, katsetamist jm.

Hindamise tuleks samuti õppijad kaasata ning vigade vältimise ja parandamisele suunamise asemel soodustama seda, et õppijad oskaksid ise enda edusamme märgata (Smit *et al.*, 2014). Nüüdisaegse õpikäsituse puhul on oluline, et hinnatakse õppijate sügavamaid

teadmisi, mitte päheõpitud faktiteadmisi, ja kasutatakse hindamiseks erinevaid viise (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). On tähtis, et õppijad näeksid suuremat pilti ning oskaksid uusi teadmisi laiemasse konteksti paigutada. Õppimine on individuaalne protsess, kus õppijad omandavad uusi teadmisi ja konstrueerivad arusaamu, lähtudes oma varasematest kogemustest (HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Hindamise eesmärgiks peaks olema õppija areng, kus oluline on nii õpetaja, kaasõppijate kui ka õppija enda tagasiside ja hinnang (Leenknecht *et al.*, 2021).

1.2.2 Õpikeskkond

Nüüdisaegset õpikäsitust iseloomustav õpikeskkond toetab õppija arengut, tema võimete realiseerumist ning nii vaimset kui ka füüsilist hea- ja rahulolu, mis loovad soodsad õppimistingimused (HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Postareffi ja Lindblom-Ylänne'i (2008) järgi on õpikeskkonna olulisteks komponentideks õpetaja, õpilane, nende omavahelised suhted ja seosed ning (õpi)atmosfäär.

Nüüdisaegne õpikäsitus peab oluliseks, et õpetaja ja õpilaste vahel oleks võrdne ja vastastikune suhe, kus õpetaja motiveerib õpilasi ja julgustab neid ise uusi teadmisi looma. Õpetaja traditsiooniline roll, sealjuures autoriteetne ja distantseerunud roll, on kadunud (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpetaja ülesandeks on õppeprotsessis olla ekspert ja nõustaja (Smit *et al.*, 2014). Lisaks on oluline, et õpetaja on valmis aktsepteerima, et ka tema ei pruugi alati õigeid vastuseid teada, ja ka ise õppima (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpilasi tuleb näha aktiivse osapoolena, kes osaleb aktiivselt õppeprotsessis ning kes konstrueerib ise uusi teadmisi ja oskusi (HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Õpikeskkonna loomisel tuleb lähtuda sellest, et õpilased on ise võimelised leidma vastuseid ja looma uusi teadmisi, võttes seeläbi vastutuse enda õppimise eest (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Sealjuures on oluline õpetaja teadlikkus ja oskus kasutada interaktiivseid õpetamismeetodeid, mille abil tekitada avatud ja koostööd soosiv õpikeskkond (HTM, TLÜ & TÜ, 2017; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õppimiseks soodsa ja mugava õpikeskkonna loomiseks tuleb luua hea atmosfäär, kus õpilased saavad ja julgevad avatult arutleda ja vajadusel küsida. Hea atmosfäär toetab õppimist ja julgustab õpilasi oma seisukohti ja – ka teistest erinevat või kriitilist – arvamust avaldama (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õppimine peab toimuma läbi dialoogi, kus leitakse ühiselt probleemidele lahendusi, sealjuures üksteiselt õppides (Smit *et al.*, 2014).

1.2.3 Arusaam õppimisest

Õpetaja arusaamad õppimisest ning tema õpetamisuskumused mõjutavad tema õpetamispraktikaid. See, kuidas õpetaja õppimist enda jaoks mõtestab, määrab ära tema õpetamisstrateegiad ja -meetodid. Kui õpetaja näeb õpetamisprotsessi kui võimalust toetada õppija arengut ja õppimist, läheneb ta õpetamisele õppijakeskselt, seades õppeprotsessi keskmesse õppija ning tema vajadused (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õpetaja professionaalset tegevust ja arusaamu mõjutavad tugevalt tema varasemad kogemused õpetajana, õpetamise üldine kontekst (nt selle kooli kultuur, kus ta õpetab) ning tema isiklik õpikogemus (Hiver & Whitehead, 2018; Noonan, 2019). On oluline mõista õpetaja arusaamu, sest kui õpetajad ise ei ole veendunud mingi lähenemisviisi või metoodika tõhususes, siis ei pruugi nad teha suuri jõupingutusi, et seda enda õpetamistöös kasutada (Hasnain & Halder, 2021).

1.2.4 Õpetaja pedagoogiline areng

Õpetaja pedagoogiline areng hõlmab tema õpetamisoskuste arendamist ning pedagoogilist teadlikkust (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Nüüdisaegne õpikäsitus peab oluliseks, et õpetaja oskab ja soovib teadvustada aspekte, mis vajavad temal kui õpetajal arendamist, ning on seejuures valmis õppima ja end õpetajana arendama. Õpetajal peaks olema soov ja tahe saada paremaks õpetajaks. Sealjuures on tähtis on oma õpetamispraktikate reflekteerimine ning koostöö ja kogemuste jagamine kolleegidega (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Õpetaja pedagoogiline teadlikkus koosneb üldisest pedagoogilisest teadlikkusest (sh õpetamise eesmärk, teadmised õppekavast), pedagoogilisest sisuteadmistest (sh teadmised ainesisust ja selle õpetamisest) ning konkreetsetest sisuteadmistest (sh ainealased teadmised). Kõik kolm dimensiooni on omavahel seotud ning õpetaja peaks kõigis neis orienteeruma, et olla hea õpetaja. Lisaks sellele, et õpetaja valdab professionaalselt oma ainevaldkonda, on oluline, et tal oleks ka head pedagoogilised ja didaktilised teadmised ja oskused (Beijaard, 2019; Leijen *et al.*, 2022).

1.3 Riigikaitseõpetus valikõppeainena

Riigikaitseõpetus on gümnaasiumites ja kutsekoolides õpetatav valikõppeaine, mis paneb aluse Eesti riigikaitse põhimõtete mõistmisele, kujundab kodanikuteadlikkust ja valmisolekut vajadusel Eestit kaitsta (Kaitseministeerium, 2023). 2023/2024. õppeaastal muutub

riigikaitseõpetuse teoreetiline kursus gümnaasiumiastmes kohustuslikuks õppeaineks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023).

Käesolevalt on riigikaitseõpetus õpilaste seas populaarne valikõppeaine ning seda õpetavate koolide hulk on aasta-aastalt tõusnud (Riigikaitsjad, *s.a.*). Kaitseressursside Ameti (isiklik suhtlus, 24. november, 2022) andmetel õpetati 2022/2023. õppeaastal riigikaitseõpetust 127 koolis, sealhulgas 19 kutsekoolis.

Lamesoo ja Ader andsid 2016. aastal välja raporti, milles nad muuhulgas uurisid õpilaste rahulolu gümnaasiumites pakutavate valikkursustega. Selgus, et õpilaste arvates iseloomustab valikkursuste head õpetamist eelkõige see, kui tunnist saab praktilisi teadmisi või oskusi eluks. Tähtsuset järgmine tegur on õppe seostamine õpilase huvidega või päriseluga. Riigikaitseõpetuse puhul on oluliseks peetud just teadmiste kinnistamist läbi praktilise tegevuse ja seostamist igapäevaeluga. Praktiline osa moodustab kogu ainekursusest poole (Riigikaitseõpetuse õppekava, 2011). Ka riigikaitseõpetuse läbinud ajateenijad hindavad enim õppes saadud praktilisi oskusi, sealhulgas relvade tundmist, esmaabi andmist, topograafiat ja orienteerumist (Kivirähk & Kasearu, 2022). Riigikaitseõpetajad ise on samuti esile toonud, et riigikaitseõpetuse olulisimaks tahuks on praktiline külg, mis teeb õppeaine õpilaste seas atraktiivseks. Tuuakse välja, et aine annab võimaluse tutvustada õpilastele reaalseid situatsioone, pakkudes seeläbi praktilisi oskusi nii oma kodumaa, lähedaste kui ka iseenda kaitsmiseks (Lillemäe & Aas, 2022).

1.3.1 Riigikaitseõpetajate profiil ja ettevalmistus

Võrreldes teiste üldainete õpetajatega õpetavad riigikaitseõpetajad koolides vajaduspõhiselt. Kui kool soovib riigikaitseõpetust õpetada, leitakse sobiv riigikaitse tausta ja õpetamissooviga inimene. Enamasti on riigikaitseõpetajateks tegevväelased, Kaitseväe liikmed ning reservohvitserid (Kaitseministeerium, 2023), kes teevad õpetamistööd põhitöö kõrvalt (Isat, 2021), kuid on ka õpetajaid, kes õpetavad koolis mõnda muud ainet ja tulenevalt oma kokkupuutest kaitsevaldkonnaga õpetavad lisaks riigikaitseõpetust (Lillemäe & Aas, 2022). Riigikaitseõpetajad on välja toonud, et õpetajaks hakkamise taga on soov ühiskonda panustada, anda edasi oma teadmisi nooremale põlvkonnale, muuta noorte mõttemaailma, õpetada õpilastele isamaalisust ning kasvatada eeskujulikke kodanikke. Lisaks õpetamisele nähakse võimalust ise sealjuures õppida ja areneda (Lillemäe & Aas, 2022).

Riigikaitseõpetajate hinnangul on riigikaitseõpetajal ainekursuse kujundamises keskne roll ning õpetaja peaks olema õpilastele isiklikuks eeskujuks, laia silmaringiga ning heade erialateadmistega. Ka riigikaitseõpetust läbinud õpilased on välja toonud, et riigikaitseõpetaja koos oma didaktiliste oskuste ja isikuomadustega mängib olulist rolli selles, kas õpilased on ainekursusega rahul või mitte (Kasearu & Lillemäe, 2022).

21.07.2022 seisuga oli Kaitseressursside Ameti andmetel (isiklik suhtlus, 21.07.2022) aktiivselt õpetamistööga tegelevaid riigikaitseõpetajaid üle Eesti kokku 131.

Riigikaitseõpetajate profiil ja kogemused on väga erinevad, mis avaldub muuhulgas ka erinevates pedagoogilistes praktikates ja tövõtetes – sh õpetamisviisides ja -meetodites, arusaamades õppimisest, õppevahendite kasutamises, teooria ja praktika vahekorras jms. Seetõttu läheneb iga õpetaja õppeainele oma varasemast kogemusest ja oma õpetamisuskumustest lähtudes, mistõttu on riigikaitseõpetus seda õpetava õpetaja nägu. Lähenedemise erinevus on kaasa toonud selle, et riigikaitseõpetuses puuduvad ühtsed praktikad ning õpetamisviisid ja -meetodid on ebahühtlased (Hellerma, 2022). Seetõttu on ka riigikaitseõpetajad ise väljendanud enda õpetamisviiside ja -meetodite ühtlustamise vajalikkust (Lillemäe, 2020; Lillemäe & Aas, 2022).

Varasemad uuringud (Lillemäe & Aas, 2022) on välja toonud, et riigikaitseõpetajatel on huvi pedagoogika ja õpetamise vastu ning soov end selles valdkonnas täiendada. Tallinna Ülikooli (TLÜ) haridusteaduste instituut pakub kursust, mis on mõeldud riigikaitset õpetavatele õpetajatele ning kus muuhulgas õpetatakse ka nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtteid (sh õppija iseärasustega arvestamist) (Tallinna Ülikool, 2021). Riigikaitseõpetajad peavad kursuse läbimist üldiselt oluliseks ja vajalikuks, tuues esile sealt saadavat tugevat pedagoogilist ja didaktilist baasi ning kasu riigikaitseõpetuse õpetajate taseme ühtlustamiseks ja standardiseerimiseks (Lillemäe & Aas, 2022). Autorile teadaolevalt ei ole aga kõik riigikaitseõpetajad nimetatud kursust läbinud, mistõttu võivad riigikaitseõpetajate pedagoogilised ja didaktilised teadmised ja oskused (sh teadmised nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtetest) olla puudulikud ja õpetajati erineva.

Tulenevalt eeltoodust on käesoleva magistritöö eesmärgiks saada teada, kuidas hindavad riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust võrreldes teiste Eesti õpetajatega. Õpetajate hinnangute mõõtmiseks luuakse ja valideeritakse enesekohane küsimustik. Lisaks soovitakse uuringu tulemustest lähtuvalt teha ettepanekuid, kuidas saaks riigikaitseõpetajaid toetada nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisel,

kuidas viia riigikaitseõpetajate õpetamispraktikad paremini kooskõlla nüüdisaegse õpikäsitusega ning kuidas aidata riigikaitseõpetajatel täiendada oma pedagoogilisi oskusi.

Eesmärgist lähtuvalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on õpetajate nüüdisaegset õpikäsitust väljendavate õpetamispraktikate hindamiseks sobiv küsimustik ning selle psühhomeetrilised näitajad?
2. Kuidas hindavad riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust võrreldes teiste Eesti õpetajatega?
3. Millega põhjendavad riigikaitseõpetajad oma hinnanguid?

2. METOODIKA

Magistritöö uuringus kasutati kombineeritud uurimismeetodit, kus kvantitatiivseid andmeid koguti küsimustikuga ja kvalitatiivseid intervjuudega. Selline meetod annab võimaluse küsimustikuga saadud tulemusi intervjuude abil täpsustada ning neid sügavuti mõista (Õunapuu, 2014). Kvantitatiivse ja kvalitatiivse uurimismeetodi kombineerimise eesmärgiks on uurimisprobleemi parem mõistmine võrreldes sellega, mida võimaldaks kumbki meetod eraldi (Creswell & Plano Clark, 2007).

2.1 Valim

Kuna tegemist oli kaheosalise uuringuga, siis järgnevalt kirjeldatakse mõlema osa valimeid eraldi.

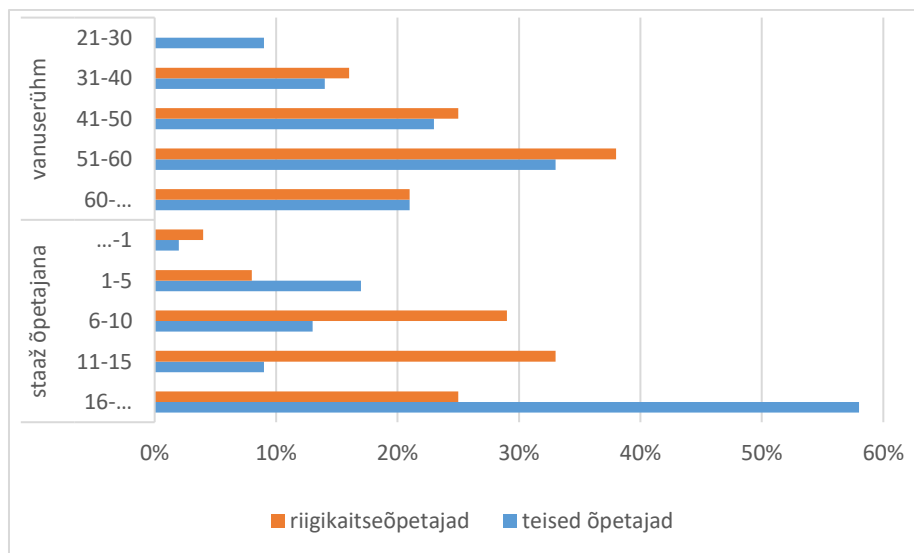
Kutse uuringus osalemiseks saadeti koos küsimustiku lingiga riigikaitseõpetajate listi ning postitati üleskutsena ka riigikaitseõpetajate Facebooki gruppi. Vastamismäära tõstmiseks saadeti eraldi kutse personaalselt 124 riigikaitseõpetajale, kelle e-posti aadress oli autorile teada. Valim moodustus mittetöenäosusliku valimi hulka kuuluva mugavusvalimi põhimõttel, mille puhul lähtutakse lihtsa kättesaadavuse põhimõttest ning mida ei kavandata eesmärgipäraselt ega strateegiliselt (Õunapuu, 2014). Valimisse kuulus 24 riigikaitseõpetajat.

Selleks, et saaks uuringu tarbeks loodud küsimustikku valideerida ja võrrelda riigikaitseõpetajate tulemusi teiste õpetajatega, moodustati ka teine valim, kuhu kuulusid Eesti üldhariduskoolide õpetajad. Selleks kasutati samuti mugavusvalimit, kus liikmeid valiti kergesti kättesaadavuse põhimõttel (Õunapuu, 2014). Vaadati läbi erinevate koolide kodulehekülgi ning kui seal olid õpetajate e-posti aadressid olemas, edastati e-postile kutse uuringus osalemiseks. Eesmärk oli koguda uuringu jaoks andmeid võimalikult paljudelt

õpetajatelt, õpetatav õppeaine ega -tase ei olnud seejuures oluline. Kutse uuringus osalemiseks saadeti personaalselt ligi 2000 õpetaja e-postile 67 juhuslikult valitud koolist. Kuna väga paljude koolide kodulehel ei ole õpetajate e-posti aadressid avalikult kättesaadavad, siis edastati küsimustiku kutse e-posti teel lisaks 60 Eesti kooli. Sellisel juhul oli kirja adressaadiks koolijuht või õppejuht, kellel paluti edastada küsimustik oma kooli õpetajatele. Küsimustik edastati laialisaatmise palvega lisaks Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni õppekava meililisti kaudu. Teiste õpetajate valimisse kuulus 211 õpetajat.

Kõik küsimustikule vastanud 24 riigikaitseõpetajat olid mehed. 12 uuringus osalenud riigikaitseõpetajat märkisid, et neil ei ole pedagoogilist kõrgharidust, 12 märkisid, et on – seejuures kaks õpetajat pidasid pedagoogilise kõrghariduse all silmas riigikaitseõpetajatele mõeldud 162-tunnist kursust.

211st küsimustikule vastanud teistest Eesti õpetajatest 189 (90%) olid naised ning 22 (10%) mehed. 186 õpetajat märkisid, et neil on omandatud pedagoogiline kõrgharidus ning 25 märkisid, et ei ole. Uuringus osalenud riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate jagunemine vanuse ja õpetajana töötamise staaži järgi on esitatud joonisel 1. Vastajate vanuserühmades suuri erinevusi pole, küll aga erineb riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate õpetajana töötamise staaž.



Joonis 1. Küsimustikule vastanud riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate jagunemine vanuse ja õpetajana töötamise staaži järgi.

Kuna töö üheks eesmärgiks oli saada teada, millega riigikaitseõpetajad teistest õpetajatest erinevaid hinnanguid põhjendavad, moodustati kombineeritud uurimisviisist tulenevalt ka teine valim kvalitatiivse uuringu jaoks. Valimisse kuulus kuus riigikaitseõpetajat, kes valiti mugavusvalimi põhimõttel. Lähtuti lihtsa kättesaadavuse põhimõttest ning kontakteeruti isiklikult erinevate riigikaitseõpetajatega ning küsiti nõusolekut intervjuus osalemiseks.

2.2 Andmekogumine

Analüüsimaks õpetajate enesekohaseid hinnanguid nende nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise kohta, koostati enesehindamisküsimustik, lähtudes nüüdisaegse õpikäsituse aluseks olevast Postareffi ja Lindblom-Ylänne'i (2008) mudelist. Küsitlusuuring on viis, millega kogutakse kvantifitseeritavaid andmeid, mida saab statistiliselt analüüsida ning mida kasutatakse siis, kui soovitakse koguda infot võimalikult suurelt hulgalt inimestelt (Beilmann, 2020).

Loodava küsimustiku aluseks oli Postareffi ja Lindblom-Ylänne'i nüüdisaegsele õpikäsitusele omaseid õpetamispraktikaid kirjeldav artikkel (2008) ning artiklis olev tabel, milles autorid tõid välja õppimiskesksetele ja sisukesksetele õpetamispraktikatele iseloomulikud tunnused ja märksõnad. Vastavalt tabelis esitatud nüüdisaegset õpikäsitust iseloomustavale õppimiskeskse õpetamispraktika tunnustele ja esitatud näidetele konstrueeriti väited, mis seda praktikast iseloomustaksid. Näiteks oli õpetamisprotsessi juurde kuuluvas planeerimise ploki märksõna-tunnusena *õpilaste eelnevate teadmistega arvestamine*, mille põhjal loodi küsimustikku väide *Õppetööd planeerides arvestan õpilaste eelteadmistega*.

Küsimustik koosnes 95 väitest, mis olid jagatud teemaplokkidesse – **õpetamisprotsess** (koosnes 40 väitest) (jagunes alagruppideks planeerimine, õpetamispraktikad, hindamispraktikad); **õpikeskkond** (koosnes 28 väitest) (jagunes alagruppideks õpetaja roll, õpilase roll, seosed ja suhted, atmosfäär); **arusaam õppimisest** (koosnes 10 väitest); **pedagoogiline areng** (koosnes 17 väitest) (jagunes alagruppideks oma õpetamise arendamine ja pedagoogiline teadlikkus) (Lisa 1). Vastajad hindasid väiteid 4-pallisel järjestusskaalal, kus 1 tähistas „pole üldse minu puhul tõene“ või „ei nõustu üldse“ ja 4 „täielikult minu puhul tõene“ või „nõustun täielikult“. Iga ploki järel oli kast kommentaaride ja vabade vastuste jaoks.

Enne küsimustiku laialisaatmist testiti küsimustikku valideerimise eesmärgil kognitiivsete intervjuudega, et saada teada, kas ja kuidas on koostatud küsimustiku väited arusaadavad ja üheselt mõistetavad. Kognitiivsetest intervjuudest saadud sisendi põhjal viidi küsimustikku sisse parandused (vt ptk 2.2.1).

Küsitlus viidi läbi *LimeSurvey* keskkonnas. Valimisse kuuluvatele isikutele saadeti kutse koos küsimustiku lingiga. Kutses kirjeldati uuringu eesmärki, uuringu läbiviija tausta, eeldatavat vastamisaega ning kontaktinfot. Kuna kogutud andmeid tuleb eetilistel kaalutlustel kasutada üksnes anonümiseeritud või pseudonümiseeritud kujul (Beilmann, 2020), siis lisati info anonüümsuse tagamise kohta ka küsimustiku kutsesse. Lisaks kinnitati vastajatele, et esitatud vastuseid kasutatakse eetiliselt ja üldistavalt vaid käesolevas magistritöös. Küsimustiku lõpus küsiti vastajalt ka järgmisi taustaandmeid: sugu, vanus, õpetatavad õppeained, õpetajana töötamise staaž ning info omandatud pedagoogilise hariduse kohta (vt ptk 2.1).

Kuna magistritööga soovitakse uurida, kuidas on riigikaitseõpetajate hinnangute põhjal nende õpetamispraktikad kooskõlas nüüdisaegse õpikäsituse komponentidega, siis küsitlusuuringu tulemuste põhjal koostati intervjuu kava ning intervjuu viidi läbi kuue riigikaitseõpetajaga. Intervjuude eesmärk oli paremini mõista küsimustikuga saadud tulemusi, eelkõige neid, kus ilmsid statistiliselt olulised erinevused riigikaitseõpetajate ja teiste ainete õpetajate vastustes, ning saada teada, mis põhjustel erinevad riigikaitseõpetajate hinnangud teiste õpetajate hinnangutest. Küsitlusuuringuga saadud tulemused olid sisendiks intervjuu küsimuste koostamisel. Kolm intervjuud viidi läbi silmast-silma, kolm intervjuud veebiülekanne teel. Kõik intervjuud salvestati ning transkribeeriti veebipõhise kõnetuvastusprogrammi abil (Olev & Alumäe, 2022). Intervjuud kestsid ajaliselt 16 kuni 54 minutit. Keskmine intervjuu pikkus oli 29 minutit.

Intervjuud olid poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis võimaldas kasutada nii varem koostatud intervjuukava kui ka muuta küsimuste (Lisa 2) järjekorda ja küsida intervjuueeritavalt täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu kasutamine oli vajalik, kuna intervjuude eesmärgiks oli paremini mõista küsimustikuga saadud vastuseid riigikaitseõpetajate õpetamispraktikate kohta ning mõne intervjuu käigus tuli lähtuvalt uurimisküsimusest küsida täpsustavaid küsimusi või juhtida intervjuueeritav teema juurde tagasi.

Intervjuusid alustati soojendusvestlusega, kus intervjuerija tutvustas ennast ning oma töö eesmärgi. Intervjueritavatelt küsiti luba intervjuu salvestamiseks, üldiseid taustaküsimusi (riigikaitseõpetajana töötamise staaž, kool jms) ning tutvustati üldiseid tingimusi (sh anonüümsuse, konfidentsiaalsuse tagamine). Kahte esimest intervjuud kasutati ühtlasi pilootintervjuudena, et saada teada, kas intervjuu kavasse ning küsimustesse tuleb teha muudatusi. Kuna muudatusteks vajadust polnud, kaasati pilootintervjuudega kogutud andmed lõplikku andmestikku.

2.2.1 Kognitiivsed intervjuud

Valideerimise eesmärgil eeltestiti välja töötatud enesehindamisküsimustikku, hinnates küsimustiku kvaliteeti kognitiivse intervjuu meetodi abil. Selleks viidi läbi viie õpetajaga – kahe riigikaitseõpetaja ning kolme eri ainete üldhariduskooli õpetajaga – kognitiivne intervjuu, et hinnata küsimustikus sisalduvate väidete selgust ja vastajate võimekust neile vastata. Kõik intervjuud toimusid *Zoomi* keskkonnas.

Kognitiivsete intervjuude eesmärgiks on mõista, kuidas sihtrühma kuuluvad inimesed mõistavad küsimustikus olevaid väiteid, kuidas saavad aru väidete sõnastusest ning kuidas nad neile vastaksid (Willson & Miller, 2014). Kognitiivse intervjuu meetodit kasutatakse eelmeetodina, et tuvastada võimalikke vastamisel tekkivaid probleeme (sh tõlgenduslikke erisusi), enne kui küsimustikuga andmeid koguma hakatakse (Miller, 2014).

Kognitiivse intervjuu ühe meetodina kasutatakse valjusti mõtlemise tehnikat – selline lähenemine aitab intervjuerijal märgata ja dokumenteerida vastaja kognitiivseid protsesse. Valjusti mõtlemise meetodi puhul julgustab intervjuerija intervjueritavat vastamise ajal tekkivaid mõtteid verbaliseerima, ise võimalikult vähe sekkudes (Willson & Miller, 2014). Intervjuerijal on seeläbi võimalik tuvastada probleemseid kohti (nt väärیتی-mõistmine, mitmeti-mõistmine, arusaamatus jms), mis vastajatel küsimustikku täites esile võivad kerkida.

Lähtudes kognitiivsete intervjuude käigus tuvastatud probleemidest, muudeti küsimustikus esinenud probleemseid väiteid. Probleemseks väiteks peeti sellist väidet, kus intervjueritav väljendas vastamisel raskusi – ta kas takerdus, jäi pikalt mõtlema või väljendas segadust või arusaamatust mõne väite osas. Kõige rohkem tekkis intervjuude käigus olukordi, kus intervjueritavad takerdusid väidetes esinevate konkreetsete terminite või mõistete tõttu, mille tähendus polnud vastajale kohe või üheselt arusaadav. Mõistmaks termini või mõiste sisu ning seeläbi ka väite tähendust, lisati intervjuude järel selliste väidete juurde sulgudesse

näiteid või seletusi, mis aitaksid vastajal paremini mõistetest ja seeläbi ka väidetest aru saada. Näiteks küsiti täpsustavaid selgitusi sellistele fraasidele ja mõistetele nagu *pedagoogiline ressurss, teadmisi konstrueerima, kriitiline mõtlemine, õppetegevus, (õpilase) vajadus*.

Intervjuude tulemusena muudeti ka väidete sõnastust. Näiteks algasid mitu väidet sõnadega *Ma arvan, et...* (*Ma arvan, et minu õpetamismeetodid motiveerivad õpilasi õppima, Ma arvan, et minu tunni õppeülesanded ja -tegevused haaravad õppijate tähelepanu*). Intervjuude käigus selgus, et vastaja jääb selliste väidete puhul liialt mõtlema vastuse peale ja endas kahtlema. Täiendavalt selgitati, et on raske vastata, kuna õpetajal endal on raske mõningaid aspekte hinnata ning et seda peaks küsima hoopis teistelt õppeprotsessis osalejailt, näiteks õpilastelt. Intervjuude järel muudeti sellised väited küsimustikus lihtlauseteks (*Minu õpetamismeetodid motiveerivad õpilasi õppima, Minu tunni õppeülesanded ja -tegevused haaravad õppijate tähelepanu*).

Küsimustikku ka lühendati, muutes intervjuueeritavate soovitusel mitu semantiliselt sarnast väidet üheks. Vastavalt teemadele muudeti väidete järjekorda, et sarnased väited oleksid ühes teemaplokis järjestikku.

Kognitiivsete intervjuude järel muudeti väiteid konkreetsemaks, lisades täpsustavaid sõnu, nt *Efekttiivne õppimine toimub läbi isikliku kogemuse*. Mõnes väites võeti selguse huvides mõni sõna aga ära, nt *Vahetan kogemusi teiste sama aine õpetajatega* muudeti lauseks *Vahetan kogemusi teiste õpetajatega*, kuna intervjuueeritavate sõnul ei piirdu õpetajatevaheline koostöö ja kogemuste vahetamine pelgalt sama ainet õpetavate õpetajatega, vaid on sageli aineteülene. Kogu küsimustiku ulatuses muudeti ühtseks ka terminite kasutamine – *õpilased vs õppurid*. Küsimustikus kasutati läbivalt terminit *õpilased*.

Kokkuvõtteks võib öelda, et küsimustiku valideerimise eesmärgil läbiviidud kognitiivsed intervjuud võimaldasid täpsustada väidetes kasutatud termineid, sõnastada väiteid täpsemaks ja üheselt mõistetavamaks ning kohendada lausestruktuuri paremini hoomatavaks.

2.3 Andmeanalüüs

2.3.1 Kvantitatiivne andmeanalüüs

Küsimustikuga kogutud andmeid analüüsiti kvantitatiivselt statistilise andmeanalüüsi meetodi abil. Esmalt andmed puhastati ning viidi standardkujule, mille tulemusena moodustus andmestik, mis sisaldas tunnuseid uuritavate objektide lõikes. Tunnustele anti numbrilised

väärtused, mis näitavad tunnustel esinevaid omadusi (Masso, 2011). Riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute erinevuste statistilise olulisuse hindamiseks kasutati t-testi, kus arvutati grupe kirjeldavad statistikumid ning standardhälbed. Leiti ka t-statistiku väärtus, vabadusastmete arv, statistiline olulisus ning usalduspiirid.

Kõigepealt küsimustik valideeriti ning hinnati selle faktorstruktuuri kinnitava faktoranalüüsiga. Lisaks hinnati faktorites sisalduvate väidete sisereliaablust. Selleks, et võrrelda riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate enesekohaseid hinnanguid, tehti kirjeldav statistika ja võrdlusanalüüs, mida väljendati keskväärtuste, protsentide, jooniste ja tabelite vormis. Kirjeldava statistika ja võrdlusanalüüsi abil saab kirjeldada andmetes sisalduvat variatiivsust (Masso, 2011). Andmete analüüsimisel kasutati statistikaprogrammi SPSS 28.0 ja selle alamprogrammi Amos.

Andmete ettevalmistamise faasis hinnati kõigepealt SPSS-programmi abil küsimuste plokkide sees olevate väidete omavahelisi korrelatsioone. Korrelatsioonikordaja on seosekordaja, mida kasutatakse ordinaalskaalal tunnuste vahelise seose hindamiseks ning seose tugevust hinnatakse kordaja suuruse alusel. Keskmise tugevusega seoseks peetakse üldjuhul kordaja väärtust vahemikus $0,3 < r < 0,7$ ning tugeva seosega on tegemist alates kordaja väärtusest $r > 0,7$ (Masso, 2011). $r > 0,7$ on ühtlasi see piir, kust saab hakata kaaluma küsimustikust väidete eemaldamist. Tugev korrelatsioon ($r = .821^*$) ilmnes ainult väidete PA8 ja PA9 vahel (*Vahetan kogemusi teiste õpetajatega; Teen koostööd teiste õpetajatega*). Kuna aga need küsimused üksteist sisuliselt ei dubleeri, otsustati mõlemad alles jätta. Kõik ülejäänud korrelatsioonid olid nõrgad või keskmised.

Küsimustiku faktorstruktuuri hinnati kahes osas (Lisa 3):

- (1) Õpetamisprotsess: planeerimine, õpetamispraktikad, hindamispraktikad (kokku 40 väidet);
- (2) Õpikeskkond: õpetaja roll, õpilase roll, seosed ja suhted, atmosfäär. Arusaam õppimisest. Pedagoogiline areng: oma õpetamise arendamine, pedagoogiline teadlikkus (kokku 55 väidet).

Mudelite eraldi hindamiseks on kaks põhjust:

- (1) Paljud vastajad jätsid pärast esimest plokki küsimustiku pooleli ja nii on esimeses plokis rohkem täisvastuseid ja teises vähem. Analüüsiks sooviti ära kasutada võimalikult suur hulk kvaliteetseid andmeid.
- (2) Kuna küsimustik on väga pikk ja koosneb erinevatest teemaplokkidest, siis ei ole põhjust eeldada, et kõik need teemad sobituvad ühte mudelisse. Seega annab nende mudelite eraldi hindamine tõenäoliselt täpsema tulemuse.

Seejärel kontrolliti SPSS-ga faktorite sees avalduvaid erindeid. Erind on erandlikult suur või väike ning jaotusest tugevamalt välja ulatuv tunnuse parameeter, mis muudab aritmeetilist keskmist ning näitab, kuivõrd mingi küsimus teistest eristub (Tooding, 2015). Analüüsi erindite suhtes teostati teemaplokkide kaupa (planeerimine, õpetamispraktikad, hindamispraktikad jne) ning vaadeldi, kuidas vastajad väiteid hindasid. Erindina tuvastati sellised väited, mille puhul oli vastajate vahel väga suur variatiivsus. Hindamise tulemusena tuvastati erindeid 95 väite puhul 34 ning kõik need väited eemaldati küsimustikust. Kuna *atmosfääri* plokis oli erindeid 7-st 6, siis eemaldati kogu *atmosfääri* plokk.

Järele jäänud 60 väitega tehti kinnitav faktoranalüüs. Faktoranalüüs on meetod, mida kasutatakse suure hulga tunnuste omavahelise seose esiletoomiseks neid mõjutavate varjatud ehk latentsete tunnuste varal (Tooding, 2014) ning mille abil saab luua tunnuste tüpoloogiaid, tuginedes tunnuste vahelistele kovariatsioonidele (Masso, 2011). Faktoranalüüs viidi eraldi läbi nii õpetamisprotsessi mudeliga kui ka õpikeskkonna, õppimisest arusaama ja pedagoogilise arengu mudelisse kuuluvate väidetega, mida edaspidi nimetatakse ühtselt õpetamisuskumuste mudeliks.

2.3.2 Kvalitatiivne andmeanalüüs

Intervjuusid analüüsiti kvalitatiivse temaatilise sisuanalüüsi meetodil. Temaatilise sisuanalüüsi eesmärgiks on leida üles andmetes peituvad tähendused ja arusaamad (Kalmus *et al.*, 2015). Intervjuu oli vastavalt küsimustiku struktuurile jagatud teemaplokkideks (hindamispraktikad, arusaam õppimisest, õpetaja roll, õpilase roll, pedagoogiline areng) (Lisa 2) ning intervjuude abil sooviti küsimustikuga saadud tulemusi täpsustada ning erinevuste põhjuseid riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangutes sügavuti mõista. Analüüsi käigus otsiti vastust magistritöö kolmandale uurimisküsimusele, kuid lisaks pöörati tähelepanu sellele, mis on intervjuueeritavate jaoks oluline ning mida nad on selle teemaga seoses pidanud oluliseks rääkida (Kalmus *et al.*, 2015).

Intervjuude tulemused on esitatud tulemuste peatükis ning illustreeritud tekstiliste näidetega (tsitaatidega), mille põhjal on tehtud analüütilised üldistused ja selgitused (Kalmus *et al.*, 2015).

3. TULEMUSED

Käesolev peatükk jaguneb kolmeks alapeatükiks, kus andmeanalüüsi tulemused esitatakse vastavalt uurimisküsimustele ning millest esimesed kaks keskenduvad kvantitatiivse andmeanalüüsi tulemustele ning kolmas kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemustele.

3.1 Küsimustiku psühhomeetriselised näitajad

Alapeatükk keskendub magistritöö esimesele uurimisküsimusele ning hindab, kas välja töötatud enesehindamisküsimustik võimaldab mõõta õpetajate õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust.

I Faktoranalüüs õpetamisprotsessi mudeliga:

Pärast erindite eemaldamist jäi õpetamisprotsessi mudelisse alles 28 väidet, millega tehti kinnitav faktoranalüüs. Analüüsi tulemusena jäid mudelisse (Lisa 4) alles väited, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45. Alles jäi 4 väidet planeerimise faktorisse (PL), 10 väidet õpetamispraktikate faktorisse (OP) ja 3 väidet hindamispraktikate faktorisse (HI). See mudel kirjeldab ära 53% variatiivsusest. Mudeli headuse indeksid on $\chi^2=209,907$; $df=109$; $CMIN/df= 1,926$; $CFI=,943$; $TLI=,929$; $RMSEA=,058$. Nimetatud näitajate põhjal saab öelda, et nende küsimustega on võimalik hinnata õpetajate õpetamisprotsessi.

Selleks, et hinnata, kui asjakohane on mingi faktor vaadeldava tunnuse uurimisel ning kas see hindamine on töökindel, mõõdeti ka faktorite sisereliaablust (Cronbachi alfa). Reliaabluse astet väljendab see, kui suur on tõelise väärtuse statistilise variatiivsuse ja mõõdiku kaudu saadud väärtuse statistilise variatiivsuse suhe. Mida lähemal see suhe on arvule 1, seda töökindlam on mõõtmine ning seda tõenäolisemalt hindavad faktorisse kuuluvad väited sama asja (Tooding, 2020). Kriitiliseks piiriks, alla mille ei peeta väärtuseid usaldusväärseks, on 0,6. Faktorite sisereliaablus faktorites on järgmine: planeerimine 0,61; õpetamispraktikad 0,85; hindamispraktikad 0,79. Mida väiksem on tunnuste arv faktoris, seda väiksem võib olla ka Cronbachi alfa, mistõttu on suhteliselt väike Cronbachi alfa planeerimise faktoris.

II Faktoranalüüs õpetamiskumuste mudeliga:

Õpetamiskumuste mudelisse kuuluvad nii õpikeskkonna, õppimisest arusaama kui ka pedagoogilise arengu mudelisse kuuluvad väited. Pärast erindite eemaldamist jäi õpetamiskumuste mudelisse alles 32 väidet, millega tehti kinnitav faktoranalüüs. Mudelisse

(Lisa 5) jäeti samuti alles väited, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45. Analüüsi tulemusena jäi alles 7 väidet õpetaja rolli faktorisse (OR), 4 väidet õpilase rolli faktorisse (OPR), 3 väidet seosed ja suhted faktorisse (SS), 5 väidet arusaam õppimisest faktorisse (ISÕ), 7 väidet oma õpetamise arendamise faktorisse (PA) ja 5 väidet pedagoogilise teadlikkuse faktorisse (PTO). See mudel kirjeldab ära 57% variatiivsusest. Mudeli headuse indeksid on $\chi^2=622,889$; $df=404$; $CMIN/df = 1,542$; $CFI=,925$; $TLI=,913$; $RMSEA=,048$.

Faktorite sisereliaablus (Cronbachi alfa) on järgmine: õpetaja roll 0,79; õpilase roll 0,65; seosed ja suhted 0,83; arusaam õppimisest 0,77; oma õpetamise arendamine 0,81 ja pedagoogiline teadlikkus 0,82.

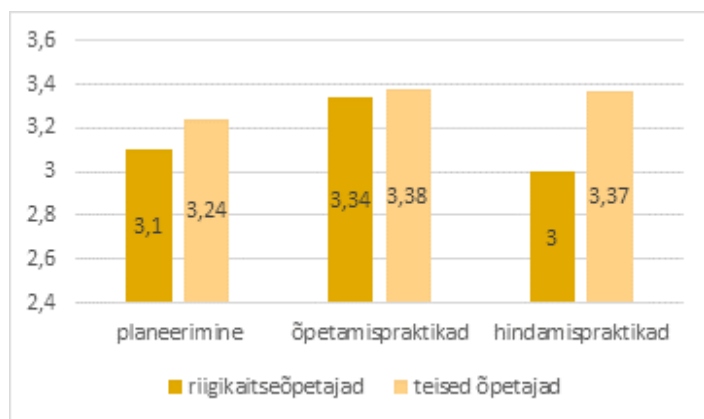
Tuginedes analüüsile saab seega väita, et väljatöötatud enesehindamisküsimustiku abil on võimalik mõõta õpetajate õpetamispraktikaid, mis on kooskõlas nüüdisaegse õpikäsitusega.

3.2 Erinevused riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangutes

Käesolev alapeatükk keskendub magistritöö teisele uurimisküsimusele ning kirjeldab kvantitatiivsele andmeanalüüsile tuginedes, kuidas hindavad riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust võrreldes teiste ainete õpetajatega. Vastavalt sellele, milliseks kujunes küsimustiku faktorstruktuur, on alapeatükk jagatud alaosadeks (õpetamisprotsess ja õpetamiskumused) ning keskendutakse vaid sellistele mudeli faktoritele, kus esinesid statistiliselt olulised erinevused riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate enesekohaste hinnangute vahel. Riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate vastuste põhjal ilmnisid statistiliselt olulised erinevused järgmistes faktorites – hindamispraktikad (HI), õpetaja roll (OR), õpilase roll (OPR), arusaam õppimisest (ISÕ) ning pedagoogiline areng (PA). Selleks, et saada teada, milles need erinevused seisnevad ning et saada täpsemat sisendit intervjuu küsimuste koostamiseks, hinnati sõltumatute gruppide (riigikaitseõpetajad, teised õpetajad) erinevuse olulisust t-testiga. Riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute erinevuste süvitsi mõistmiseks ja intervjuu küsimuste koostamiseks vajamineva sisendi kogumiseks võrreldi lisaks faktorite sees olevate väidete keskmisi väärtusi riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel. Järgnevatel alapeatükkides analüüsitakse kõiki faktoreid eraldi.

3.2.1 Õpetamisprotsess

Õpetamisprotsessi mudeli kolmest faktorist (planeerimine, õpetamispraktikad ja hindamispraktikad) ilmnas statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ($M=3,00$; $SH=0,61$) ja teiste õpetajate ($M=3,37$; $SH=0,44$) hinnangute vahel vaid hindamispraktikate faktoris (Joonis 2): $t=2,9$ ($p=0,008$).



Joonis 2. Õpetamisprotsessi mudeli faktorite keskmised väärtused.

Hindamispraktikad

Õpetamisprotsessi kuuluvasse hindamispraktikate faktorisse jäi pärast kinnitavat faktoranalüüsi alles kolm väidet, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45 (Tabel 1). Kõigi nende väidete keskmiste väärtuste võrdluses ilmnas statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel.

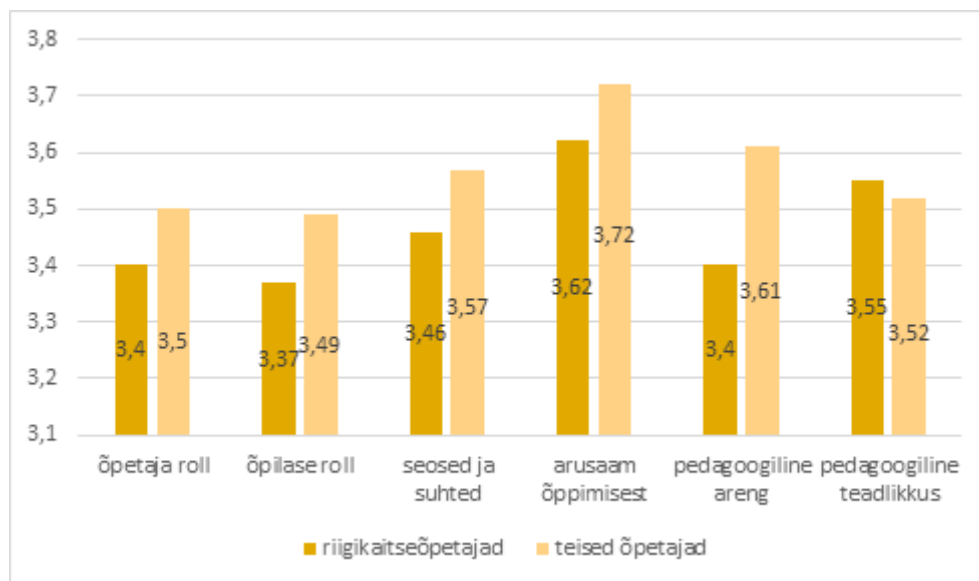
Tabel 1. Statistiliselt erinevad hindamispraktikate faktori väited.

Väide	M(SH)		t	p	
	Riigikaitse	Muud			
HI1	3,25(0,99)	3,73(0,53)	2,362	0,001	<i>Kasutan erinevaid hindamisviise (nt suuline, kirjalik).</i>
HI7	2,71(0,86)	3,17(0,68)	3,057	0,002	<i>Lasen õpilastel endal hinnata oma õpitulemuste saavutamist.</i>
HI8	2,54(0,88)	3,09(0,8)	3,12	0,002	<i>Lasen õpilastel endal hinnata oma arengut õppeaines.</i>

Märkused. M – keskmine; SH- standardhälve; t – statistik, mis näitab erinevust gruppide vahel; p – väärtus, mis näitab, kas erinevus on statistiliselt oluline

3.2.2 Õpetamisuskumused

Õpetamisuskumuste mudeli kuuest faktorist (õpetaja roll, õpilase roll, seosed ja suhted, arusaam õppimisest, pedagoogiline areng ja pedagoogiline teadlikkus) ilmnes statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel neljas faktoris – õpetaja roll, õpilase roll, arusaam õppimisest ning pedagoogiline areng (Joonis 3).



Joonis 3. Õpetamisuskumuste mudeli faktorite keskmised väärtused.

Õpetaja roll

Õpetaja rolli faktorisse jäi pärast kinnitavat faktoranalüüsi alles seitse väidet, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45. Vastajate hinnangud õpetaja rollile erinesid riigikaitseõpetajate ($M=3,32$; $SH=0,46$) ja muude õpetajate ($M=3,5$; $SH=0,39$) lõikes – $t=2,04$ ($p=0,04$). Seitsmest väitest eristusid kaks, mille keskmiste väärtuste võrdluses ilmnes statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel (Tabel 2).

Tabel 2. Statistiliselt erinevad väited õpetaja rolli faktoris.

Väide	M(SH)		t	p	
	Riigikaitse	Muud			
OR7	2,73(0,83)	3,21(0,74)	2,894	0,004	<i>Lähened igale õpilasele individuaalselt (arvestan iga õpilase individuaalse eripäraga).</i>
OR10	3,14(0,83)	3,46(0,69)	2,075	0,039	<i>Julgustan õpilasi oma õpikogemust reflekteerima.</i>

Õpilase roll

Õpilase rolli faktorisse jäi pärast kinnitavat faktoranalüüsi alles neli väidet, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45. Neist ühes väites ilmnis statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel (Tabel 3).

Tabel 3. Statistiliselt erinev väide õpilase rolli faktoris.

Väide	M(SH)		t	p	
	Riigikaitse	Muud			
OPR1	3,27(0,46)	3,56(0,49)	2,759	0,010	<i>Õpilased on minu tunnis aktiivsed osalejad.</i>

Arusaam õppimisest

Faktorisse arusaam õppimisest jäi pärast kinnitavat faktoranalüüsi alles viis väidet, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45. Neist kahe väite keskmiste väärtuste võrdluses ilmnis statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel (Tabel 4).

Tabel 4. Statistiliselt erinevad väited faktoris arusaam õppimisest.

Väide	M(SH)		T	P	
	Riigikaitse	Muud			
ISÕ9	3,64(0,49)	3,83(0,42)	2,051	0,041	<i>Et õpitud mõista, tuleb teadmisi rakendada erinevates kontekstides.</i>
ISÕ10	3,45(0,67)	3,74(0,47)	2,563	0,011	<i>Kriitiline mõtlemine (sh detailidega arvestamine, info oskuslik kasutamine, põhjalikkus, teemas püsimine) on õppimise alus.</i>

Pedagoogiline areng

Pedagoogilise arengu faktorisse jäi pärast kinnitavat faktoranalüüsi alles seitse väidet, mille faktorlaadung oli vähemalt 0,45 (Tabel 5). Neist nelja väite keskmiste väärtuste võrdluses ilmnis statistiliselt oluline erinevus riigikaitseõpetajate ja teiste õpetajate hinnangute vahel.

Tabel 5. Statistiliselt erinevad väiteid pedagoogilise arengu faktoris.

Väide	M(SH)		t	p	
	Riigikaitse	Muud			
PA1	3,27(0,55)	3,68(0,48)	3,760	0,000	<i>Oskan märgata enda praktikas tegevusi, mis vajaksid arendamist.</i>
PA3	2,27 (0,7)	3,58(0,7)	1,958	0,051	<i>Näen vaeva, et arendada enda õpetamisoskust (osalen koolitustel jms).</i>
PA4	2,27(0,7)	3,7(0,53)	2,741	0,011	<i>Minu professionaalsuse tagab pidev õppimine ja eneseareng.</i>
PA10	3,1(0,61)	3,5(0,67)	2,931	0,007	<i>Reflekteen enda õpetamisoskusi.</i>

3.3 Riigikaitseõpetajate hinnangud oma õpetamispraktikate erinevuste põhjustele

Alapeatükk annab vastuse magistritöö kolmandale uurimisküsimusele ning toob lähtuvalt kvalitatiivsest andmeanalüüsist välja riigikaitseõpetajate põhjendused ja selgitused erinevuste kohta. Kuna statistiliselt olulised erinevused ilmnisid õpetamisprotsessi mudelis hindamispraktikate ning õpetamisuskumuste mudelis õpetaja rolli, õpilase rolli, õppimisest arusaamise ning pedagoogiline arengu faktoris, siis keskendutakse nende erinevuste selgitamisele. Erinevuste selgitamiseks kasutatakse riigikaitseõpetajate hinnanguid nendega läbiviidud intervjuudest ning tulemuste ilmestamiseks on sulgudesse lisatud intervjueeritavate tsitaate. Parema arusaadavuse eesmärgil on tsitaate korrigeeritud, eemaldatud üleliigsed ja uuringu seisukohalt ebaolulised lauseosad ning tsitaatidest välja jäetud tekstiosad on asendatud tähisega /.../.

Hindamispraktikad

Intervjuudest ilmnes, et riigikaitseõpetuses kasutatakse enamasti mitteeristavat hindamisviisi (arvestuslik, mittearvestuslik). Osades koolides, kus riigikaitseõpetus on kohustuslik, kuulub mingi õppesuuna (nt siseturvalisus) juurde või kus kool soovib numbrilist hindamist sisemise töökorralduse ja traditsioonide tõttu, võib aine olla ka hindeline.

Riigikaitseõpetajatega läbiviidud intervjuudest tuli esile, et riigikaitseõpetuse puhul ei ole faktiteadmiste õppimine ning teadmiste hindeline kontrollimine oluline. Seetõttu ei tehta aines ka traditsioonilisi teadmiste kontrole. Olulisem on õpilase kasvamine kodanikuna, suhtumine õppeainesse ja riigikaitseesse ning tema meelsus. Ainekursuse jooksul hinnatakse pigem õpilase aktiivsust, osalust ja kaasatagemist.

*Eristavat hindamist üldse ei kasuta, kõik on mitteeristav, traditsioonilist tunnikontrolli ja testi ei ole ammu teinud /.../
/.../ see on pigem silmaringi avardamine.
/.../eesmärk ei ole hinnata tema faktiteadmisi, vaid pigem meelsust.*

Kuna riigikaitseõpetuse teoreetilise osa maht on 35 tundi ning õppeaine teemad on enamasti üsna spetsiifilised, ei ole faktiteadmiste päheõppimine ega nende kontrollimine ja hindamine olulised.

Teemad on küllalgi keerulised nende jaoks.

Intervjuudest selgus, et kuna üldiselt on riigikaitseõpetuses osalevad grupid suured (40 kuni ligi 100 õpilast), ei ole hindeline hindamine otstarbekas ega mõistlik. Riigikaitseõpetuse kursused komplekteeritakse koolides erinevalt, kuid enamasti pannakse see mitme klassi või kursuse peale kokku (näiteks 10.–12. klassi õpilased), mis teeb ainekursusel osaleva grupi suureks. Lisaks on ainekursusel enamasti väga erinevate eelteadmistega ja erineva taustaga õpilased, mistõttu on tase erinev.

Lisaks annab hindamine sulle endale nii palju kodu- ja lisatööd, et sa pead tegema mõõdetavaid asju, mille alusel sa hindad, ja kui mul on klassis nelikümmend viiskümmend õpilast.

Kuna riigikaitseõpetuse üks oluline osa on praktiline, siis ei ole konkreetsete teadmiste hindamine niivõrd oluline. Oluline on õpilase osavõtt ning see, et ta teeb harjutused praktiliselt läbi ning saab kogemuse.

*/.../ eesmärk ei ole mitte sihtmärgile pihta saamine, vaid kogemuse saamine relvast laskmisel.
/.../ ta peab saama selle edukogemuse/.../*

Hindamist peetakse riigikaitseõpetuse puhul siiski oluliseks, kuna intervjuudest tuli esile, et enamasti vabalt valitava aine puhul võib olla oht, et õpilased ei pinguta piisavalt, lootes kergemini ainekursusest läbi saada. Teadmiste kontrollimiseks ning hindamiseks kasutatakse riigikaitseõpetuses erinevaid grupiülesandeid, loovtööde (sh esseede) kirjutamist ning praktilist läbitegemist. Lisaks on hindamise aluseks õpilase osalus ja aktiivsus.

*No kui me anname seda juba tunnina, siis on ju vaja ka hinnata /.../
Mitteeristaval hindamisel on see oht, et lastakse niimoodi kergelt üle.*

Intervjuudes osalenud riigikaitseõpetajad tõdesid, et kuna kursused on enamasti suured, siis ei jää õpetajal palju aega ega võimalust lasta õpilastel individuaalselt enda arengut ja tulemusi hinnata ja tagasisidestada.

*/.../sest mul oli nii palju õpilasi eelmisel aastal kursusel, et lihtsalt ei saanud.
Ja tõenäoliselt ma sel aastal jälle seda rakendada ei saa, sest hetkeseisuga on juba nelikümmend kirjas.*

Õpilaste enda tulemuste ja arengu hindamisel kasutavad osad õpetajad tagasisidestamist ja arenguveestlust, kus küsitakse õpilastelt, mis talle meeldis ning mis oleks võinud teisiti olla. Seda aga tehakse kursuse lõpus ja enamasti on see edaspidiseks sisendiks õpetajale endale.

*Arenguveestlusena tegelikult me seda pisteliselt teeme.
Ma ei nimetaks seda hindamiseks, aga see pigem tagasisidestamine, et mis meeldis, mis ei meeldinud/.../*

Lisaks toodi intervjuudes esile, et õpilaste omavaheline tagasisidestamine ja hindamine on tulemuslik ning võimalusel tehtaks seda rohkem.

Õpetaja roll

Uuritavad riigikaitseõpetajad rõhutasid, et õpetaja roll on riigikaitseõpetuses väga oluline. Riigikaitseõpetuse õpetaja ei ole mitte niivõrd traditsiooniline õpetaja, vaid toetaja ja suunaja, kel on pigem mitteformaalne roll. Riigikaitseõpetajad tunnevad endal suurt vastutust, et tekitada ja säilitada õpilastes riigikaitsealist huvi. Lisaks toodi esile, et õpetaja ja õpilased on tunnisis võrdsed partnerid.

*Mina kehastan nende jaoks riigikaitset.
Õpetaja on juht, õpetaja ja usaldusisik.*

Uuringu tulemustest selgus, et võrreldes teiste ainete õpetajatega lasevad riigikaitseõpetajad vähem õpilastel oma õpikogemuse üle reflekteerida ning õppetöös arvestavad vähem õpilaste individuaalsete vajadustega.

Õpilase roll

Intervjuudest selgus, et see, kas õpilased on tunnisis aktiivsed ning kas riigikaitseõpetaja suunab õpilasi tunnisis aktiivselt osalema, sõltub mitmest asjaolust. Toodi välja, et kuna riigikaitseõpetus on sageli viimane tund, siis on õpilased juba väsinud, mistõttu ei ole nad aktiivsed ning soovivad pigem kuulata.

Riigikaitseõpetuse tunnid alati viimased ja siis on pool sellest klassist sõna otseses mõttes küpsenud ja nad soovivad pigem kuulata kui kaasa rääkida /.../

Et õpilasi aktiveerida, lasevad riigikaitseõpetajad võimalusel enne uue teema juurde minemist õpilastel rääkida ja omavahel arutleda, mida nad sellest teemast teavad.

Enne kui ma teemat hakkam lahti seletama, ma kõigepealt uurin nende käest, mida nad üldse sellest teavad ja mis nad arvavad.

Teemade käsitlemisel peavad riigikaitseõpetajad üldist arutelu vormi oluliseks ja võimalusel seda tundides kasutatakse. Intervjueeritavad tõdesid, et sageli lastakse õpilastel endil arutelu käigus vastuste ja lahendusteni jõuda.

*No pigem nagu arutelu, et siis nad on aktiivsed.
Ja siis ongi nagu grupitööd, see läheb kõik mul sinna arutelu teema alla.
/.../riigikaitseõpetuse puhul ei ole õpilane ja õpetaja kuulaja-rääkija.
/.../panen ette teema, et küsin, mis nad teavad, mis nad ise arvavad.*

Intervjuueeritavad tõid esile ka selle, et õpilaste aktiivne osavõtt tunnis sõltub sellest, mis vanuses õpilased kursusel on ning kas kursus toimub õppeaasta alguses või õppeaasta lõpus.

/.../on suur vahe, kas sul on kümnes klass, üheteistkümnes klass. Ja on suur vahe, kas sul on kursus sügisel või kevadel.

Kuna enamasti valivad riigikaitseõpetuse valikainena sellised õpilased, kes on riigikaitsest huvitatud ning rohkem motiveeritud, on nad seetõttu tunnis ka aktiivsemad.

Enamasti on aktiivsed, kuna see on praegu valikaine, mida valimatult valitakse, et siis seitse-kaheksakümmend protsenti on väga motiveeritud.

Riigikaitseõpetajad peavad oluliseks, et õpilased mõtleksid tunnis kaasa ning oleksid aktiivsed osalejad ning võimaluse korral soodustavad õpilastevahelist diskuteerimist teemade üle.

Arusaam õppimisest

Riigikaitseõpetajad peavad väga oluliseks, et õpilased rakendaksid õpitud praktiliselt, ning nad püüavad panna õpilasi õpitud praktiliselt järele proovima, nii palju kui see ainekursuse jooksul erinevate teemade puhul võimalik on. Intervjuudes toodi esile, et osasid teemasid (nt topograafia) ei olegi võimalik ilma praktikas järele proovimata omandada.

*Riigikaitseõpetus just oma praktilisuses ongi hästi oluline.
Mis vähegi võimalik, laseme neil omal käel järele proovida.
Ma õpetangi ainult selliseid asju, millel on praktiline väljund*

Intervjuude käigus tuli välja, et teemasid seostatakse erinevate eluvaldkondadega ja kontekstidega ning et riigikaitseõpetus on teiste õppeainetega tihedalt seotud, mistõttu on võimalik pidevalt seoseid luua.

*Ei ole ühtegi ainetundi, mida ei saaks riigikaitsega seostada Ma üritan alati tuua elust enesest näite.
Ma uurin ka nende käest, kas nemad oskavad mulle elust näiteid tuua.*

Võimalusel korral lastakse õpilastel ühiselt arutleda, tuua erinevate teemade puhul elulisi seoseid ja näiteid ning õpetada nägema ka suuremat pilti.

*Iga tund algab aruteluga, et mis uudistes viimati riigikaitsest toimunud on/.../
Ma pigem tahaksin seda, et nad oskaksid metsas öö üle elada ja omale joogivett teha.*

Siiski tõdeti, et õpilaste omavaheline arutelu jääb ajapuuduse ning grupi või ruumi suuruse tõttu sageli puudulikuks.

Kui tunnid võimaldavad, siis meil ikka arutelud on olnud, aga see kolmkümmend viis tundi läheb väga kiirelt.

/.../aja taha jääb, et kõike ei jõua teha.

Piirav faktor on füüsiline klassi suurus.

Intervjuudes osalenud riigikaitseõpetajad näevad õppimist kui pidevat protsessi ja arengut, mis toimub kogu aeg igal pool.

Pidev areng. Õppimine toimub kogu aeg igal pool.

Õppimise eesmärk ei ole mingeid fakte juurde õppida, vaid pigem on seoste loomine.

Loogika ongi asja eesmärk.

Riigikaitseõpetajad peavad õpitu vahetut praktiseerimist oluliseks ning võimaluse korral seda tehakse. Lisaks õpetatakse õpilasi nägema seoseid teiste õppeainete ja eluvaldkondadega.

Pedagoogiline areng

Intervjuudest ilmnes, et riigikaitseõpetajad hindavad vajadust oma pedagoogiliste teadmiste ja oskuste arendamiseks erinevalt. Osa õpetajaid leidis, et nad vajaksid oma pedagoogiliste oskuste täiendamist ja arendamist. Sealjuures toodi esile, et TLÜ pakutav riigikaitseõpetaja kursus on väga oluline, ning leiti, et kõik riigikaitseõpetajad peaksid kursuse läbima. Eriti oluliseks peetakse kursuse läbimist uuele õpetajale, kes pole riigikaitsega varasemalt seotud.

Seni kui sa õpetad, pead sa ennast ka täiendama.

/.../pigem peakski neid moodsamaid lahendusi kogu aeg juurde õppima.

/.../ need, kes riigikaitseõpetajaks lähevad ja kes ei ole Tallinna Ülikooli kursust läbinud, võivad olla väga head omal erialal, aga kas nad teavad, miks nad midagi klassi ees teevad.

Osa õpetajaid arvas, et nende pedagoogilised teadmised ja oskused on piisavad ning nad ei näe vajadust nende täiendamiseks. Sealjuures toodi esile oma sõjaväelise karjääri jooksul läbitud erinevaid kursusi, omandatud teadmisi ja oskusi ning oma pikaajalist praktilist kogemust.

Ma arvan, et ei ole vaja/.../ praegu teen seda pataljoni staabiohvitseri kursust/.../ See on selle õppe sees ja rühmaülema kursus on läbitud.

Sa võid õpetada või olla pedagoogiliselt nii arenenud kui tahad, aga kui sa seda teemat ise ka ei valda/.../

Kuna maailm muutub ja uusi teadmisi tuleb pidevalt juurde, tunneb osa õpetajaid, et nad vajaksid tuge oma ainealaste teadmiste täiendamisel.

/.../võib-olla on vaja mingit professionaali, kes täpselt räägib nendest asjadest.

Intervjuueeritavad tõdesid, et riigikaitseõpetajad ise enda õpetamisoskuste täiendamise ja arendamisega ei tegele. Kuna riigikaitseõpetajad teevad õpetamistööd enamasti oma põhitöö kõrvalt, siis ei jää neil aega enda õpetamisoskuste arendamisega tegeleda. Toodi ühtlasi esile,

et ajapuudus on sageli põhjuseks, miks jääb õpetajatel TLÜ pakutav riigikaitseõpetaja kursus läbimata.

*Ilmselgelt ma ei sellega ülemäära palju ei tegele, aga võiks rohkem.
Neid peaks kuidagi suunama ja aitama, sest paljud teevad seda põhitöö kõrvalt, siis on väga keeruline käia seda kursust tegemas/.../
Ilmselt paljud jätavadki sellepärast minemata, et neil ei ole lihtsalt aega.*

Intervjuudest tuli välja, et vajalikku tuge ja teadmisi saavad riigikaitseõpetajad enamasti teistelt riigikaitseõpetajatelt. Sealjuures selgus, et enamasti suheldakse endale lähemate või samas piirkonnas asuvate riigikaitseõpetajatega, kellega ollakse sageli ka mujal kolleegid.

*No tuge ma saan X-i käest või küsin teistelt, kes seal meie kandis on.
Me ikka suhtleme omavahel X-maakonna omadega.*

Omavahelist koostööd, kogemuste vahetamist ning suhtlemist teiste riigikaitseõpetajatega peetakse väga oluliseks, kuid tõdeti, et seda on vähe.

*/.../koostöös saab selle tulemuse palju kiiremini.
See on kindlasti väga oluline, et õpetaja ei oleks üksi.
[koostöö]on nullilähedale. Meil ei ole ühtegi realselt toimivat suhtlusvõrgustikku.
Koostöövõrgustik õpetajate vahel peaks olema tugevam ja laiem.*

Intervjuudes osalenud õpetajad tõid esile, et kuna riigikaitseõpetajate tase ja taust on erinev ning iga õpetaja õpetab omamoodi, on ka riigikaitseõpetuse tase ja kvaliteet väga erinev.

*Me ei suuda tagada kvaliteeti./.../ riigikaitseõpetajate tase on erinev.
/.../koolkonnad on ka erinevad.
Osad on õpetajad, paljud ei ole, kes on ohvitser, kes on selle kursuse läbinud, kes pole.
Nii on, et kaks maailma põrkuvad ja me ei suuda tagada kvaliteeti.*

Intervjuudes osalenud õpetajad rõhutasid, et riigikaitseõpetuse õpetamise kvaliteeti peaks ühtlustama, et tagada ühtne ja kvaliteetne riigikaitseõpetus, mis ei oleks niivõrd õpetajast ja tema taustast sõltuv ning mille õpetamine oleks rohkem organiseeritud. Tõdeti, et õppe kvaliteet on praegu üsna juhuslik ja organiseerimata. Teisalt tajuvad õpetajad, et neil on vastutus õpilastele kvaliteetse riigikaitseõpetuse õpetamisel.

*Me vastutame tulemuse ja kvaliteedi eest,/.../peaks andma rolli kellelegi, kes kontrollib ja ühtlustab kvaliteeti ja tagab, et õpetajad oleksid ühel tasemel
/.../meie vastutame riigikaitse eest. Me vastutame õpetamise, me vastutame pedagoogilise külje eest.*

Tunnis kasutatavate õppematerjalide kasutamine on õppetöös õpetajati erinev ning sõltub õpetajast ning tema teadmistest ja oskustest.

*Igäiks nikerdab ise, aga sõpradega omavahel ikka jagame.
Slaidid teeb igäiks ise.*

Riigikaitseõpetajate iga-aastaseks ühiseks koostöö ja kokkusaamise vormiks on 2-päevane seminar, kuhu kutsutakse kõik riigikaitseõpetajad. Intervjuudest ilmnes, et osa õpetajaid arvab, et seminarid on kasulikud, kuid osa leiab, et need võiksid olla sisukamad ja informatiivsemad. Toodi välja, et see iga-aastane seminar on koht, kus kõik riigikaitseõpetajad näost-näkku kokku saavad ning kus nad üksteisega suhelda ja kogemusi vahetada saavad.

*Need seminarid on väga olulised ja head, saab teistega rääkida ja kogemusi vahetada. Seal saame kokku, aga vahepeal on selline tunne, et see on sihuke mulla, et see võib-olla olekski see koht, kus me saame rääkida näiteks siseturvalisuse probleemidest ja tuua ka need spetsialistid, et noh ja seal kuidagi õpetajad omavahel nagu jagaksid oma kogemusi..
See ongi ainus, mida korraldatakse iga aasta.*

Lisaks on riigikaitseõpetajatel oma Facebooki grupp, millega kõik riigikaitseõpetajad liitunud ei ole, ja meililist, kus intervjuueeritavate sõnul väga palju arutelu ei toimu.

*Sealt ei tule midagi. Seal on ka vist kolmkümmend liiget.
Listis käib suhtlus piiratud ulatuses ja vaid siis, kui kellelgi on mingi probleem*

Riigikaitseõpetajad peavad õpetajate omavahelist suhtlemist ja kogemuste vahetamist väga oluliseks. Seejuures jagatakse omavahel nii üldiseid õpikogemusi kui ka pedagoogilisi õpetamismeetodeid.

4. ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli teada saada, kuidas hindavad riigikaitseõpetajad oma õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust võrreldes teiste Eesti õpetajatega. Välja töötatud enesehindamisküsimustikuga hinnati riigikaitseõpetajate ja võrdluseks teiste ainete õpetajate enesekohaseid hinnanguid oma õpetamisprotsessile (sh hindamispraktikad), õpikeskkonnale (sh õpetaja ja õpilase roll), õppimisest arusaamisele ning pedagoogilisele arengule. Käesolevas peatükis arutletakse läbiviidud uuringu olulisemate tulemuste üle ning analüüsitakse neid varasemate teoreetiliste käsitluste valguses.

Kombineeritud meetodil läbiviidud uuringust selgus, et faktiteadmiste õppimine ega teadmiste hindeline kontrollimine – sealjuures erinevate hindamisviiside kasutamine – ei ole riigikaitseõpetuse puhul esmatähtis, mistõttu ei tehta aines ka traditsioonilisi teadmiste kontrole. Olulisem on õpilastes kaitsetahte tekitamine, tema kasvamine kodanikuna ning üldine suhtumine õppeainesse ja riigikaitse. Ka riigikaitseõpetuse õppeprotsessi kirjeldus toob välja, et riigikaitseõpetuse eesmärk ning üks õpiväljunditest on kujundada

kodanikuteadlikkust ning panna alus Eesti riigikaitse põhimõtete mõistmisele (Valikaine riigikaitse, *s.a.*). See on ka üheks põhjuseks, miks kasutatakse riigikaitseõpetuses enamasti mitmeeristavat hindamist ning aine läbimise eelduseks on pigem õpilase püüdlikkus ning aktiivne osalus, mitte niivõrd konkreetsete spetsiifiliste teadmiste ja oskuste omandamine. Faktiteadmiste õppimise asemel peetakse olulisemaks oskust näha seoseid ning ainest saadavaid teadmisi praktilises elus rakendada. Sügavamate teadmiste omandamine, seoste loomise oskus ning oskuste praktiline rakendamine – õppimiskeskne lähenemine – on ka nüüdisaegse õpikäsituse üks põhimõtteid. Seejuures peetakse oluliseks õpilase sisemise motivatsiooni saavutamist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Smit *et al.*, 2014; Stroet *et al.*, 2016).

Intervjuudest tuli esile ka see, et kuna enamasti komplekteeritakse riigikaitseõpetuse kursused mitme klassi või kursuse peale kokku (näiteks 10.–12. klassi õpilased), on riigikaitseõpetuse kursused õpilaste arvult suured (40 kuni ligi 100 õpilast) ja moodustuvad erinevate eelteadmistega õpilastest. Ka see on põhjus, miks ei ole hindeline hindamine ja erinevate hindamisviiside kasutamine otstarbekas ega mõistlik.

Uuringu tulemustest selgus, et riigikaitseõpetuses ei peeta esmatähtsaks, et õpilane hindaks ise enda arengut ja õpitulemuste saavutamist. Tagasisidestamist kursuse lõpus küll tehakse, kuid see on pigem sisendiks õpetajale tema edasiseks arenguks. Kuna kursused on enamasti suured ning koosnevad väga erineva taustaga õpilastest, siis ei jää õpetajal aega ja võimalust lasta igal õpilasel individuaalselt tema arengut ja edasiminekut õppeaines hinnata ja analüüsida. Ja kuna õppeainega soovitakse anda pigem üldteadmisi riigikaitsest ning tekitada huvi valdkonna vastu, siis ei ole ilmselt ka seetõttu eesmärgiks hinnata õpilaste individuaalsete õpitulemuste saavutamist. Nüüdisaegse õpikäsituse järgi võiks õpilasi kaasata õppetöö planeerimisse, eesmärkide seadmisse ja hindamisprotsessi. Selline õpilasekeskne lähenemine aitaks kaasa õpilaste sisemisele motiveeritusele ning sellele, et õpilaseks oskaksid märgata oma edusamme (Güngör, 2021; Lawson *et al.*, 2019; Smit *et al.*, 2014). Oluline on hinnata õpilaste sügavamaid teadmisi, arvestades seejuures individuaalsete eripäradega ning kasutades erinevaid hindamise viise (nt suuline, kirjalik jms) (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Kuna aga riigikaitseõpetuse kursuse maht, õppeaine eesmärgid, õpetajate erinevad teadmised ja oskused, õppeaines osalevate õpilaste arv ning õpilaste erinevad taustateadmised seda alati ei võimalda, siis seda ainekursuse jooksul enamjaolt ei tehta, nagu selgus ka kombineeritud meetodi abil läbiviidud uuringust.

Õpetaja rolli puhul ilmnes, et riigikaitseõpetajad tunnevad suurt vastutust riigikaitseõpetuse õpetamisel ning õpilastes kaitsetahte ja riigikaitse huvi tekitamisel. Intervjuudest tuli selgelt esile õpetajate tugev missioonitunne ja entusiasm, et noortele riigikaitse teemasid tutvustada. See on ka üheks põhjuseks, miks igapäevaelus õpetajana mitte töötavad inimesed on hakanud riigikaitseõpetajaks. Ka varasemad uuringud (Lillemäe & Aas, 2022) on näidanud, et riigikaitseõpetajaid motiveerivad enim õpilased ise ja nende positiivne tagasiside ning et seda tööd tehakse pigem missioonitundest.

Intervjuus osalenud õpetajad tõid esile, et riigikaitseõpetaja kehastab õpilaste jaoks riigikaitset. Ka varem on esile toodud, et riigikaitseõpetaja peaks olema isiklikuks eeskujuks õpilastele, laia silmaringiga ning heade erialateadmistega (Lillemäe & Aas, 2022). Riigikaitseõpetajad ei pea ennast traditsiooniliseks õpetajaks ning sageli on nad usaldusisikud, kelle poole õpilased pöörduvad erinevate murede ja küsimustega. Riigikaitseõpetaja roll on olla toetaja ja suunaja ning seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kes on õpilastega võrdne. Riigikaitseõpetuses peetakse oluliseks õpilaste ja õpetaja vastastikust suhet, milles nad on võrdsed partnerid ning valmis üksteiselt õppima. Intervjuudest tuli esile, et lisaks sellele, et riigikaitseõpetajad peavad end õpilastega võrdseks, õpivad nad ka ise õpilastelt. Seega võib öelda, et riigikaitseõpetajate arusaam oma rollist on sarnane nüüdisaegse õpikäsituse raamistikus kirjeldatule, kus õpetaja on õppeprotsessis pigem ekspert ja nõustaja (Smit *et al.*, 2014).

Kuna riigikaitseõpetuse kursustel osalevad grupid on üldjuhul suured, õpilased erinevate eelteadmistega ning ainemaht väike, ei jää õpetajal aega igale õpilasele individuaalselt läheneda, igäühe individuaalsete vajadustega arvestada ning lasta õpilastel oma õpikogemusi reflekteerida. Ja nagu ka intervjuudest selgus, on riigikaitseõpetuse eesmärk anda üldiseid teadmisi riigikaitsest ja toetada õpilaste meelsust ning tema kasvamist kodanikuna. Seega ei ole iga õpilase individuaalsete eripärade ja vajadustega arvestamine niivõrd oluline ja ei mahu kursuse tihedasse ajakavasse. Kuna aine on üldiselt mitteeristav, siis on ka see põhjuseks, miks individuaalset lähenemist vajalikuks ei peeta. Nüüdisaegne õpikäsitus peab aga oluliseks, et õpetaja arvestaks õpilaste individuaalsete vajaduste ja eelteadmistega ning et õpetaja annaks õpilastele individuaalset tagasisidet (Smit *et al.*, 2014).

Õpilaste aktiivsus riigikaitseõpetuse tunnis sõltub samuti mitmest asjaolust. Intervjuueeritavad tõid välja, et sageli on riigikaitseõpetus viimane tund, mistõttu on õpilased selleks ajaks juba väsinud ega pole väga aktiivsed. Õpetajad soodustavad võimaluse korral

õpilastevahelisi arutelusid nii väiksemates gruppides kui ka suures ringis. Kui aga kursusel osalev grupp on suur, siis on diskussiooni keerulisem pidada. Sageli küsib õpetaja õpilastelt enne uue teemaga alustamist, et mida nad varasemalt selle kohta kuulnud on, püüdes õpilasi seeläbi aktiveerida. Uusi teadmisi proovitakse võimalusel luua läbi ühiste arutelude.

Riigikaitseõpetuse kursusel osalevad õpilased on enamasti erineva taseme klassidest, mistõttu on nende vanus, huvi ja eelteadmised riigikaitsest erinevad. See mõjutab seda, miks mõni riigikaitseõpetuse kursus on aktiivsem ning teine vähem.

Varasemad uuringud (näit. Kasearu & Lillemäe, 2022) on näidanud, et õpilaste erinevad eelteadmised ja ootused ainekursusele on ka üheks põhjuseks, miks osa õpilasi peab ainet väga huvitavaks ja kasulikuks, samas kui osa toob välja, et see on igav ega vasta ootustele. Ainekursusele tulevad väga erinevate ootustega noored lähtuvalt sellest, millised kogemused ning eelteadmised neil varasemalt seoses riigikaitsevaldkonnaga on. Kui noor on olnud näiteks noorkotkas või kodutütar, siis võivad riigikaitseõpetuses õpetatavad teadmised tema jaoks juba tuttavad olla ning õppeaine ei paku tema jaoks midagi uut. Lisaks selgus intervjuudest, et iga õpetaja läheneb õpetamisele enda taustast ja spetsiifilisemast huvist lähtudes, mis võib mõjutada seda, et mõni riigikaitseõpetuse kursus keskendub rohkem ühtele ning teine teistsugustele teemadele, arvestamata seejuures õpilaste huvidega. Nüüdisaegse õpikäsituse järgi peaks õpetamine olema õpilasest lähtuv, keskendudes õpilase õppimisprotsessidele, mitte niivõrd õpetaja- või tema huvide keskne (Postareff *et al.*, 2008; Smit *et al.*, 2014).

Intervjuudest tuli esile, et kriitiline mõtlemine (sh info oskuslik otsimine, selle kasutamine, olulise eristamine ebaolulisest, suure pildi nägemine jms) on see, mille poole riigikaitseõpetajad püüdlavad, kuid ilmselt rakendatakse seda vähem erinevate õpetajate poolt ning see sõltub ajaressursist, kursuse suuruselt, rahalistest võimalustest (nt käia õppekäikudel vms) ning õpetaja oskustest. Riigikaitseõpetajad peavad oluliseks, et õpitut rakendataks praktiliselt ning võimalusel seostavad nad uusi teadmisi ja oskusi muude eluvaldkondade ja kontekstidega. Kuna õppeaine on aga üsna spetsiifiline, sisaldab palju teemasid ning õpilasi on kursusel palju, siis ei ole praktiline läbitegemine alati võimalik. Võimalusel viiakse õpilased õppekäikudele reaalsesse keskkonda (nt väeosadesse, erinevatesse institutsioonidesse, sh Päästeamet) või tuuakse praktikud klassi ette rääkima. Grupi, ainemahu ja ka ruumi (füüsilise) suuruse tõttu ei ole alati võimalik seda teha, kuid tõdeti, et võimalusel tehtaks seda rohkem. Teemade sidumist igapäevaelu ja teiste õppeainetega peavad

riigikaitseõpetajad väga oluliseks ning tõdeti, et riigikaitseõpetuses on võimalik seoseid igal pool erinevate teemade puhul tuua. Õpiülesanded proovitakse muuta tähenduslikuks, et õpilased mõistaksid õpitu rakendusvõimalusi reaalses elus. Selline lähenemine seostub ka nüüdisaegse õpikäsitusega, mille järgi on oluline, et õpilased näeksid ja oskaksid luua seoseid varem õpitu ja uue vahel ning omandatud teadmisi ja oskusi ka praktilises elus kasutada (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). On oluline õppida läbi probleemide lahendamise, arendades seeläbi kriitilise mõtlemise oskust (Almulla, 2023; Smit *et al.*, 2014). Just praktilisus (sh ainekursuse lõpus olev praktiline välilaager) on see osa, mida õpilased on riigikaitseõpetuse puhul esile toonud ja mida alati oodatakse (Kivirähk & Kasearu, 2022). Ka riigikaitseõpetajad rõhutasid intervjuudes, et kursuse lõpus toimuvat praktilist välilaagrit ootavad õpilased enim.

Nagu ka varasemad riigikaitseõpetajatega läbiviidud uuringud on esile toonud (Lillemäe, 2020; Lillemäe & Aas, 2022), tuli ka käesoleva uuringu jaoks tehtud intervjuudest välja, et riigikaitseõpetajad tajuvad, et kuna nad on väga erineva tausta, vanuse, kogemuse ja veendumusega, on aine õpetamismeetodid ja -viisid väga erinevad ja õpetajast sõltuvad. Õpetajad tõid intervjuudes korduvalt välja, et riigikaitseõpetuse õpetamise taset ning kvaliteeti oleks vaja ühtlustada ja reguleerida. Tõdeti, et õpetajatevaheline koostöö on juhuslik ning et iga õpetaja toimetab enamasti üksi, mistõttu tuntakse vajadust organiseeritud toetuse ning sisuka ja regulaarse koostöö järele. Õpetajad tunnevad endal vastutust riigikaitseõpetuse õpetamisel ja kaitsetahte suurendamisel. Toodi välja, et teiste riigikaitseõpetajatega suheldakse küll, kuid sageli on need enda tuttavad või kolleegid samast piirkonnast. Õpetajad leidsid, et omavaheline kogemuste jagamine, info vahetamine ning oma õpetamiskogemuse reflekteerimine on väga olulised. Kolleegidevaheline koostöö ja kogemuste vahetamine ning oma õpetamise reflekteerimine on olulised ka nüüdisaegse õpikäsituse järgi (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Intervjuudest selgus, et oma professionaalset arengut ja oskuseid hindavad riigikaitseõpetajad erinevalt. Osa õpetajaid leidis, et nende teadmised ja oskused on tänu pikaajalisele praktilisele kogemusele ja läbitud koolitustele väga head ega vaja täiendamist. Osa aga arvas, et erinevad täiendkoolitused ja -kursused oleksid vajalikud, et oma pedagoogilisi teadmisi ja oskusi õpetamistöo tarbeks täiendada. TLÜ pakub riigikaitseõpetajatele mõeldud kursust, kuid see ei ole kohustuslik ning paljud riigikaitseõpetajad ei ole seda läbinud. Mitteläbimise põhjustena nimetati nii aja kui ka

vajaduse puudumist. Nüüdisaegne õpikäsitus peab oluliseks, et õpetaja oskab ja soovib teadvustada aspekte, mis vajavad tema kui õpetaja puhul arendamist ning oleks valmis õppima ja end õpetajana arendama (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Lisaks on oluline mõista õpetaja isiklikke arusaamu õpetamise ja õppimise kohta, et saada aru, miks õpetaja mingit lähenemisviisi ja metoodikat kasutab, ning et õpetada talle uusi lähenemisi ja töövõtteid (Hasnain & Halder, 2021).

Küsimustikuga saadud tulemustest selgus, et riigikaitseõpetajad ei tegele ise oma vabast ajast enda pedagoogiliste oskuse täiendamise ja arendamisega. Intervjuudest tuli aga välja, et õpetajad tunnevad vajadust koolituste ja kursuste järele, et oma õpetamisoskusi täiendada.

Kokkuvõttes saab öelda, et riigikaitseõpetajate hinnangud oma õpetamispraktikatele ning riigikaitseõpetuse õpetamine lähtub paljuski nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust. Magistritöö jaoks läbi viidud uuringust selgus, et õppeprotsessis kasutatakse võimalusel elulisi olukordi ja näiteid ning proovitakse lahendada asjakohaseid probleeme, mis läbi muudetakse õppimine tähenduslikuks ja tulemuslikuks. Erinevaid teemasid ja õpiülesandeid proovitakse seostada teiste valdkondade ja õppeainetega nii, et õpilased näeksid seoseid ning mõistaksid õpitu rakendusvõimalusi. Riigikaitseõpetuses peetakse oluliseks ka õpilaste ja õpetaja vastastikust suhet, kus nad on võrdsed partnerid ning valmis üksteiselt õppima. Uusi teadmisi luuakse läbi ühiste arutelude (sh gruppitööde), sealjuures ei ole oluline faktiteadmiste õppimine, vaid oskus näha suuremat pilti.

Nüüdisaegse õpikäsituse üks eesmärgi on see, et õpilasi kaasataks õpieesmärkide püstitamisse ning et õpilane sõnastab endale ise eesmärgid (Stroet *et al.*, 2016). Lisaks on oluline, et õpilasi kaasataks õppe planeerimise, tunni ettevalmistamise ning hindamise protsessi, võttes arvesse õpilaste eelnevaid teadmisi, vajadusi ja ootusi (Smit *et al.*, 2014). See on ka eelduseks, et panna õpilased end õppeprotsessis ja õpikeskkonnas hästi tundma (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Kuna aga riigikaitseõpetuse ajakava, aine maht, grupi suurus, õpilaste erinevad eelteadmised ja õpetajate erinev tase (sh erinevad teadmised ning oskused) seda alati ei võimalda, siis on riigikaitseõpetuses vähem võimalusi kaasata õpilasi õppe planeerimise, tunni ettevalmistamise ning hindamise protsessi. Lisaks ei pöörata riigikaitseõpetuses tähelepanu eraldi iga õpilase individuaalsetele õpieesmärkidele.

Riigikaitseõpetajad ise on toonud esile, et nende õpetamisviisid ja -meetodid on ebahühtlased ja õpetajast sõltuvad, ning on väljendanud õpetamisviiside ja -meetodite

ühtlustamise vajalikkust (Lillemäe, 2020; Lillemäe & Aas, 2022). Käesoleva töö jaoks läbiviidud uuringust selgus samuti, et riigikaitseõpetajad vajaksid toetust, et enda pedagoogilisi õpetamisoskuseid täiendada. Lisaks toodi välja, et õpetajate omavaheline koostöö ja kogemuste (sh õppematerjalide) vahetamine võiks olla süsteemsem ja organiseeritum.

Erinevused oma hinnangutele võrreldes teiste ainete õpetajatega võivad olla tingitud sellest, et riigikaitseõpetus on võrreldes teiste õppeainetega teemadelt üsna mitmekülgne ja spetsiifiline õppeaine, mille eesmärk on anda õpilastele pigem üldteadmisi ja tekitada õpilastes huvi riigikaitse valdkonna vastu. Lisaks erinevad riigikaitseõpetajad teiste ainete õpetajatest selle poolest, et enamasti ei ole õpetamine nende igapäevane töö, mistõttu on nende taust ja ettevalmistus ning õpetajana töötamise kogemus ja staaž erinevad. Riigikaitseõpetajate vähest ja mõnikord lünklikku pedagoogilist ettevalmistust kompenseerib aga tugev missioonitundest lähtuv motivatsioon ning entusiasm, millega noortele oma kogemusi jagada ja riigikaitsevaldkonda tutvustada.

4.1 Uurimistöö piirangud, praktiline väärtus ja edasised uurimisvõimalused

Üheks oluliseks töö **piiranguks** on valimite suur erinevus (24 riigikaitseõpetajat ja 211 muude ainete õpetajat), mis vähendab tulemuste usaldusväärsust nende kahe grupi võrdlemisel. Paraku ei saanud seda olukorda vältida, kuna riigikaitseõpetajaid ongi oluliselt vähem ning keeruline oli neid kõiki uuringusse saada. Kuna küsitlus langes perioodi (aprill-mai), mil väga paljud riigikaitseõpetajad olid hõivatud õppusega Kevadtorm ja olid arvuti tagant eemal väliõppusel, siis oli ka see põhjuseks, miks paljud riigikaitseõpetajad uuringus osaleda ei saanud. Vastuseks uuringu kutsele tuli e-postilt automaatvastus eemalviibimise kohta. Lisaks saab piiranguna välja tuua ka asjaolu, et paljud riigikaitseõpetajad töötavad Kaitseväe allüksustes ning kasutavad Kaitseväe sisevõrgus olevaid arvuteid, mistõttu on mitmed veebileheküljed blokeeritud ning ei avanenud ka *LimeSurvey* kaudu edastatud link küsimustiku täitmiseks ja uuringus osalemiseks.

Töö **praktiline väärtus** seisneb selles, et autorile teadaolevalt ei ole riigikaitseõpetajate õpetamispraktikaid lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust varem uuritud. Lisaks ei ole autorile teadaolevalt varem loodud eestikeelset küsimustikku, millega hinnata õpetajate enesekohaseid hinnanguid nende nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise kohta.

Käesolev töö annab **sisendi** selleks, et arendada riigikaitseõpetajate õpetamispraktikaid ning toetada nende pedagoogilist arengut. Lisaks on magistritöö lähtepunktiks, et ühtlustada riigikaitseõpetuse õpetamise ja läbiviimise taset.

Edaspidi võiks uurida, milline koolituse sisu pakub riigikaitseõpetajatele tuge oma õpetamispraktikate täiendamiseks ja arendamiseks ning nüüdisaegse õpikäsituse põhimõtete mõistmiseks ja rakendamiseks. Lisaks saaks uurida, kuidas hindavad ja tagasisidestavad riigikaitseõpetust seda valikkursusena läbinud õpilased, ning võtta seda sisendiks õpetamispraktikate ühtlustamisel. Varasemalt on küll küsitud tagasisidet ajateenijatel, kes on riigikaitseõpetuse kursuse läbinud, kuid autorile teadaolevalt ei ole üldist ning kõiki riigikaitseõpetust läbinud õpilasi kaasavat uuringut tehtud.

5. JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Magistritöö üks eesmärke oli uuringu tulemustest lähtuvalt teha ettepanekuid ja anda soovitusi, kuidas toetada riigikaitseõpetajaid nüüdisaegse õpikäsituse rakendamisel, kuidas viia riigikaitseõpetajate õpetamispraktikad paremini kooskõlla nüüdisaegse õpikäsitusega ning kuidas aidata riigikaitseõpetajatel täiendada oma pedagoogilisi oskusi. Lähtudes uuringu tulemustest ja nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust, esitatakse järgmised soovitused ja ettepanekud:

- Riigikaitseõpetajate pedagoogilist professionaalset arengut tuleks toetada, pakkudes neile enesetäiendamise võimalusi. Arendada võiks oma õpetamispraktikate analüüsimise ja reflekteerimise oskust – oluline on, et õpetaja oskaks näha ja analüüsida enda õpetamispraktikaid ning teha neis vajadusel muudatusi.
- Et ühtlustada riigikaitseõpetuse õpetamise ja läbiviimise taset ja jagada ajakohast informatsiooni, võiks õpetajatele regulaarselt pakkuda täiendkoolitusi ja seminare.
- Nii olemasolevatele kui ka uutele riigikaitseõpetajatele tuleks pakkuda tuge ja abi oma õpetamisoskuste arendamisel. Õpetajatele tuleks tutvustada ja õpetada neid kasutama õppijakeskseid õpetamismeetodeid (sh aktiivõppemeetodid).
- Et toetada riigikaitseõpetajate kujunemist ühtseks meeskonnaks, tuleks tagada regulaarne koostöö ja omavaheline suhtlus ning kogemuste (sh heade praktikate) vahetamine.
- Riigikaitseõpetajatele võiks tutvustada ja selgitada nüüdisaegse õpikäsituse arusaamasid ja põhimõtteid (sh muutunud õppija roll ja õppimisprotsess).

- Ainekursusel kasutatavad õppematerjalid (jm õpetajaid toetavad materjalid) võiks koondada keskselt ühte kohta ning tagada kõikidele riigikaitseõpetajatele ligipääs.
- Et olla ühises infoväljas, võiks planeerida ja korraldada kohtumisi ja kogemuste vahetamisi teiste sama valdkonna inimestega.
- Riigikaitseõpetajad võiksid õppetöö planeerimisse ning eesmärkide määramisse kaasata rohkem õpilasi, küsides kursuse alguses õpilaste eelnevate teadmiste ning ootuste kohta ning võttes seda õppetööd planeerides arvesse.
- Teemade valikul võiksid õpetajad arvestada rohkem õpilaste huvid ja ootustega, et ainekursus oleks õpilaste jaoks huvitav ja motiveeriv.

Tänuõnad

Täna südamest oma juhendajat Katrin Saksa, kes mind väga professionaalselt ja pühendunult toetas ja abistas magistritöö igas etapis ning kes leidis alati minu jaoks aega. Lisaks tänan ka kõiki uuringus osalenud õpetajaid, kes leidsid aega vastata küsimustikule. Eriliselt soovin tänada riigikaitseõpetajaid – nii neid, kes võtsid vaevaks vastata küsimustikule, kui ka neid kuut õpetajat, kes leidsid aega intervjuu jaoks ja jagasid minuga enda väärtuslikku kogemust. Suur tänu ka retsensendile väga põhjaliku ja asjakohase tagasiside eest. Viimaks soovin tänada oma peret, kes mind kannatlikult töö valmimise ajal toetas

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.

Laivi Laanemets /allkirjastatud digitaalselt/ kuupäev

Kasutatud kirjandus

- Ahmed, J. S. (2014). Why School?: How Education Must Change When Learning and Information Are Everywhere. *Educational studies*, 50(2), 197–201.
- Almulla, M. A. (2023). Constructivism learning theory: A paradigm for students' critical thinking, creativity, and problem solving to affect academic performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), DOI: 10.1080/2331186X.2023.2172929.
- Avalik arvamus riigikaitsest* (2022). Kaitseministeerium.
https://kaitseministeerium.ee/sites/default/files/elfinder/article_files/avalik_arvamus_ja_riigikaitse_mai_2022.pdf
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1–6. DOI: 10.1080/13540602.2019.1542871.
- Beilmann, M. (2020). Küsitlusuuringud. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Boltovsky, M. (2020). *Nüüdisaegse õpikäsituse rakendamise Kaitseväge Akadeemia taktika õppetooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications, Inc.
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded (2013). *Riigi Teataja I 30.08.2013*, 5. <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020* (2014). Haridus- ja Teadusministeerium
https://www.haridusfoorum.ee/images/haridusstrateegia/Eesti_elukestva_oppe_strateegia_loplik.pdf
- Güngör, C. (2021). A qualitative analysis on the use of self-regulated learning strategies. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2535–2556.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2022). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/opikasitus>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2023). *Valitsus kiitis heaks ajakohastatud riiklikud õppekavad*. <https://www.hm.ee/uudised/valitsus-kiitis-heaks-ajakohastatud-riiklikud-oppekavad>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035* (2021). Haridus- ja Teadusministeerium.
https://vana.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_v_0.pdf

- Hasnain, S., & Halder, S. (2021). Exploring the impediments for successful implementation of the task-based language teaching approach: a review of studies on teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, 51(2), 208–222. DOI: 10.1080/09571736.2021.1989015.
- Hebebcı, M. T., & Usta, E. (2022). The Effects of Integrated STEM Education Practices on Problem Solving Skills, Scientific Creativity, and Critical Thinking Dispositions. *Participatory Educational Research*, 9(6), 358–379. DOI: 10.17275/per.22.143.9.6.
- Hellerma, J. (2022, 12. mai). Riigikaitseõpetaja: patriotismi süstimisega noorte kaitsetahet ei suurenda. *Novaator*. <https://novaator.err.ee/1608594760/riigikaitseopetaja-patriotismi-sustimisega-noorte-kaitsetahet-ei-suurenda>
- Hiver, P., & Whitehead, G. E. K. (2018). Sites of struggle: Classroom practice and the complex dynamic entanglement of language teacher agency and identity. *System*, 79, 70–80. DOI: 10.1016/j.system.2018.04.015.
- HTM, TLÜ, TÜ (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf
- Isat, J. (2021). *Distantõppe väljakutsed riigikaitseõpetuse valikaines*. Eesti NATO Ühing. Kaitseministeerium (2023). *Riigikaitseõpetus*. <https://www.kaitseministeerium.ee/et/eesmargid-tegevused/laiapindne-riigikaitse/riigikaitseopetus>
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kasearu, K., & Lillemäe, E. (2022). *Väljavõtteid 2022. aasta ajateenijate ja reservväelaste küsitlustulemustest* [Suuline ettekanne]. Tulemuste tutvustamine Kaitseressursside Ametis, Tallinn.
- Kivirähk, J., & Kasearu, K. Ajateenijad ja riigikaitseõpetus. *Riigikaitseõpetus ja ajateenistuse erinevad tahud pandeemia ajal. Kompleksuuringu 2020–2021 ajateenijate küsitluse aruanne* (2022). Strateegilise Jätkusuutlikkuse Kompetentsikeskus, TÜ ühiskonnateaduste instituut, 2022.
- Kütt, K., & Männiste, T. (2014). Kadettide arusaamad õppimisest ja õpetamisest. *KVÜÕA toimetised*, 19, 103–126.

- Lamesoo, K., & Ader, A. (2016). *Muutunud õpikäsituse rakendamise ja selleks erinevate valikute pakkumise seire korraldamine, sh gümnaasiumis valikkursuste rakendamise osas*. Projekti raport.
<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55926/Valikained%20gymn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223–251. DOI: 10.1007/s10648-018-9453-7.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. DOI: 10.1080/02602938.2020.1765228.
- Leijen, Ä., Malva, L., Pedaste, M., & Mikser, R. (2022). What constitutes teachers' general pedagogical knowledge and how it can be assessed: A literature review. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(2), 206–225. DOI: 10.1080/13540602.2022.2062710.
- Lillemäe, E. (2020, 9. detsember). *Riigikaitseõpetuse mitu tahku* [Suuline ettekanne]. SJKK aastakonverents. <https://www.utv.ee/naita?id=30956>
- Lillemäe, E., & Aas, S. (2022). Riigikaitseõpetajad riigikaitseõpetusest. *Riigikaitseõpetus ja ajateenistuse erinevad tahud pandeemia ajal. Kompleksuuringu 2020–2021 ajateenijate küsitluse aruanne* (2022). Strateegilise Jätkusuutlikkuse Kompetentsikeskus, TÜ ühiskonnateaduste instituut, 2022.
- Masso, A. (2011). *E-kursuse „Kvantitatiivne andmeanalüüs (SPSS'ga)“ materjalid*. Tartu Ülikool.
- Miller, K. (2014). Introduction. In Miller, K., Willson, S., Chepp, V., Padilla, J. L. (Eds.), *Cognitive Interviewing Methodology* (pp. 1–5). Wiley.
- Murphy, L., Eduljee, N. B., & Croteau, K. (2021). Teacher-Centered versus Student-Centered Teaching. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, (4)1, 18–39. DOI: 10.36021/jethe.v4i1.156.
- Noonan, P. (2019). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526–537.

- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service.
https://www.bjmc.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/bjmc/Contents/10_3_14_Olev.pdf
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*(2), 109–120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A Follow-Up Study of the Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Higher Education, 56*(1), 29–43.
- Pärna, O. (Toim). (2016). *Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA. Töö ja oskused 2025. Ülevaade olulisematest trendidest ja nende mõjust Eesti tööturule kümne aasta vaates*. <http://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2016/04/Tulevikutrendid-1.pdf>
- Riigikaitseõpetuse (s.a.)*. <https://riigikaitseareng.ee/riigikaitsejad/>
- Riigikaitseõpetuse õppekava (2011). *Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 2 „Gümnaasiumi riiklik õppekava”*. Lisa 12.
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3006/18m_gym_lisa12.pdf
- Smit, K., de Brabander, C. J., & Martens, R. L. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*, 695–712. DOI: 10.1080/00313831.2013.821090.
- Stroet, K., Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2016). Fostering early adolescents' motivation: a longitudinal study into the effectiveness of social constructivist, traditional and combined schools for prevocational education. *Educational Psychology, 36*(1), 1–25. DOI: 10.1080/01443410.2014.893561.
- Zhong, Y., Guo, K., Su, J., & Chu, S. K. W. (2022). The impact of esports participation on the development of 21st century skills in youth: A systematic review. *Computers & Education, 191*. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104640.
- Tallinna Ülikool (2021). *Riigikaitseõpetus*. <https://www.tlu.ee/koolitused/riigikaitseopetus>
- Tooding, L.-M. (2014). Faktoranalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/faktoranalyyis>
- Tooding, L.-M. (2015). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. TÜ Kirjastus.

Tooding, L.-M. (2020). Cronbachi kordaja. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/cronbachi-kordaja>

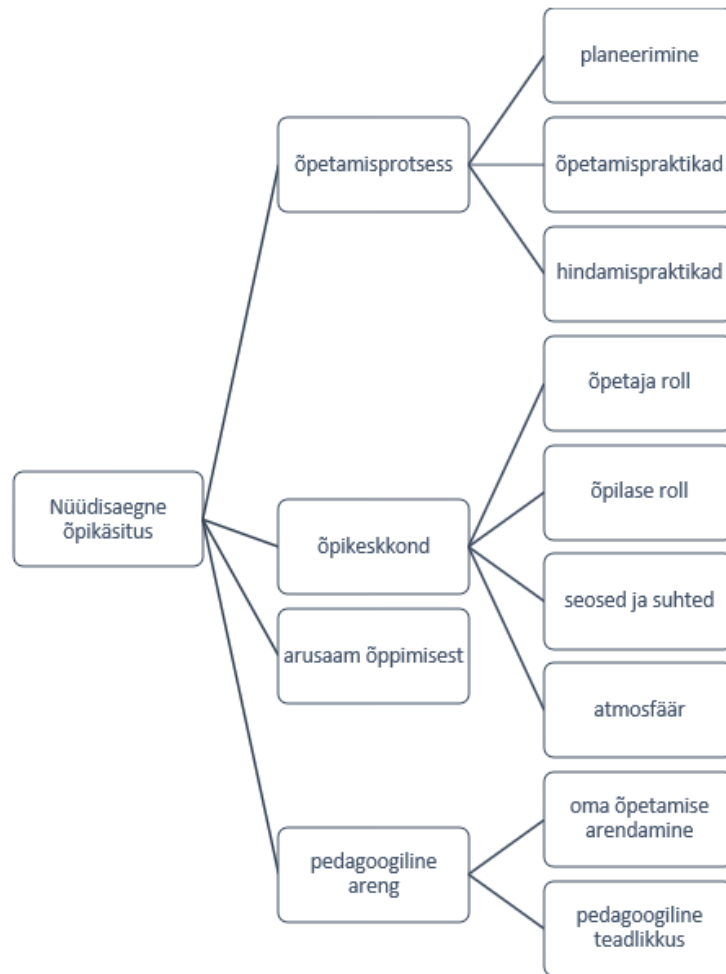
Värno, P. (2019). *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste taktikaõppejõudude arusaamad nüüdisaegse õpikäsituse olemusest ja rakendamisest taktikaõppes*. Magistritöö artiklid ja lisamaterjalid. Tartu Ülikool.

Valikaine riigikaitse (s.a.). Õppeprotsessi kirjeldus – abimaterjal õpetajale. https://kra.ee/wp-content/uploads/sites/4/RK%C3%95_oppeprotsessi_kirjeldus.pdf

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool.

Willson, S., & Miller, K. (2014). Data Collection. In Miller, K., Willson, S., Chepp, V., Padilla, J. L. (Eds.), *Cognitive Interviewing Methodology* (pp. 15–33). Wiley.

LISA 1. Küsimustiku struktuur



LISA 2. Intervjuu küsimused

Riigikaitseõpetajate hindamispraktikad.

- (1) *Missuguseid erinevaid hindamisviise te teate?*
- (2) *Missuguseid erinevaid hindamisviise te ise kasutate, et hinnata õpilaste õpitulemusi?*
- (3) *Kui oluliseks te peate riigikaitseõpetuse aines õpilaste teadmiste hindamist? Miks? Palun põhjendage.*
- (4) *Kas erinevate hindamisviiside kasutamisel võib olla erinev mõju õpilaste õpitulemuste saavutamisel? Miks? Palun põhjendage.*
- (5) *Kas ja kuidas saaks õpilasel endal lasta hinnata oma õpitulemuste saavutamist?*
- (6) *Kas ja kuidas saaks õpilasel endal lasta hinnata oma arengut õppeaines?*
- (7) *Missuguseid tulemusi/mõju võiksid olla sellel, kui õpilased ise hindavad oma arengut ja tulemusi õppeaines?*

Riigikaitseõpetajate arusaam õppimisest.

- (8) *Mida tähendab teie jaoks „õppimine“?*
- (9) *Kui oluliseks peate, et õpilased rakendaksid õpitut praktiliselt? Miks see on oluline?*
- (10) *Kui sageli lasete õpitut õpilastel omal käel järele proovida/teha? (kui palju on see riigikaitseõpetuse raames üldse võimalik)*
- (11) *Kui sageli seostate õppetöös edastatavaid teadmisi erinevate eluvaldkondade/kontekstidega? Miks on see oluline?*
- (12) *Kui sageli arutlevad õpilased teie tunnis uute teadmiste üle?*

Riigikaitseõpetajate arusaam õpetaja rollist.

- (13) *Milline on teie kui õpetaja roll riigikaitseõpetuse tunnis?*
- (14) *Kas ja kui sageli te tunnete, et õpite ka ise koos õpilastega?*
- (15) *Mis on teie arvates üldse õpetaja peamine ülesanne ja roll klassis?*

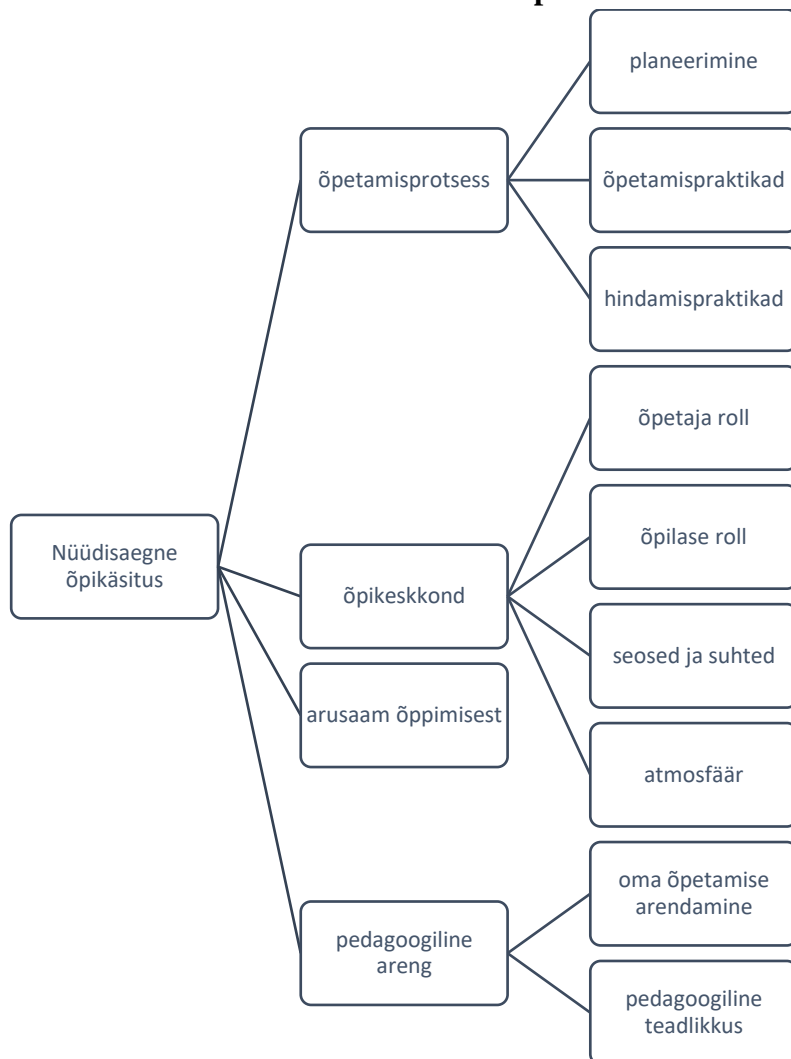
Riigikaitseõpetajate arusaam õpilase rollist.

- (16) *Kui aktiivsed osalejad on teie tunnis õpilased?*
- (17) *Kas ja kui sageli lasete te õpilastel ise õigete lahenduste ja vastusteni jõuda?*
- (18) *Kuidas suhestuvad õpilase ja õpetaja roll klassiruumi?*

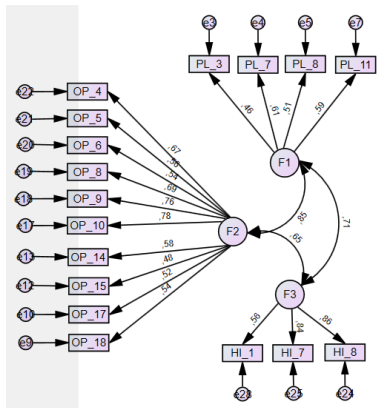
Riigikaitseõpetajate **arusaam oma pedagoogilisest arengust.**

- (19) *Kas te tunnete, et vajaksite enda pedagoogiliste oskuste ja teadmiste täiendamist?*
- (20) *Kas ja kui sageli tunnete, et riigikaitseõpetajad vajaksid rohkem tuge ja teadmisi enda (pedagoogiliste) õpetamisoskuse arendamisel? Palun põhjendage.*
- (21) *Kui oluline on teie jaoks koostöö ja kogemuste vahetamine teiste riigikaitseõpetajatega?*

LISA 3. Küsimustiku struktuuri hindamine kahes etapis

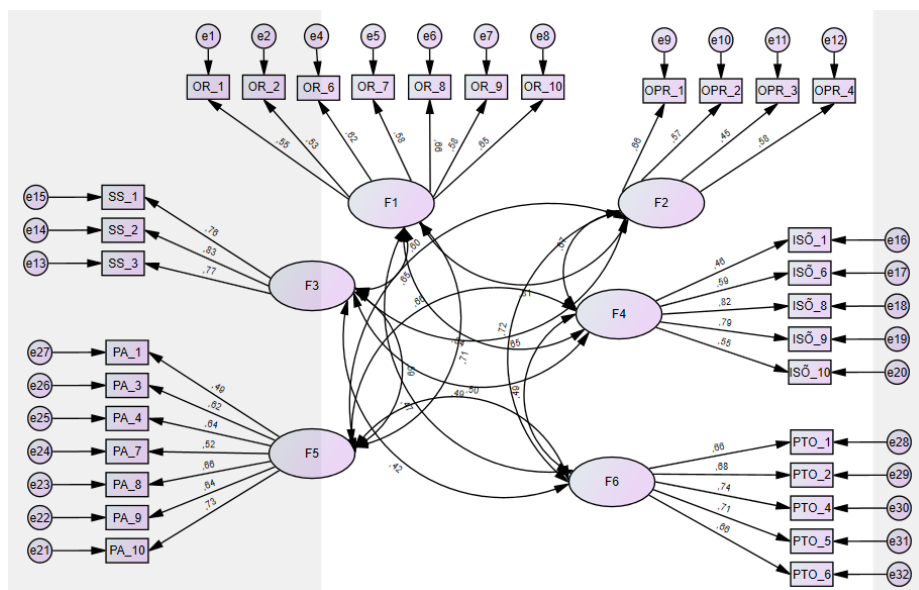


LISA 4. Õpetamisprotsessi mudel



Märkused. PL – planeerimine, OP – õpetamispraktikad, HI – hindamispraktikad. Numbrid lühendite järel tähistavad väite numbrit küsimustikus.

LISA 5. Õpetamisuskumuste mudel



Märkused. OR – õpetaja roll, OPR – õpilase roll, SS – seosed ja suhted, ISÕ – arusaam õppimisest, PA – oma õpetamise arendamine, PTO – pedagoogiline teadlikkus. Numbrid lühendite järel tähistavad väite numbrit küsimustikus.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Laivi Laanemets,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Riigikaitseõpetajate hinnangud oma õpetamispraktikatele lähtuvalt nüüdisaegse õpikäsituse raamistikust”, mille juhendajaks on Katrin Saks, 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.

Laivi Laanemets

Tartus, 24.05.2023