

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Triin Kaljur

LASTEAIÄÕPETAJA PROFESSIONAALSE ARENGU VAJADUSTE
KAARDISTAMINE NING TOETAMINE ENESEANALÜÜSI JA ÕPIRINGIDE KAUDU

Magistritöö

Juhendaja: õpetajahariduse nooremlektor Pihel Hunt

Tartu 2023

Kokkuvõte

Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu vajaduste kaardistamine ning toetamine eneseanalüüsi ja õpiringide kaudu

Käesolev magistritöö käsitleb ühes Kesk-Eesti lasteaias läbi viidud tegevusuuringut, kus esimese andmekogumise kaudu uuriti lasteaiaõpetajate hinnanguid professionaalse arengule oma töös. Seejärel viidi uuritavas lasteaias läbi õpingid ja korrati andmekogumist, et analüüsida õpetate professionaalse arengu taset peale õpiringides osalemist. Probleemi kaardistamiseks toimusid vaatlused ning sekkumisena toimusid õpetajate õpingid.

Tulemustest selgus, et kahe andmekogumise vaheline õpingide läbiviimine tõstis lasteaiaõpetaja pädevusi õpetaja igapäevatoös. Õpingide meetodi kasutamine võimaldab pakkuda õpetajatele võimalust kohtuda kolleegidega, arutleda erinevate temade üle ning jagada kogemusi.

Võtmesõnad: õpetaja professionaalne areng, alusharidus, koolieelne lasteasutus, lasteaiaõpetaja, tegevusuuring, õpingid

Abstract

Mapping and supporting the kindergarten teacher's professional development needs through self-analysis and professional learning communities

This master's work deals with an activity study carried out in a kindergarten in Central Estonia, where the first data collection examined the assessments of kindergarten teachers for professional development in their work. The study series were then conducted in the study kindergarten and data collection was repeated to analyze the level of professional development other than participation in the professional learning communities. Observations took place to map the problem, and teachers' students took place as an intervention. The results showed that the conduct of the professional learning communities between the two data sets increased the competences of the kindergarten teacher in the teacher's daily work. The use of the professional learning communities method allows teachers to offer the opportunity to meet colleagues, discuss different topics and share experiences.

Keywords: teacher professional development, basic education, pre-school institution, kindergarten teacher, action research, professional learning communities

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1.Teoreetiline ülevaade	5
1.1.Õpetaja professionaalne areng	5
1.2.Lasteaiaõpetaja professionaalne areng	6
1.3.Lasteaiaõpetaja teadmised ja oskused lähtuvalt riiklikest kvalifikatsiooninõuetest	9
1.4.Professionaalne õpiring kui õpetaja arengu toetaja.....	10
1.5.Van den Akkeri õpiringi kavandamise ämblikuvõrk	12
1.6.Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	13
2.Metoodika	14
2.1.Tegevusuuringu metoodika.....	14
2.2.Hetkeolukorra kaardistamine	15
2.3.Uuringu konteksti tutvustus	15
2.4.Valim.....	16
2.5.Uuringu kavandmine	17
2.6.Andmekogumine	18
2.7.Esimese andmekogumisetapi andmeanalüüs	19
2.8.Sekkumine – õpingid	22
2.9.Teise andmekogumise analüüs ja muutused õpingide järgselt	25
Arutelu	28
Tänuõnad	30
Töö autorsuse kinnitus	30
Kasutatud kirjandus	32
Lisa 1 Osalejate nõusolekuleht uurimuses osalemiseks	
Lisa 2 Andmekogumise küsimustik	

Sissejuhatus

Tänapäeval on kvaliteetne haridus vaieldamatult aluseks edasisele edukale haridusteele ja toimetulekule elus. Kõrgendatud tähelepanu pööratakse kaasaegse ja kvaliteetse hariduse pakkumisele lisaks põhi-, kesk- ja kõrgharidusele juba alushariduses. Heatasemeline alusharidus loob aluse lapse edule heaolule, tööalase konkurentsivõimele ja sotsiaalsele integratsioonile (European Union, 2021) ning omab positiivset mõju edaspidistele saavutustele ja sotsialiseerumisele kooli- ja tööelus, soodustades samas hilisemaid õpinguid (Haridus ja sugu, s.a.). Eriti oluline on see just madala sotsiaalmajandusliku taustaga perest pärit lastele (European Union, 2021). Statistikaameti (2021) andmetel omandab alusharidust Eestis 90% kolme kuni kuue aastastest lastest ning aastaks 2030 prognoositakse alushariduse osaluseks vähemalt 96% lastest vanuses kolmest aastast kuni kohustusliku hariduse alguseni (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Sellest lähtuvalt on koolieelses eas lastele kvaliteetse hariduse pakkumiseks esmatähtis tagada lasteaiaõpetajate professionaalsete oskuste järjepidev kättesaadavus läbi enesetäiendamise ja -arendamise. Õpetaja professionaalne areng on Petersoni jt (2013) selgitusel teadmiste, oskuste ja pädevuste järjepidev kujunemine ametialases arengus ning mille sihiks on parandada haridusasutuses, sh lasteaias, töötava personali eneseteostuse võimalusi ja tulemuslikkust. Pädevusteks saame nimetada õpetajatöök vajalike hoiakute, teadmiste ja oskuste kogumit (European Agency ..., 2022), mis on õpetajale erialaseks tööks oluline kompetentsus ehk asjatundlikkus (Eesti õigekeelsussõnastik, 2018).

Õpetaja on pereliikmete kõrval lapse jaoks üks olulisemaid täiskasvanuid. Kui alushariduse õpetajate vanus jaotub riigiti väga erinevalt, siis sooline jaotus näitab, et 97% alushariduses töötajatest on tänapäeval naised (OECD, 2017). Oma professionaalsuse ja pädevuse tõstmiseks peab lasteaiaõpetaja end pidevalt täiendama, uusi oskusi ja teadmisi omandama (Tigas, 2020). Maltis ja Tenson (2021) selgitasid oma magistriritöös lahti õpetaja professionaalse arengu lähtekohad. Antud magistriritöö toetab minu uurimistöö tausta, kuid keskendub korraga kahele fookusele ehk nii lasteaiaõpetajatele kui lasteaiajuhtidele ning ei käsitle süvitsi lasteaiaõpetajate professionaalset arengut läbi erinevate tegevuste.

Oma töös lasteaia õppejuhina (ametis kuni 2022.a kevad) ning seejärel direktorina (alates 2022a kevad) olen täheldanud, et lasteaiaõpetajatel puudub tihtipeale süsteemne enesetäiendusplaan ning sellest lähtuvalt toimub õpetajate isiklik professionaalne areng pigem kaootiliselt kui teadlikult enesetäiendusvõimalusi valides. Lisaks olen täheldanud, et õpetajad ei kasuta tihtipeale täienduskoolitustel saadud teadmisi ja oskusi praktikas ning uute

teadmiste jagamine kolleegidega jääb pigem kesiseks. Ka Häidkind jt (2022) toovad välja küsitavuse õpetajate täienduskoolitustel osalemisel saadud teadmiste rakendumisest järjepidevalt praktikasse. Selleks, et õpetaja professionaalne areng ei piirduks vaid enim kättesaadavate võimaluste ehk täienduskoolitustega, on efektiivseks lahenduseks õpetajatele suunatud organiseeritud õpiringid, kus osalejatel on võimalus teha sisulist koostööd läbi katsetamiste ja kogemuste jagamise ning samuti pakkuda üksteisele tuge oskuste arendamisel ja erinevate meetodikate kasutamisel (Owen, 2016).

Seega, lähtudes eeltoodust, on antud magistr töö eesmärgiks välja selgitada lasteaiaõpetajate professionaalse arengu vajadused ning toetada nende arengut ja pädevusi õpiringide kaudu ühe Kesk-Eesti lasteaia näitel. Tegevuskava õpiringide ellukutsumiseks kavandati vastavalt esimeses andmekogumises välja selgitatud õpetajate arenguvajadustele.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Õpetaja professionaalne areng

Õpetaja professionaalse arengu all mõistetakse ametialaste oskuste ja teadmiste arengut, mida ühelt poolt toetavad õpetajakoolituse eri vormid ning teiselt poolt oskuste ja teadmiste omandamine praktikas et töökohal, sealjuures kogemuste, oskuste ja teadmiste vahetamine kolleegiga (Dall`Alba & Sandberg, 2006). Õpetaja professionaalne areng on järjepidev protsess, mis algab õpetajakoolitusega ja jätkub õpetajaametis järjepidevalt läbi kogu ametiaja, tuginedes nii õpetaja isikuomadustele kui õppemeetoditele, mida õpetaja oma töös kasutab ja mõjutades omakorda õpilaste õpitulemusi ning keskkonda, kus õpetaja õpetab (Sancar *et al.*, 2021). Õpetaja professionaalne areng sõltub suuresti õpetaja motivatsioonist osaleda järjepidevatel enesetäiendamistel, sealjuures omada teadmist, et õpetajarolli olulisus teadmispõhise ühiskonna ja elukestva õppe toetamisel on üha kasvav ja kaalukam (Õpetajate täiendusõppe..., 2015). Selleks, et õpetajad, sealhulgas lasteaiaõpetajad, oleksid motiveeritud ja oskuslikud, on väga oluline toetada õpetajate professionaalset arengut tema ametis. Zeggelaar jt (2022) läbi viidud uuring näitab, et õpetaja professionaalses arengus on õpetajate arvates väga olulisel kohal nii õppimine kui meeskonnaliikmetega koostöötamine, arvestades sealjuures, et eriti tõhus õpe toimub läbi reaalsete olukordade läbitöötamise ja arutelude.

Kaasaegses hariduses eeldatakse õpetajatelt pigem abistaja ja õpitegevuse suunaja rolli, kui võimupositsioonilt õpetuse jagamist (Õpetajate täiendusõppe..., 2015). Lisaks nähakse õpetajat õpetamas üha mitmekultuurilisemates lastegruppides ning õpetajalt

oodatakse avatust õpilaste erivajadustele, tõhusa info- ja kommunikatsioonitehnoloogia kasutamist õppetegevustes, lapse järjepideva arengu hindamisega tegelemist, vanemate kaasamist haridusasutuse igapäevatoösse jms (OECD, 2009). Täna sed haridussuunad näevad õpetajat kui reflekteerivat praktikut, kes on järjepidev õppija ja kavandab oma professionaalset arengut eneseanalüüside, erialase tegevuse ja enesetäiendamise (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014).

Eelnevast lähtuvalt on õpetajate pidev areng on väga oluline nii hariduse tulemuslikkuse parandamiseks kui ka õpetajate pühendumuse, identiteedi ja tööga rahulolu suurendamiseks (Euroopa Komisjon, 2013). Iga õpetaja ülesanne on arendada oma õpetamist nii, et see toetaks parimal viisil lapse õppimist ja võimaldaks neil saavutada jõukohaseid tulemusi (Timperly, 2019). Õpetajaks olemine nõuab igalt õpetajalt kestva ja teadlikku tegelemist oma arenguga eelkõige just kutsealaselt. Olenemata asjaolust, et ülikooliõpingud õpetajakutse omandamisel annavad tulevasele õpetajale olulisi teadmisi, saab pädevaks õpetajaks kujuneda vaid igapäevatoös omandades praktikas kogemusi ja õppides läbi saadud kogemuse (Eisenschmidt & Köster, 2018). Lisaks on õpetajatel võimalus ennast professionaalselt arendada nii formaalselt kui mitteformaalselt - läbi erinevate kursuste, oma tööd reflekteerides ise või koostöös kolleegiga, võttes osa avatud tegevustest oma asutuses, läbi vestluste, koostöökohtumiste jne (Postholm, 2012).

Õpetaja erialane kompetentsus sisaldab teadmisi, arusaamu ja kogemusi ning väärtushinnanguid ja valmisolekut õpetada lähtuvalt lapse individuaalsest võimekusest (Uibu & Palu, 2018). Teadmiste puhul peavad Uibu ja Palu (2018) oluliseks õpetaja oskust teadvustada, et õpetajal tuleb enda pidevaks täiendamiseks ja uute teadmiste hankimiseks läbi töötada kaasaegset erialakirjandust, arvestades, et käsiraamatutes ja artiklites on oluline ka professionaalide arvamus ning seejärel rakendada saadud teadmisi nii, et lapsele õpetatavad teadmised ja oskused oleks talle jõukohased. Oskuste puhul peavad Uibu ja Palu (2018) oluliseks õpetaja oskust märgata laste (eri)vajadusi ja muuta ning korrigeerida õppetöö käigus nii oma arusaamu kui õppetöö struktuuri, sest need mõjutavad otseselt õppeprotsessi kvaliteeti.

1.2. Lasteaiaõpetaja professionaalne areng

Koolieelne lasteasutus ehk lasteaed on koolieelse lasteasutuse seaduses (1999) sõnastatud kui õppeasutus, mis jaguneb era- ja munitsipaallasteaedadeks. Lasteaed võimaldab lastele hoidu ja alushariduse omandamist lähtudes oma tegevuses koolieelse lasteasutuse riiklikust õppekavast, toetades läbi oma tegevuse nii lapse kasvamist ja arengut kui tema perekonda

erinevates kasvatusküsimustes ja mille tegevust reguleerib koolieelse lasteasutuse seaduse (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Lasteaiad on tugevate tavade, reeglite, normide ja käitumisviiside võrgustikud, mis mõjutavad oluliselt ümbritseva kogukonna igapäevaelu ja tööd (Vujicic & Tamblolaš, 2017).

Sellest tulenevalt ei ole koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalne areng mitte ainult õpetaja enda tööalaste teadmiste täiendamine, vaid protsess, mis muudab iga lasteaia töökultuuri ning mõjutab kõiki lasteasutusega seotud osapooli. Koolieelse lasteasutuse õpetaja ehk õpetaja ehk pedagoog on lasteaias seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja ning laste individuaalsuse, loovuse ja mängu kaudu õppimise toetaja (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Õpetaja põhiülesandeks on luua turvalised tingimused laste kasvamiseks ja arenemiseks vastastikusel lugupidamisel ning üksteisemõistmisel laste ja vanematega ning hoolitseda laste elu ja tervise eest lasteaias viibides (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999).

Jensen ja Rasmussen (2019) tõid koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalset arengut käsitlevas metaanalüüsis välja, et Euroopas on läbi viidud väga vähe uuringuid lasteaiaõpetaja professionaalse arengu ja sealhulgas laste eakohaste õpitulemuste vaheliste seoste kohta, kuid leitud uuringud on pigem hiljutised, mis näitab tõenäosust, et käsitletava teema uurimine on tõusuteel. Töö autori poolt leitud uuringud (näiteks Põkk, 2021; Rood, 2005), mis on läbi viidud Eestis, on piirkonnapõhised ning sellest tulenevalt ei saa nende uuringute tulemusi üldistada. Roodi (2005) läbi viidud uuring ei pruugi lisaks kajastada enam tänapäevaseid tulemusi, sest uuringu läbiviimisest on möödunud mitmeid aastaid. 2020. aastal viisid Mikser jt lasteaiaõpetajate seas läbi uuringu, kus selgitati välja lasteaiaõpetajate hinnangud ja selgitused oma töö raskuse muutumisele. Uurimistulemused näitasid, et õpetajate hinnangul on õpetajatöö muutunud ajaga üha keerulisemaks. Enim raskusi tekitab on Mikseri jt (2020) uuringus osalejate sõnul lastega seotud lähtekohad (näiteks laste suur arv rühmas, erivajadustega laste arvu kasv jms), koostöö peredega ja kasvatusväärtuste erinevused kodudes. Lisaks toodi Mikseri jt (2020) poolt välja keeruliste asjaoludena sagedased muutused töökorralduses ja õpikeskkonnas ning seadustes, õppekavades ja õpikäsitustes. Kõik eelnev aga on omakorda seotud õpetaja professionaalse arengu ja koolitusvajadusega. Õpetajal on hariduses väga oluline roll ning õpilase edukust mõjutab väga palju õpetaja oskused ja õpetamise kvaliteet (Tosriadi *et al.*, 2018). Niisamuti ütlevad ka Peterson jt (2013), et õpetaja professionaalsuse toetamine koolieelses lasteasutuses aitab parandada pedagoogilist kvaliteeti ja mõjutab laste arengut. Ka Jensen ja Rasmussen (2019) on toonud välja, et õpetaja professionaalne areng avaldab üldiselt positiivset mõju laste

eakohastele arengutulemustele. Töötavaid lasteaiaõpetajaid ja lasteaiaõpetajaks õppivaid üliõpilasi uurinud Luik ja Taimalu (2018) on oma uuringus keskendunud aine-, pedagoogika- ja tehnoloogiateadmistele ning nende integreerimisele. Nad tõid oma uuringus välja, et töötavad lasteaiaõpetajad vajavad just tehnoloogiaalaseid täienduskoolitusi. Seejuures ei piisa vaid neist koolitustest, mis annavad õpetajale tehnoloogiaalaseid teadmisi ja kogemusi, vaid võimaldaksid integreerida tehnoloogia kasutust erinevate õpivaldkondadega.

Koolieelse lasteasutuse õpetaja kvalifikatsioon ja professionaalsus on olulisimaid alushariduse kvaliteeti määravaid tegureid. Hariduse kvaliteedi tõstmiseks peavad õpetajad olema varustatud vajalike teadmistega alates erialasest baaskoolitusest ülikoolis. Täienduskoolitus peaks toetama nende teadmiste täiendamist (Erdogan *et al.*, 2021). Tigase (2020) sõnul lähtub õpetaja tihti täienduskoolituse valikul oma vajadustest ja huvidest. Õpetajal endal on üldjuhul selge nägemus, millist koolitust ta vajab. Samas on ka tavapärane olukord, kus juht suunab õpetaja koolitusele alal, milles ta näeb vajakajäämisi. Õpetaja ise ei pruugi tunda soovi ega vajadust selle koolituse järele, kuid juhi korraldusel peab seal osalema. Lisaks on Tigase (2020) välja toonud, et õpetajad tunnevad enim vajadust just praktiliste koolituste järele, kus omandatud saab praktikas proovida. Näiteks on väga suur huvi laste erivajadusi puudutavate koolituste vastu ning mitmesugustele käelise tegevuse koolitustele. Aktiivselt täienduskoolitusel osalenud õpetajad on täheldanud, et täienduskoolitused muudavad lasteaiaõpetaja enesekindlamaks just pedagoogilistes valikutes ja professionaalses identiteedis, mille tulemusena omakorda on tugevnenud võimekus igapäevatoös ette tulevaid otsuseid põhjendada (Fonsen & Ukkonen-Mikkola, 2019). Samas on Korthagen (2017) vastupidiselt veendunud, et õpetaja õpe toimub suures osas just alateadlikult ning sellest lähtuvalt on teadlik professionaalne enesetäiendamine vaid üks osa õpetaja tööalasest arengust.

Horvaatias läbi viidud kahest uurimusest esimese viisid läbi Viskovic ja Jevtic (2018) ning selle eesmärgiks oli välja selgitada sisend lasteaiaõpetajate professionaalseks arenguks - on selleks siis iga õpetaja isiklik valik või lasteasutuse juhtkonna poolne survestatud ja kohustus osaleda täienduskoolitustel. Eelnimetatud uuringu tulemused näitasid, et õpetajad peavad isikliku professionaalsuse arendamisel väga oluliseks õpitubasid ja pigem välditakse teoreetiliste loengute vormis koolitusi ning et õpetajate isiklik professionaalne areng sõltub paljuski iga õpetaja sisemisest motivatsioonist ja soovist ennast arendada. Lisaks näitasid uuringutulemused, et lasteaiaõpetaja professionaalne areng sõltub eelkõige suhtlusest kolleegide ja tegevpraktikutega ning oluliseks peetakse omavahelisi arutelusid ja kogemuste jagamist (Viskovic & Jevtic, 2018). Vastastikune õppimine võimaldab õpetajatel võrrelda ja

vastandada erinevaid lähenemisviise, õppida üksteise tavadest, mõtiskleda kriitiliselt kehtivate korralduste üle ning teha ühiseid järeldusi selle kohta, mis teeb õpetamise tõhusaks (Euroopa Komisjon, 2013). Teisest, 238 lasteaiaõpetaja seas Vujičić ja Tambolaš (2017) poolt läbi viidud uurimusest, kus uuriti lasteaiaõpetaja isiklikku professionaalset arengut, selgus, et mida rohkemaks hindab uuringus osaleja töötubade toimumise sagedus, seda kaasaegsemat lähenemist rakendab lasteaiaõpetaja oma töös. Sealjuures toovad eelmainitud autorid välja, et oluline on antud uurimustulemuse alusel tõdeda, et õpetaja professionaalne areng peaks tooma kaasa suuremad muutused lasteaiaõpetajate uskumustes ja käitumises, mitte vaid teadmistes. Samas aga kajastus muude tulemuste seas, et kõige harvemini kasutatava professionaalse arengu praktikaks on koolieelse lasteasutuse õpetajad hinnanud oma lasteaia koostööd teiste koolieelsete lasteasutustega eesmärgiga vahetada ideid ja viise õppepraktika kvaliteedi tõstmiseks ning luua õpikogukondade võrgustik (Vujičić & Tambolaš, 2017).

1.3. Lasteaiaõpetaja teadmised ja oskused lähtuvalt riiklikest kvalifikatsiooninõuetest

Lasteaiaõpetajate professionaalsust mõjutavad Petersoni jt (2013) sõnul nii riigis kui kohalikes omavalitsustes loodud tingimused alushariduse võimaldamiseks, riiklikult sätestatud õppekava, taseme-, täienduskoolituse ja motiveerimissüsteem, eestvedamine ning töökorraldus lasteasutustes. Õpetaja esmaõpe ülikoolis ning esimesed kogemused õpetajana mängivad olulist rolli õpetaja identiteedis ja professionaalsuse kujunemisel (Edwards, 2015). Euroopa riikides varieerub õpetaja esmaõppe kestus kahe kuni viie ja poole aasta vahel ning enamik riike nõuab õpetajalt bakalaureusekraadi ja väiksem osa magistrikraadi (Arcidiacono & Baucal, 2020). Samas aga, näiteks Slovakkias saavad lasteaiaõpetajad asuda tööle juba gümnaasiumitunnistuse omandamise järgselt, Saksamaal ja Iirimaal on võimalus koolieelse lasteasutuse õpetajana töötada kvalifikatsiooniga, mis omandatakse peale gümnaasiumiõpinguid kutseõppes (OECD, 2017). Eesti õpetajakoolituse raamnõuetes (2019) on kirjas, et õpetajakoolitus toimub vaid kõrghariduse tasemel ning õppima asumiseks on möödapääsmatu kutsesobivuskatsete läbimine.

Lasteaiaõpetaja töös olulisemaid alusdokumente õpetajale on koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008), mille kohaselt peab rühmaõpetaja läbi viidav õppe- ja kasvatustegevus toetama lapse kehalist, vaimset, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut, tänu millele kujuneb lapsel positiivne minapilt ja arusaam ümbritseva keskkonna mõistmiseks, kujunevad välja esmased tööharjumused. Lisaks mõistab laps tervise hoidmise tähtsust ning arenevad mängu-, õpi-, sotsiaalsed ja enesekohased oskused. Haridusvaldkonna arengukava

2021-2025 (2021) kohaselt on õpetaja, olenemata haridusasutuse liigist, õppeprotsessi kavandamisel, toetamisel ja tagasisidestamisel võtmeisikuks. Lisaks ütleb haridusvaldkonna arengukava 2021-2025 (2021), et oluline on järjepidevalt analüüsida ja nüüdisajastada õpetaja ameti sisu ning tõhustada õpetajate õppeasutuse sisest ja õppeasutuste vahelist koostööd.

Veel on õpetajatöö oluliseks alusdokumendiks kutsestandard. Eisenschmidt ja Koit (2014) kirjeldavad kutsestandardit dokumendina, mille eesmärgiks on selgitada õpetaja töö sisu ning töö edukaks tegemiseks vajalike oskuste, teadmiste ja hoiakute kogumit ehk kompetentsusnõudeid. Õpetaja kutsestandardi, tase 6 (2020) kohaselt, mille omandab ka lasteaiaõpetaja peale bakalaureusekraadi omandamist, on õpetajatöö edukaks rakendamiseks oluline lähtuda oskuste, teadmiste ja hoiakute kogumist, mida saab ühise nimetusega nimetada kompetentsinõueteks.

Õpetaja kutsestandardit täiendab omakorda lasteaiaõpetaja kompetentsimudel, mis aitab määrata õpetaja tugevusi ja arendamist vajavaid külgi ning toetada seeläbi õpetaja professionaalset arengut (ELAL, 2022). Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudeli eesmärgiks on luua õpetajale refleksiooni abivahendina rollimudel ning teadvustada lasteaiaõpetajale oodatud hoiakuid ja käitumisviise, aidates määratleda õpetaja tugevusi ja arendamist vajavaid külgi ning toetada seeläbi tema professionaalset arengut (Haridus- ja Noorteamet, 2020). Kompetentsimudeli kasutamine ei ole lasteaedadele kohustuslik, kuid on väärtuslik abivahend igale õpetajale oma töö analüüsimiseks. Lasteaiaõpetajate kompetentside hindamiseks on välja töötatud ka 360 kraadi tagasiside meetoodika, mille aluseks on viis võtmekompetentsi ehk õpetaja kui väärtuste kandja, iga lapse arengu toetaja, lapse päeva disainer, enastjuhtiv õppija, koostööjuht ja meeskonnaliige (Koolieelse lasteasutuse ..., 2020).

1.4. Professionaalne õpiring kui õpetaja arengu toetaja

Õpetajate koostöö toetamiseks on mitmeid erinevaid võimalusi. Näiteks rakendatakse õpetajate koosõppimiseks professionaalseid õpikogukondi, kus Griffith (2019) selgituste kohaselt käib koos sarnaste tunnuste alusel kindlaks määratud õpetajategrupp, kes teevad süstemaatilist koostööd ühise eesmärgi nimel. Ka praktikakogukonnad on õpetajate koostöövõimalused, kuhu Wengeri (2015) selgituse kohaselt kuuluvad vähema või rohkemaarvuliselt ühist huvi jagavad inimesed, kes läbi suhtlemise üksteist toetavad ja kes ei pruugi sealjuures olla muudmoodi, sealhulgas professionaalselt, omavahel seotud. Veel on Eesti õpetajad nimetanud kolleegida ühist õppimist õpikodadeks, õpirühmadeks,

kolleegiumiteks, arengugruppideks jms. Kõigis eelnimetatutes esinevad õpiringi tunnused ja seetõttu saab neid kokku võtta ühise nimetuse õpiringidena (Jürimäe, 2021).

Samaväärselt oluline täienduskoolitustega on õpetajatele võimaluse andmine omavahelisteks kogemuste jagamiseks ning aruteludeks. Kvaliteetse hariduse tagavad suuresti just kompetentsed ja teadlikud õpetajad, kelle jaoks on esmatähtis oma erialaseid teadmisi pidevalt täiendada (Owen, 2014). Üheks selliseks võimaluseks on õpingid, mida soovivad rahvusvaheliste uuringute kui Eesti praktilise kogemuse põhjal rakendada haridusasutustes ka Jürimäe ja Lamesoo (2019). Õpingide tegevuse sihtidena toovad Jürimäe ja Lamesoo (2019) välja jagatud teadmuse, nn „meietunde“ organisatsioonis ning suurema professionaalsuse. Postholm (2012) toob välja, et mitmed rahvusvahelised uuringud näitavad õpetajate arengu toetamiseks vajadust pakkuda õpetajatele koostöös kolleegide ja asutuse juhtkonnaga ühiseid õpivõimalusi. Õpetajate jaoks on oluline, tuginedes oma praktilistele kogemustele, teha koostööd ja pidada arutelusid, uuendades seeläbi õpetamist ja pakkudes võimalust eneseanalüüsiks (Postholm, 2012). Õping võimaldab erinevatel õpetajatel tulla kokku mõtete, eesmärkide ja kogemuste jagamiseks (Aus *et al.*, 2021). 2009 – 2010 aastal Tartu Ülikooli poolt läbi viidud uuringus selgus, et õpingide läbiviimine asutuses võimestab õpetajaid ning tagab haridusuuenduste jätkusuutlikkuse (Jürimäe & Lamesoo, 2019).

Professionaalseid õpinge nii asutuse siseselt õpetajate, kui ka laiemalt haridusasutuste vahel, on peetud õpetajate isiklikus professionaalses arengus teadmiste kogumise ja rakendamise alustalaks (Steele *et al.*, 2008). Õpingide mõistet on Eestis teadaolevalt käsitletud juba aastast 1921 ning üks õpingide metoodika kasutajatest oli 20. sajandi esimeses pooles kooliuuendusliikumise eestvedaja Johannes Käis (Jõgi & Männiste, 2011).

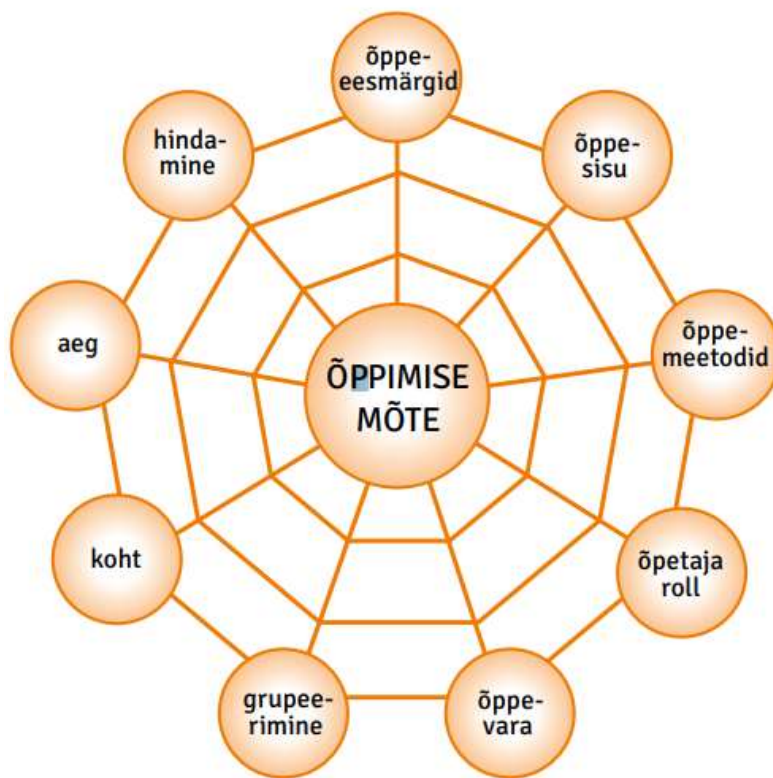
Õpingide planeerimisel on oluline leida selle läbiviimiseks sobiv koht, leppida kokku aeg ning mõelda läbi õpiringi korraldus (Aus *et al.*, 2021). Lisaks toovad Aus jt (2021) välja, et tähtis on kokku leppida kokku õpiringi eesmärgid ja ootused, leida võimalused asutuse töökorralduse muutmiseks selliselt, et õpingid saaksid toimuma regulaarselt ning kaardistada õpingide teemad. Oluline on õpingis osalejatel jagada oma praktikat ja eduelamusi, kuid vähemtähtis ei ole ka ühiselt läbikukkumistest rääkimine ning nende analüüsimine (Hord, 1997). Lisaks eelnimetatule on väga suur roll õpetaja professionaalses arengus ja õpingide toimimises asutuse juhtidel, kelle pädevuses on õpetajate võimestamine, võimaldades neil osaleda õpingides ja luua seeläbi ühte töökultuur. Õpingid toetavad nii

õpetajate kui juhtide rolli professionaalses arengus ning võimaldavad õpetajatel teha järjepidevalt ametialast koostööd (Wilson, 2016).

1.5. Van den Akkeri õpiringi kavandamise ämblikuvõrk

Hollandi teadlane Jan Van den Akker on loonud tõhusate õpiringide mudeli. Van den Akker jt (2003) toovad välja, et, enne õpiringide planeerimist on oluline läbi mõelda, millised on teadmised mida õppijad soovivad saada ning õppijate vajadused, millest õpiringi planeerides lähtuda.

Seejärel saab õpiringide planeerimise ja läbiviimise aluseks võtta nn Akkeri ämblikuvõrgu skeemi (Joonis 1), mis kujutab justkui tervikut, mille puhul olukorras, kus süvitsi jäävad planeerimata kasvõi ühe joonisel välja toodud märksõna tegevused, võib ebaõnnestuda kogu kavandatud õpiring (Jürimäe, 2021).



Joonis 1. Akkeri ämblikuvõrk (Akker, 2003).

Seega on oluline kõik Akkeri ämblikuvõrgus välja toodud märksõnad süvitsi läbi mõelda ja ette planeerida. Van den Akker jt (2003) on toonud Akkeri ämblikuvõrgule märgitud märksõnade puhul välja järgmised küsimused, millele õpiringi planeerides vastused leida:

- Eesmärgid (*aims & objectives*) – mis on õpiringis osalejate ühiseks eesmärgiks?
- Õppesisu (*content*) – mida õpitakse?
- Õppemeetodid (*learning activities*) – kuidas õpitakse?
- Õpetaja roll (*teacher role*) – kuidas õpiringi juht juhib õpiringi?
- Õppevara (*materials & resources*) – milliseid materjale ja tehnoloogiad õppimisel kasutatakse?
- Grupeerimine (*grouping*) – kes õpivad koos?
- Asukoht (*location*) – kus õppimine toimub?
- Aeg (*time*) – millal õpitakse?
- Hindamine (*assessment*) – kuidas koosõppimine edeneb?

Selleks, et õpingid saaks toimuma, on Jürimäe (2021) välja toonud, et lisaks eelnimetatud märksõnadele on tähtis pöörata tähelepanu turvalisele keskkonnale ja jagamiskultuurile (me kõik eksime ja õpime terve elu).

1.6. Magistritöö eesmärk ja uurimisküsimused

Koolieelse lasteasutuse õpetajate professionaalse arengu tulemuseks ei saa olla üksnes teadmiste tõus, vaid ka muutused nende uskumustes ja käitumises (Vujičić & Tambolaš, 2017). Tihti kasutatakse koolieelsete lasteasutuste õpetajate professionaalsuse hindamise ja tagasisidestamise meetodina arenguvestlusi lasteaia juhtkonnaga. Samas selgus Õpetajate täiendusõppe vajaduste uuringust (2015), et vaid üksikute juhtide ja õpetajate hinnangul tegeletakse arenguvestlustel süvitsi enesetäiendamise vajaduste hindamisega. Kui varasemalt oli õpetajatele seadusega sätestatud kohustus läbida teatud arv tunde täiendkoolitusi, siis nüüd on see jäetud õpetaja enda ja lasteaia juhi otsustada (Tigas, 2020).

Lähtuvalt haridusvaldkonna arengukavast 2021-2025, Haridus- ja Noorteameti (2020) poolt koostatud lasteaiaõpetaja kompetentsimudelist, mis võimaldab hinnata õpetaja igapäevast tegelikku tegutsemist, käitumist ja hoiakuid, ning oma tähelepanekutest direktorina, pean oluliseks antud teemat uurida, selgitada välja õpetajate pädevuste rakendumine nende igapäevatoos ja individuaalne koolitusvajadus professionaalseks arenguks.

Seega, lähtudes eeltoodust, on antud magistritöö eesmärk välja selgitada lasteaiaõpetajate professionaalse arengu vajadused ning toetada õpetaja arengut ja pädevusi õpingide kaudu.

Püstitatud on järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Millised on õpetajate arenguvajadused õpetajate enda hinnangul tulenevalt koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudelitest?
- 2) Kuidas hindab õpetaja oma pädevusi lasteaiaõpetajana enne ja pärast õpiringides osalemist?

2. Metoodika

2.1. Tegevusuuringu metoodika

Lähtuvalt magistritöö eesmärgist olen antud uurimistöös otsustanud läbi viia tegevusuuringu. Löffström (2011) ütleb, et antud uuringutüüpi kasutatakse uurimuse läbiviimisel eesmärgistatult tegevuste paremaks või tõhusamaks muutmisel ning teatud erialase tegevuse väärtuste parandamiseks. Lisaks on tegevusuuringul Löffströmi (2011) sõnul kohene praktiline väärtus. Tegevusuuringut viib reeglina läbi praktik ning antud uurimismeetodit iseloomustavad järgmised tunnused:

- uurija uurib enda õpetamisviise või praktikaid;
- keskendutakse kitsale ringkonnale;
- lähtutakse rakendatavusest;
- uurija ise on eelkõige praktik;
- uurija tunneb kohalikku kultuuri ning igapäevast tööd ja probleeme (mistõttu võib samas olla ka liiga seotud, et omada nn „kõrvaltvaataja“ pilku) (Löffström, 2011).

Antud magistritöös uurin, analüüsin ja uurimistulemustest lähtuvalt kavandan edaspidise tegevusena uuritavas asutuses lasteaiaõpetajate professionaalse arengu plaani õpiringide süsteemi jätkamiseks. Lähtuvalt hetkeolukorrast viin uuringu raames läbi konkreetsed tegevused ning lõpuks analüüsin ja hindan tegevuste ja muutuste tulemit. Olen uuritavas organisatsioonis töötanud mitmes erinevas ametis (õpetaja, juhtivõpetaja, õppejuht, direktor), sealjuures käesoleval hetkel olen asutuse juht ning sellest lähtuvalt tunnen nii asutuse töökultuuri, töökorraldust, igapäevaseid murekohti kui parendusvõimalusi.

Tegevusuuring koosneb neljast etapist. Planeerimise etapis kaardistatakse hetkeolukord. Seejärel tegutsemise etapis luuakse sekkumine ja asutakse seda ühtlasi rakendama. Vaatlemise etapis kogutakse andmeid läbiviidud tegevuse kohta ning neljandas ehk analüüsimise etapis analüüsitakse kogutud andmeid, tehakse saadud infost järeldusi ning hakatakse planeerima järgmist tegevusuuringu tsükli (Löffström, 2011).

2.2. Hetkeolukorra kaardistamine

Peatükk on koostatud lähtuvalt Löfstömi (2011) tegevusuuringu esimesest etapist, mille sisuks on hetkeolukorra kaardistamine.

Eesmärgi saavutamiseks alustasin õpetaja professionaalse arengu hetkseisu analüüsimise ja kaardistamisega 2021a novembris. Analüüsisin õpetajate osalusaktiivsust täienduskoolitusel ning vestlesin õpetajatega, et mõista, milliste kriteeriumite alusel hindab uuringus osaleva asutuse õpetaja enda tööalast arenguvajadust ja valib täienduskoolitused, kus osaleda. Lisaks kaardistasin probleemi mõistmiseks erinevad meetodid (näiteks erialase kirjanduse lugemine, arutelu kolleegiga, internetis kättesaadava materjali kasutamine töös jms), mida teeb õpetaja järjepidevaks tööalaseks professionaalseks arenguks.

Probleemi olemasolu kinnitamiseks viisin enne uurimusega alustamist läbi ka rühmavaatlused kõikide uuritavas asutuses töötavate õpetajatega õpetaja töö vaatlemiseks. Vaatluste eeliseks on olulise lisainfo kogumine loomulikus keskkonnas ning õpetaja tegeliku käitumise jälgimise võimalus rühmas, olles otsekontaktis laste ja kolleegidega (Laherand, 2008). Vaatluste eesmärgiks oli jälgida koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudelil välja toodud pädevuste kajastumist õpetaja igapäevatoos ning seejärel hinnata probleemi aktuaalust. Vaatlusteks ei kasutanud ma eraldi vaatlusprotokolle, vaid tähendasin üles tähelepanekuid vabas vormis. Vaatluste toimumise perioodil töötasin uuritavas lasteaias õppejuhina. Minu ja vaadeldavate õpetajate vaheline suhe oli pigem koostöine ja õpetaja arengut toetav. Antud väidet kinnitasid ka uuringus osalevad õpetajad hilisemas uuringu käigus läbi viidud intervjuus.

Vestluste ja vaatluse analüüsi tulemusel selgus, et õpetajad peavad täienduskoolitust valides koolituse sisu ja enda arenguvajadusi küll oluliseks, kuid osavõtu määrab tihti siiski koolituse asukoht (vahemaa, ühistranspordi võimalused), koolituse rahastamine (tasuta või tasuline koolitus) kui ka kolleegide osalus. Enda arenguvajadusi hindavad õpetajad pigem töös ette tulevatel olukordadel lähtuvalt, kus õpetajad soovivad saada lisateadmisi erinevatest metoodikatest (näiteks projektiõpe, õuesõpe) või olukordade lahendustest (koostöö lapsevanemaga, erivajadusega laps rühmas). Töö autorina sain hetkeolukorra kaardistamisest kinnitust antud uurimisprobleemi käsitlemise ning õpetaja professionaalse arengu soodustamise vajalikkusest.

2.3. Uuringu konteksti tutvustus

Tegevusuuring viidi läbi mai 2021 – veebruar 2023 ühes Kesk-Eesti lasteaias. Uuringus osalev lasteaed on eestikeelse õppekeelega alusharidust pakkuv kaheksa aastat tagasi neljast

väikelasteaiast liidetud tänaseks kolme õppekohaga töötav lasteaed. Lisaks kahekümnele tavarühmale tegutseb lasteaias üks erirühm spetsiifilise arenguhäirega lastele.

Lasteaia arengukava 2022 – 2025 kohaselt on üheks parendusvaldkonnaks arendada meeskonda koolituste, praktiliste tegevuste ning kolleegidelt õppimise kaudu. Sellest lähtuvalt on antud asutusele väga oluline arendada õpetaja professionaalse arengu võimalusi ning tagada süsteemne enesetäiendusvõimalus pedagoogilisele personalile. Õpetajatel on võimalus järjepidevalt osaleda erinevatel õpetaja enda poolt valitud täienduskoolitustel, mis on rühmaõpetaja tööks ja arenguks olulised. Soositud on igakülgne suhtlemine kolleegiga nii õppekohasiseselt, õppekohtade vaheliselt kui ka väljaspool asutust. Õpetajatele on loodud rühmas võimalused digitehnoloogia kasutamiseks (lauaarvutid, tahvelarvutid, projektorid, robotikavahendid), võimaluste piires arvestatakse õppevahendite soetamisel alati õpetajate soovidega.

2.4. Valim

Tegevusuuringu valim on tavaliselt pigem väike (Löfstöm, 2011). Töös on kasutatud Rämmeri (2014) valimi kirjeldustest tulenevalt mugavusvalimit, kuhu valitakse enamjaolt uuritavad, keda on lihtne uurimusse kaasata. Siiski ei saa mugavusvalimi puhul teha rangeid üldistusi, sest neilt saadud vastused kajastavad vaid uurijale kergemini kättesaadavate inimeste hinnanguid (Rämmer, 2014).

Antud uurimusesse valimit kaasates tutvustasin esmalt planeeritavat magistritööd asutuses õpetajate korrapärasel inforingis. Peale magistritöö tutvustamist palusin õpetajatel mõelda, kellel on olemas valmidus uurimuses osaleda ja selgitasin täpsemalt osalemisega kaasnevat protsessi. Seejärel jagasin osalejatele kirjalikud nõusolekulehed (Lisa 1) ning kordasin varasemalt öeldut, et osalemine on vabatahtlik.

Antud uuringu valimi moodustavad ühe õppekoha rühmaõpetajad. Nimetatud õppekohas töötab 13 rühma. Uuringus oli nõus osalema 17 rühmaõpetajat, sealhulgas üks sõimerühmaõpetaja, kolm noorema liitühma õpetajat, kaheksa aiarühma õpetajat ja üks spetsiifilise arenguhäirega laste tasandusrühma õpetaja.

Tegemist on õpetajatega, kelle vanusevahemik jääb 33 ja 67 eluaasta vahele. Töökogemus lasteaiaõpetajana jääb ühe ja 37 aasta vahele. Uuritavatest kaks õpetajat omavad bakalaureusekraadi, kuid ei ole õppinud koolieelse lasteasutuse õpetajaks. Kaks õpetajat omavad magistrikraadi, kuus õpetajat koolieelse lasteasutuse õpetaja bakalaureusekraadi ning ülejäänud lasteaiaõpetajad keskeri haridust.

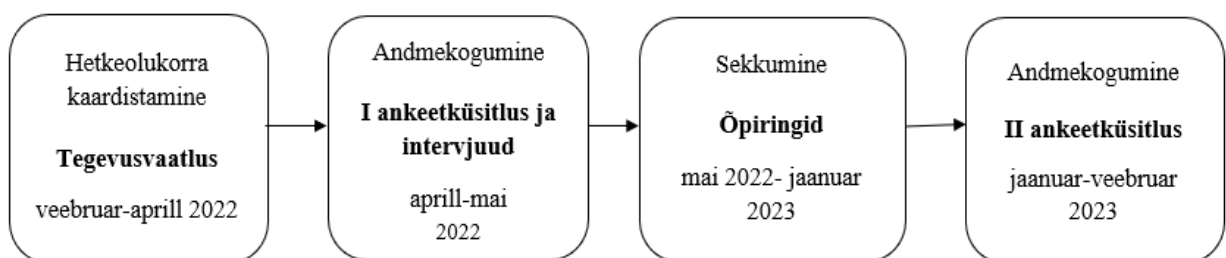
Uuringus ei soovinud osaleda kaks õpetajat. Üks õpetaja ei olnud motiveeritud süsteemsest enesetäiendamist põhjusel, et on suundumas pensionile ning teine õpetaja pidas oma oskuseid madalaks ja seetõttu ei soovinud enda nägemust mööda uuringutulemusi rikkuda.

Iga uuringus osalevat õpetajat teavitasin juba uuringus osalemise nõusoleku ankeedis, nii nagu tõi välja ka Löfstrom (2011), planeeritava magistratöö teemast, osalemise vabatahtlikkusest ning võimalusest igal ajal loobuda edasisest osalemisest. Samuti oli uuringus osalejal võimalik igal ajal võtta uurijaga ühendust lisaküsimuste küsimiseks. Löfstöm (2011) on eetikaküsimusena välja toonud ka võimusuhte, kus õpetajal võib olla raske keelduda, sest kardab edasisi tagajärgi. Ka antud uuringus võib võimu küsimuse tõstatada, sest olen uuritava lastaia direktor. Selleks, et ennetada kõikvõimalikke eetikareeglite rikkumisi, rõhutasin uuringus osalevatele õpetajatele korduvalt, et osalemisest on võimalik igal ajal loobuda ning andmekogumine on konfidentsiaalne. Uuringus osalemisest loobusid enne uuringu algust kaks õpetajat teadmisesega, et negatiivseid tagajärgi antud otsusega ei kaasne.

2.5. Uuringu kavandmine

Uuringu kavandamine toimub Löfströmi (2011) tegevusuuringu mudeli teises etapis.

Uuringu läbiviimiseks kavandasin esimese ja teise andmekogumise etapi küsitluse kaudu ning sekkumisena kahe küsitluse vahel õpiringid õpetajatele. Lisaks kavandasin esimese andmekogumise raames intervjuud uuringus osalema nõustunud õpetajatega täpsustavate andmete saamiseks. Tegevusuuringu disain on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Tegevusuuringu kava

Tegevusuuringut alustasin 2022a aprilli lõpus ja mai alguses, kui viisin uuringus osalema nõustunud õpetajate seas läbi küsitluse.

Täidetud küsitluste põhjal viisin uuringus osalejatega läbi lühiintervjuu. Antud intervjuus analüüsisime uuritavaga küsimustiku vastuseid. Uuritaval oli võimalus oma hinnanguid kommenteerida ja mõtteid selgitada. Lisaks analüüsisime iga uuritava puhul tema enesearengu- ja koolitusvajadust ning püstitasime edasised eesmärgid professionaalseks arenguks ehk koostasime igale osalejale isikliku arengu plaani.

Lähtuvalt küsimustiku ja intervjuu tulemustest kavandasin õpetajate pädevuste tõhusamaks rakendamiseks juuni 2022 kuni jaanuar 2023 uuritavas lasteaias koostöised õpiringid, kogemuskohatumised ja avatud õppetegevused õpetajatele (õpetajalt õpetajale õpitoad, kohtumised praktikutega, hea praktika näidete jagamine kolleegidega, tegevusvaatlused).

Seejärel, jaanuari teises pooles, viisin läbi kordusküsimustiku, et võrrelda iga uuringus osaleja eneseanalüüsi tulemusi peale õpiringides osalemist.

2.6. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutasin küsimustikku, mille eesmärgiks oli selgitada välja õpetajate professionaalsele arengu vajadused. Küsimustik on välja töötatud asutuse järjepideva sisehindamise rakendamiseks 2019/2020 õppeaastal asutuses töötanud õppejuhid, direktor ja pedagoogiline personal. Tulenevalt Covid-19 levikust ning sellega kaasnevatest töökorralduslikest muutustest perioodil ei ole varasemalt antud küsimustikku uuringus osalevas lasteaias õpetajate eneseanalüüsiks kasutatud.

Küsimustik koosneb kuuest õpetaja tööks oluliselt valdkonnast järgmiselt: õpetaja ja lapse vaheline suhtlemine (Cronbachi $\alpha=0,91$, 13 väidet); koostöö lapsevanematega ja nõustamine (Cronbachi $\alpha=0,84$, 15 väidet); õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja läbiviimine (Cronbachi $\alpha=0,91$, 17 väidet); lapse arengu toetamine ja arengu hindamine (Cronbachi $\alpha=0,83$, 8 väidet); õpikeskkonna kujundamine (Cronbachi $\alpha=0,80$, 9 väidet) ja õpetaja professionaalne areng, meeskonnatöö, saavutused (Cronbachi $\alpha=0,89$, 17 väidet). Valdkonniti välja toodud pädevusi on antud küsimustikus õpetajal võimalik hinnata neljapalli skaalal: suurepäraseks (on täielikult saavutatud, antud väide kirjeldab otseselt õpetaja tööd), heaks (on märkimisväärselt saavutatud, antud väide kirjeldab enamjaolt õpetaja tööd), rahuldavaks (osaliselt saavutatud, et see väide kirjeldab osaliselt õpetaja tööd) või nõrgaks (pole saavutatud, see väide pigem ei kirjelda õpetaja tööd). Sealjuures on õpetajal võimalus oma

hinnangut iga pädevuse juures vabas vormis kommentaaridega täiendada. Küsimustik on esitatud lisa 2.

Küsimustiku täitmiseks ei olnud õpetajale ette määratud küsitluse täitmiseks koht ega aeg (piiramatu ajalimiit enda töö analüüsimiseks ja küsimustiku täitmiseks). Oluline oli, et õpetaja täidab ja tagastab küsitluse mõistliku aja jooksul vältimaks võimalust unustada küsimustik täita.

Antud küsimustikus selgunud tulemused võimaldasid analüüsida õpetajate hinnanguid oma tööle ja professionaalsele arengule enne ja pärast õpiringides osalemist. Iga täidetud küsimustik kodeeriti, et uuringu hilisemas järgus oleks võimalik kordusankeet esimese andmekogumise ankeediga kokku viia. Tagastatud küsimustike kodeerimine tagas ka iga osaleja konfidentsiaalsuse.

Lisaandmete kogumiseks kavandasin intervjuud uuringus osalejatega. Intervjuu on oluline täpsustavate andmete kogumiseks ja seeläbi küsitluses vastaja nägemuse selgitamiseks. Intervjuud planeerisin läbi viia struktureerimata intervjuudena (Lepik *et al.*, 2014) peale esimest andmekogumist. Intervjuu kestuseks planeerisin kuni 30 minutit. Intervjuu käigus kogutud andmed kandsin vabas vormis märkmetena paberile.

2.7. Esimese andmekogumisetapi andmeanalüüs

Andmete analüüsimist alustasin esimese küsitluse vabade vastuste ja intervjuu märkmete kokku viimisega küsitluse statistiliste tulemustega. Seejärel sisestasin esimesel andmekogumisel ja intervjuu kaudu saadud tulemused MS Exceli programmi.

Andmekogumiseks läbi viidud intervjuude käigus tehtud märkmed ja kommentaarid toetasid küsimustiku hinnangute sügavamalt mõistmist, mis ei tulnud küsimustiku tulemustest välja. Intervjuu kaudu kogutud andmete analüüsimiseks viisin läbi kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi, mis võimaldab mõista ja tõlgendada ning lahti mõtestada uuritava mõttemaailma (Kalmus *et al.*, 2015). Selleks lugesin peale intervjuud veelkord vastused läbi, leidsin vastustest tähenduslikud üksused, andsid neile koodid ning seejärel koondasid suurematesse kategooriatesse. Seejärel kategoriseerisin vastused üksusteks, mille alusel oli võimalik järeldada, mida peab õpetaja oma tugevuseks, mis on hästi või millises kategoorias näeb õpetaja arenguvajadust.

Arvandmete analüüsimiseks kasutasin vabavaralist andmetöötlusprogrammi JASP. Esimene andmeanalüüs võimaldas kaardistada iga uuringus osaleva lasteaiaõpetaja täidetud küsimustiku kaudu algolukorra. Esimese mõõtmise valdkondade hinnangute aritmeetilised keskmised koos standardhälbega on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Valdkondade hinnangute esimese andmekogumise tulemused.

Valdkond	Aritmeetiline keskmine (standardhälve SD)
Õpetaja ja lapse vaheline suhtlemine	3,5 (0,4)
Koostöö lapsevanemaga ja nõustamine	3,1 (0,4)
Õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja läbiviimine	3,4 (0,4)
Lapse arengu toetamine ja arengu hindamine	3,3 (0,5)
Õpikeskkonna kujundamine	3,3 (0,4)
Õpetaja professionaalne areng, meeskonnatöö, saavutused	2,7 (0,5)

Tabelist 1 on näha, et õpetaja ja lapse vahelise suhtlemise võtmekompetentsi keskmine hinnang oli 3,5 (SD=0,4). Vabadest vastustest ja intervjuudest ilmses, et õpetajad näevad lapsi võrdsete partneritena ning peavad suhtlemisel oluliseks rahulikkust, kannatlikkust ja kindlameelsust. Samuti tõid õpetajad välja, et palju arvestatakse rühmas laste eripäradega ning püütakse iga lapse puhul leida just õige nipp. Kitsaskohtadena tõid õpetajad välja, et lastele iseseisvate ülesannete lahendamise võimaluste pakkumine, nagu näiteks riietumine ja endale toidu tõstmine, on vahel keeruline, sest piirangud seab kiire päevakava ja aeg. Lisaks leidsid õpetajad, et tihti sekkub täiskasvanu liiga kiiresti laste omavaheliste suhete konflikti ja nii ei jõua lapsed iseseisvalt probleemilahendusteni.

Õpetaja ja lapsevanema koostööd ja nõustamist käsitleva võtmekompetentsi keskmiseks hinnanguks kujunes 3,1 (SD=0,4). Tekstilistest andmetest selgus, et õpetajate arvates toimib vanematega suhtlemine kõige paremini individuaalselt ja otse suheldes. Lisaks hindavad õpetajad suhtlemisel vanemaga viisakust, konfidentsiaalsust, lugupidavust ja kuulamisoskust. Ka väärtustati usalduse loomist ja säilitamist ning koos tegutsemist lähtuvalt lapsest. Murekohtadeks peeti sageli õpetaja varasema kogemuste puudumist tööks erivajadustega lastega ja nende vanematega ning lapse tervises seisundi hindamist Covid-19 järgsel ajaperioodil. Lisaks mainisid õpetajad, et üha enam on tarvis oskust lapsevanemaga suhelda teadlikult õppida ja harjutada, sest tänapäeva lapsevanemad on väga teadlikud ja iga pere omanäoline. Murekohaks on õpetajate arvates kujunenud lapsevanemate ajaressursi puudus keskenduda lasteaia tegevustesse. Õpetajad tõid välja, et tihti ei loeta rühmameeskonna poolt vanematele edastatud infokirju või puudub ühistel vestlustel perede poolne aktiivsus.

Õpetajate valmidusele planeerida ja viia läbi õppe- ja kasvatustööd välja toodud andmetest lähtuvalt andsid õpetajad oma pädevustele keskmiseks hinnanguks 3,4 ($SD=0,4$). Õpetajad hindasid antud võtmepädevustes oma oskusi planeerida nädalaplaane lähtuvalt laste vanusest ja eripäradest, arvestada samas ka laste võimeid, soove ja huvisid. Oluliseks peeti õpetajate poolt ka paindlikkust planeerimisel. Murekohtadena tõid õpetajad esile vajadust muuta oma välja kujunenud planeerimisharjumust nii, et uusi õppetegevusi planeerides kajastuksid rohkem laste nägemused, soovid ja huvid ning nädala tegevused kasvaksid välja pigem eelnevalt planeeritust ehk õppe- ja kasvatustöö oleks sujuvam ja järjepidevam.

Lapse arengu toetamisele ja arengu hindamise valdkonnas, kus keskmiseks hinnanguks kujunes 3,3 ($SD=0,5$), leiavad õpetajad, et väga oluline on lapse individuaalne toetamine, kuulamine, koosõppimine. Samas ei ole õpetajate arvates tulemuste põhjal vähemtähtis õpetaja poolne oskus planeerida igapäevaseid tegevusi eelkõige lähtuvalt lapse arengutasemest, pakkudes õppijatele tegevustes põnevust ja väljakutseid uute teadmiste hankimisel. Arenguhindamisel väärtustatakse koostööd perega ja tugispetsialistidega ning võimalusi tegeleda rühmategevustes lastega grupimeetodil või individuaalselt. Siiski on välja toodud ka murekohad, kus õpetajad arvavad, et lapse arengu jälgimiseks ja hindamiseks on mitmeid juhiseid ning materjale, millele tugineda, kuid siiski puudub praktiline oskus alati õigesti hindamist läbi viia. Õpetajate arvates on ka õpetaja tööaeg on niivõrd piiratud, et keeruline on hinnata lapse arengut nii, nagu tegelikkuses seda teha soovitakse. Koolieelikute arenguhindamise puhul tõid küsitlusele vastanud välja ebakindluse, märkides ära, et koolivalmiduskaardi kirjutamine koolieelikule on suur vastutus ja seetõttu tunneb õpetaja end pigem ebalevalt. Õpetajad soovivad, et lapse arengu hindamisel oleks võimalus rohkem teha koostööd tugispetsialistide ja teiste lapse arengut toetavate osapooltega, kuid palju jääb andmekaitse või info vähesuse taha ja seetõttu tuntakse, et lasteaed ei suuda alati lapse arengut piisavalt hinnata. Õpetajad tõid välja, et infovahetus lapsevanemaga on oluline aga tihti tekib õpetajal ebamugavustunne muredest, sh lapse arengulistest ja käitumuslikest muredest rääkides, sest lapsevanem ei soovi alati murekohti enda jaoks vastu võtta.

Laste eale ja vajadustele vastava õpikeskkonda kujundava valdkonna pädevuste keskmiseks hinnanguks kujunes 3,3 ($SD=0,4$). Väga olulisel kohal on õpetajate jaoks võimalus seada rühmakeskkonnas mängu- ja õppevahendid lapsele nähtavale kohale ja lapse kasvule sobivale kõrgusele, et lapsel oleks võimalik teha ise oma valikuid ja tegutseda esemete ja vahenditega, mis talle huvi pakuvad. Tähtsaks peetakse head meetodilist kabinetti, kus on võimalik alati uusi õppemänge ja tegevusvahendid rühma tuua ning seeläbi õpikeskkonda rikastada. Väärtustatakse kaasaegsust, paindlikkust ja lapsest lähtuvat

keskkonda. Õpetajad valmistavad endi sõnul õppeaasta jooksul erinevaid mängu ise ja vahetavad neid riulitel mingi perioodi tagant, et lastel oleks põnevust. Samas toodi õpetajate poolt ka esile, et seinapinda on vähe ja seetõttu ei saa eksponeerida piisavalt erinevaid laste töid. Samuti soovivad õpetajad rohkem käia lastega õppekäikudel, muuseumis, teatris, kuid tihti jääb puudu nii ajast kui rahalisest ressursist, et kõik mõtted ja plaanid õpikeskkonna rikastamiseks ellu viia. Ka infotehnoloogilistest ja robotikavahendite kasutamise oskusest tunnevad õpetajad puudust, sest ise õppides jääb kasutamisel julgusest puudu ja koolitusteks tuleb leida eraldi aeg.

Analüüsidest küsitluses enda ehk õpetaja professionaalset arengut, meeskonnatööd ja saavutusi jäi keskmiseks hinnanguks 2,7 (SD=0,5). Õpetajates on olemas nende endi sõnul innukus teha koostööd, kuid taaskord jääb puudu nii ajast kui kohtumisvõimalustest vabavestlusteks kolleegidega. Kõik küsimustikule vastanud õpetajad on motiveeritud osalema täienduskoolitustel, kuid alati ei saa kõiki koolitusi lubada. Esmatähtsaks peavad õpetajad ikkagi otsekontakt lastega ja rühmameeskonnaga. Ebakindlust tunnevad õpetajad meeskonna kokkusaamistel erineva iseloomuga inimestega suhtlemisel – õpetajad ei oska tihti toime tulla olukordadega, kus tugeva iseloomuga inimene ei ole valmis arvestama kolleegide arvamustega ning pigem jäetakse mõtted avaldamata. Samas on väga suur huvi õpetajatel võimaluse üle jagada kolleegidega kogemusi ja õppida uusi teadmisi just praktikutelt, mitte vaid täienduskoolitustel.

Vastates esimesele uurimisküsimusele „Millised on õpetajate arenguvajadused tulenevalt koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudelst?“, saan antud magistratöö esimesest andmekogumisest lähtuvalt öelda, õpetajad tunnevad enim ebakindlust oma töös suheldes/ suhetes lapsevanemaga, lapse arengu hindamise (erivajadusega laps) ja õpikeskkonna kujundamise (sh erinevate vahendite kasutamine) ning õpetaja tööalase professionaalse arengu protsessis. Selleks, et toetada õpetajat erinevates valdkondades, on üheks lahenduseks õpetajate regulaarsed õpiringid, mis võimaldavad osalejatel õppida üksteise kogemustest ja jagada töös ette tulevaid murekohti leides ühiseid lahendusi.

2.8. Sekkumine – õpiringid

Käesoleva magistratöö esimese andmekogumise tulemused andsid kirjeldava statistika õpetajate hinnangute kohta oma tööle ja edasiste arenguvajaduste kohta. Õpetajate vastustest ja intervjuudest lähtuvalt kaardistasin kavandatavate õpiringide teemad. Uurimusliku osa sekkumiseks on õpetajate õpiringide läbiviimine.

Õpiringide ajakava koostamisel oli eesmärgiks pakkuda õpetajatele võimalust osaleda õpiringides regulaarselt kogu sekkumise perioodi jooksul. Planeeritud õpiringide kohtumised toimusid ajavahemikus mai 2022 kuni jaanuar 2023 ajakava alusel, mis on välja toodud tabelis 2. Kokku toimus perioodil 17. mai 2022 kuni 31. jaanuar 2023 neliteist õpiringi kohtumist. Õpiringi grupi suuruseks on enamasti 6-12 inimest ning üks õpiring töötab vaid ühe kindla probleemi või teemaga (Jutvig *et al.*, s.a.). Õpingid ei olnud õpetajatele osalemiseks kohustuslikud. Õpetaja sai ise valida enda arenguvajadusest lähtuvalt osalemise soovi ja/või vajaduse õpiringides. Erinevates õpiringides osalesid kõik uuringu valimisse kuuluvad õpetajad. Sealjuures kõige vähem, kolmel korral, osales õpiringis üks õpetaja ja kõige rohkem 12 õpiringis osales kaks valimisse kuuluvat õpetajat. Lisaks uuringus osalevatele õpetajatele olid õpiringi kogemuste jagamise eesmärgil kaasatud ka lasteaia teiste õppekohtade kolleegid.

Õpingid võimaldasid õpetajatel omandada uusi teadmisi ja jagada kogemusi kolleegidega ning luua ühist teadmist, sealjuures aktiveerides, motiveerides ja kaasates kolleege ning jagades ideid murekohtadega hakkamasaamiseks (Jürimäe, 2021). Lisaks toetun kavandatud õpiringide olulisuse väljatoomisel Jürimäe (2021) väitele, et õpiring on õpetajale mõnus ja turvaline arengukeskkond, kus saab vigadest õppida ja omandada lühikese aja jooksul olulisi ja sügavaid teadmisi.

Tabel 2. Õpiringide toimumiste ajakava, teemad ja sisu.

Kuupäev	Teema	Sisu
17.05.2022	Kohtumine kogukonna perearstiga (Lapse tervise jälgimine lasteaias)	Lapse tervis- millal on laps haige, millal võib käia lasteaias. Vestlused lapsevanemaga lapse tervisest- kuidas ja mille alusel? Kas köha ja nohu on haigused? Kas õpetajal on õigus paluda lapse kodusele ravile jätmist, milliste haigustunnuste korral?
15.08.2022	Kogemiskohtumine naaberlasteaia erivajadustega laste rühmameeskonnaga	Erivajadustega lapsed rühmas- päevakava, õppetegevused, igapäevane toimetamine, harjumused, rühmareeglid, suhtlemine lapsevanemaga. Kuidas on moodustatud rühmameeskond tasandsurühmas? Kuidas toimib töökorraldus?

18.08.2022	Kogemuskohtumine naabermaakonna ühe lasteaia tugispetsialistidega, erirühmade ja tavarühmade kogumustejagamine	Kolleegikohtumine naabermaakonna lasteaia tugispetsialistidega, kes jagavad kogemusi, kuidas toimib töökorraldus ja igapäevane tegevus nii eri- kui tavarühmades, kui palju käib ühes rühmas lapsi, milliseid tegevusi tehakse vastavalt laste arengutasemele ja võimekusele.
28.08.2022	Lahtiste uste kohtumine sõimerühmade meeskonadega	Ühine kohtumine sõimerühmade meeskonade ja lapsevanemate vahel, koostööpäev lapsevanemaga. Mis on lasteaed? Mida me lasteaias teeme? Päevakava, rühmategevused, eneseteenindamine sõimerühmas.
22.09.2022- 26.10.2022	Kogemuskohtumine tasandusrühma personaliga, erivajadusega laps rühmas	Kuidas käib igapäevane töö erivajadustega lastega rühmas? Kuidas toimuvad õppetegevused, lapse arengu hindamine, individuaalsed tegevused rühmas. Rühmakülastused ja tegevusvaatlused rühmas väikeste gruppides.
27.09.2022	Robotikapäev lasteaias	Robotikavahendite kasutamine lasteaias. Kogumustejagamine lasteaiaaialiste laste robotikavahendite kasutusvõimalustest õppetegevustes ning praktiline vahendite kasutamine. Kaasatud olid ka teised lasteaiaõpetajad väljaspoolt asutust.
13.10.2022	Kogemuskohtumine. Naaberlasteaia kogemused ja keskkond.	Jagame naaberlasteaiale oma töökogemusi, arutleme lapse arengu hindamise lähtepunktide üle, vaatleme rühmade õpi- ja töökeskkondi, jagame muresid ja rõõme.
01.11.2022	Kogemuskohtumine Perepesa- kelle ja miks?	Info Perepesa tegevuste kohta- vanemplusprogrammid, vanemakoolitused, õpetajate koolitusvõimalused, õppetegevuste rikastamine Perepesa mängutoas toimuvate kohtumishommikute kaudu.
16.11.2022	Mardi- ja kadripäeva rahvamängude õpituba, kolleegilt kolleegile kogumustejagamine	Kohtumine teise õppekoha kolleegidega temaatilise tegevuse ühisteks läbitegemisteks ning töö rõõmude ja murede arutlemiseks.
22.11.2022	Jõulukaunistuste meisterdamise õpituba, kolleegilt kolleegile kogumuste jagamine	Ühine meisterdamislõuna kolleegidega- teeme koos jõulukaunistusi, jagame samas töös ette tulevaid muresid ja rõõme.
23.11.2022	Meeled õppetegevustes, meeltekooli kohtumine	Päeva on planeeritud vaid praktilised, õppetegevusi rikastavad ja uute kogemustega

		meeltest lähtuvad tegevused, mida iga osaleja saab läbi proovida ja edaspidi planeeritavates õppetegevustes rakendada.
12.12.2022-31.01.2023	Koostööpäev lapsevanemaga, avatud uksed, lahtised tegevused rühmades, tagasisidestamine	Kutsume vanemad lasteaeda, vedame koostoreda koostööpäeva, näitame lasteaiaelu seestpoolt ning tugevdame kontakti lapsevanema ja lasteaia vahel.
25.01.2023	Liikumismängude õpituba	Teise õppekoha külastus, ühiste liikumismängude mängimine, kogemusjagamine kolleegilt kolleegile.
31.01.2023	Robotika õpituba-robotikavahendid tegevustes erinevas eas lastele	Ühine kogemustejagamine kolleegidega robotikavahendite tõhusamaks tundma õppimiseks ja rakendamiseks õppetegevustes.

Õpiringide toimumise eesmärgiks on osalejate soov täiendada varasemaid teadmisi ja oskusi vastavalt oma vajadustele ja huvidele (Jutvig *et al.*, s.a). Õpiringide planeerimine ja läbiviimine oli kavandatud van den Akkeri ämblikuvõrgu mudeli alusel, kus õpiringide planeerimine ja läbiviimine toimus vastavalt märksõnadele ja igat märksõna toetavate küsimuste alusel.

Mitmetes õpiringides oli kaasatud kogukonnaliikmeid (näiteks perearst), kes toetas õpetajate teadmisi ja andis edasiseid tegevusjuhiseid edukaks toimetuleks õpetajana igapäevatoös. Kogukonnaliikmed ei olnud õpiringis osalenud õpetajatele võõrad ja seetõttu säilis turvaline ja üksteist toetav õhkkond oluliste teemade jagamiseks. Õpingid, kuhu oli kaasatud külalisi (robotika õping, kohtumine naaberlasteaiaiga, külaliskohtumine vanematega), olid esmalt planeeritud õpingidena, kuid õpingis osalevate õpetajate ettepanekute alusel kutsuti kohtumistele õpingi teemat valdavaid kolleege teistest asutustest. Siiski oli osalejatega kokkulepe, et külaliskohtumiste järgselt toimub samateemaline õping kohtumistelt saadud kogemuste omavahelisteks jagamiseks. Seega saab ka antud kohtumisi käsitleda ühest küljest kui õpinge ning teisest küljest ka õpetajate ettevõtlikkuse (ettepanekute jagamine külaliste kutsumiseks) toetamist.

2.9. Teise andmekogumise analüüs ja muutused õpiringide järgselt

Õpingide järel toimus teine andmekogumine, kus kasutati esimese andmekogumisega sama ankeeti (Lisa 1). Teine andmekogumine toimus perioodil jaanuar-veebruar 2023. Nii nagu

esimeses andmekogumises, sai ka seekord õpetaja analüüsida väiteid ja vastuseid temale sobivas keskkonnas ilma vastamiseks püsitatud ajamäärata.

Shapiro-Wilk testiga kontrolliti andmete vastavust normaaljaotusele. Kuna osade valdkondade tulemused nii esimeses kui teises andmekogumises ei vastanud normaaljaotusele ($p < 0,05$), kasutati esimese ja teise mõõtmise tulemuste võrdlemiseks mitteparameetrilist Wilcoxon testi, millest tulenevalt on tabelis esitatud mediaanid. Tulemused on esitatud tabelis 3. Võrdlus on oluline, selgitamaks välja muutused sekkumise tulemusena. Seeläbi on võimalik välja selgitada õpiringide metoodika tõhusus õpetajate kompetentsimudelitest tulenevate pädevuste tõstmiseks.

Tabel 3. Esimese ja teise andmekogumised mõõtmise tulemused koos võrdlustega.

Valdkond	Esimese mõõtmise mediaan	Teise mõõtmise mediaan	z-statistik	Statistiline olulisus
Õpetaja ja lapse vaheline suhtlemine	3,5	3,8	-2.947	0,003*
Koostöö lapsevanemaga ja nõustamine	3,2	3,4	-3.195	0,002*
Õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja läbiviimine	3,5	3,8	-3.361	<.001*
Lapse arengu toetamine ja arengu hindamine	3,2	3,8	-2.919	0,004*
Õpikeskkonna kujundamine	3,4	3,8	-3.296	0,001*
Õpetaja professionaalne areng, meeskonnatöö, saavutused	2,8	3,3	-2.959	0.003*

*tulemus on statistiliselt oluline

Tabelis 3 välja toodud tulemuste võrdlusest selgus, et statistiliselt oluline tulemus esines kõikides valdkondades. Hinnangud pädevusvaldkondadele peale sekkumist on tõusnud.

Teise andmekogumise vabadest vastustest ilmnes, et valdkond, kus õpetajad andsid hinnanguid õpetaja ja lapse vahelisele suhtlemisele, oli õpetajate jaoks oluline välja tuua oskus tulla toime erinevate suhtlemissituatsioonidega, kus õpetajal ei tasugi alati sekkuda – vahel on oluline lasta lastel ise olukord lahendada. Õpetajad pidasid tähtsaks kuulamist ja arutelude teket täiskasvanu ja lapse vahel ning tähelepanelikkust iga lapse suhtes. Igapäevaselt on õpetajate arvamuse kohaselt tarvis planeerida lisaks grupitegevustele ka individuaalseid tegevusi lastega, et tugevdada lapse ja õpetaja vahelist kontakti.

Koostööd lapsevanemaga ja nõustamist analüüsisivas valdkonnas pidasid õpetajad oluliseks ära märkida oskust suunata muukeelsed lapsevanemad suhtlema eesti keelt kõnelevate lapsevanematega, juhendades neid kasutama infotehnoloogilisi vahendeid ja võtma osa rühma või laste ühisüritustest. Lisaks väärtustati õpetajate poolt usalduslikku suhtel lapsevanemaga, kus mõlemad osapooled on avatud suhtlejad ja tagasisidestavad üksteisele lapsest lähtuvat infot. Õpetajad on uuringuperioodi ajal hakanud aktiivsemalt kasutama ELIIS.ee keskkonda infovahetuseks ja märkmete salvestamiseks lapse lasteaiapäeva kohta.

Õppe- ja kasvatustöö planeerimisel ja läbiviimisel märkisid õpetajad küsimustikus, et planeerimisele kulub küll üsna palju aega, kuid kui planeeritud tegevus ootuspäraselt õnnestub, on sellest suur rõõm nii lastel kui rühma meeskonnaliikmetel. Tähtsaks peetakse antud valdkonnas nii paindlikkust kui meeskonnatööd. Rühmameeskonnaga toimuvad õpetajate sõnul temaatilised arutelud tegevuste planeerimiseks ja erinevate valdkondade lõimimise võimaldamiseks. Ka rühmameeskonna kaasamine igasse tegevusse on õpetajate jaoks vajalik.

Lapse arengu toetamisel ja arengu hindamisel töid õpetajad välja, et kõik lapsed on väga erinevad ja iga lapse omapäradega arvestamine on väga oluline. Vajadusel peetakse õpetajate poolt tähtsaks leida aeg lisamaterjali lugemiseks ja esetäiendamiseks, et olla teadlik aktuaalsetel teemadel arutlemiseks lapsevanematega. Välja on õpetajate poolt mitmel korral toodud ka lapse tunnustamise olulisus- laps vajab kiitust, et saada tehtust eduelamus.

Õpikeskkonna kujundamise valdkonnas leidsid õpetajad, et lapsed peavad end oma rühmas tundma hästi. Rühmaruumi kujundades on esmatähtis arvestada laste vanust, ohutust ja mitmekesisust. Lisaks märgiti õpetajate poolt ära kindla igapäevarutiini jälgimine turvatunde tekitamiseks ja erinevate õppematerjalide kasutamine tegevuste rikastamiseks.

Valdkonnas, kus õpetajad analüüsisid õpetaja professionaalset arengut, meeskonnatööd ja saavutusi, pidasid õpetajad oluliseks ära märkida enesearenguplaane, kus kavandati tulevaseks õppeaastaks isiklikust arengust lähtuvaid täienduskoolitusi ja kogemustevahetamiste ning õpiringide jätkamist. Lisaks märgiti lasteaiaõpetajate poolt mitmel korral ära tulevikuplaanid tasemeõppes õppimiseks (magistrikraadi omandamine). Õpetajate jaoks oli oluline leida endas julgus oma arvamus kolleegidele välja öelda ja mitte karta pahameelt- kõigi mõtte ja nägemused on õpetajate arvamus kohaselt võrdsed arvestades otsustes samas kogu meeskonnaga. Lisaks eelnevale toodi enesetäiendamisel välja hea võimalus osaleda koolitustel läbi veebi- selline enesetäiendamine säästab aega ja kulusid. Ka IT-vahendite kasutamise oskust peeti oluliseks ja vajalikuks.

Tulemusi analüüsidest saab öelda, et kõigis valdkondades on teise mõõtmise mediaan võrreldes esimese mõõtmise mediaaniga kasvanud ning sellest võib järeldada, et õpiringide läbiviimine olnud tõhus ja täitnud eesmärgi. Vabadest vastustest aga ilmneb, et õpetajad on oma rühmas loodud õpikeskkonna, kasutatavate meetodikate ning oskustega tulla toime erinevates situatsioonides nii suheldes lapsevanema, kolleegi kui ka lapsega rohkem rahuolevad. Ka kontakt erinevate osapooltega on õpetajate nägemuse kohaselt (lapsevanem, kolleeg, laps) on tugevam ja muredest saab rääkida avameelsemalt.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada välja lasteaiaõpetajate professionaalse arengu vajadused ning toetada õpetaja arengut ja pädevusi õpiringide kaudu. Lasteaiaõpetajad võtavad igal õppeaastal osa küll erinevatest täienduskoolitustest, kuid puuduvad võimalused vahetada kogemusi kolleegidega ning jagada eduelamusi lasteaia igapäevast tööst. Peterson jt (2013) on läbi viidud uurimustulemuste kaudu kinnitanud, et lasteaiaõpetajate roll lastegrupi õppeprotsessi läbiviimises ja õpitu kinnistamises on väga oluline. Antud järeldus aga kinnitab omakorda vajadust toetada õpetajate professionaalset arengut igakülgsest. Iga uus teadmine on lasteaiaõpetajale oluline ja aitab saada paremaks professionaaliks (Jürimäe, 2021).

On väga oluline võimaldada koolieelse lasteasutuse õpetajatele võimalus võtta osa temaatilistest kohtumisringidest, jagada kolleegidega oma kogemusi ning õppida uudseid lähenemisi meeskonnaliikmete igapäevast tööst. Õpetajate pädevuste tulemused kasvavad oluliselt, olles saanud järjepidevalt võimaluse enda vajadustest lähtuvalt osaleda õpiringides ning rakendada seal kogetut praktikas. Magistr töö uuringust selgus, et õpetajad peavad oluliseks asutusesiseste õpiringide toimumist ja kolleegilt kolleegile õppimist. Lasteaiaõpetajatel on varasemalt olemas õpetajakoolitusest ja täienduskoolitustel osalemisest tulenevalt teadmised õpetajatöö sisust ja vajalikest pädevustest, kuid teadmised ei rakendu alati oskuste puudumiste tõttu praktikas. Lisaks tunnevad õpetajad oma töös puudust võimalusest jagada kolleegidega kogemusi ning õppida üksteise praktikatest. Ka Jürimäe (2021) on välja toonud, et just õpiringides osalemine aitab õpetajate seas luua ühist teadmist ning aidata teadvustada õpetajatele, et iga kolleegi arvamus, lähenemine ja väärtused on erilised ja rikastavad.

Selleks, et olukorda muuta ja õpetajad enesetäiendamistest saadud teadmisi igapäevastes rühmategevustes ka rakendaks, on uurimustulemustest lähtuvalt oluline leida võimalusi õpetajate tööaja efektiivsemaks ja süsteemsemaks kasutamiseks. Õpetajad töid

uurimistulemustes korduvalt välja asjaolu, et muutusteks on tarvis aega, kuid tööaeg on pigem väga piiratud ning täidetud maksimaalselt erinevate töökohustustega alates otsekontakttegevustest lastega kuni vajaliku dokumentatsiooni täitmiseni ja uute tegevuste ettevalmistamiseni. Uurimuses sekkumisena läbi viidud õpiringid on õpetajate arvates kiire, kättesaadav ja efektiivne võimalus õpetajatele enesetäiendamiseks ja kogemuste jagamiseks ning hankimiseks. Peterson jt (2013) on ka rõhutanud, et õpetaja professionaalse arengu toetamine koolieelses lasteasutuses aitab parandada pedagoogilist kvaliteeti, mõjutades seeläbi ka laste arengut. Üks õpetaja saab mõjutada lapse arengut oluliselt, kuid mõju on oluliselt tugevam, kui õpetajad tegutsevad lapse arengu toetamise nimel koostöiselt (Jürimäe, 2021).

Võrreldes esimese ja teise küsitluse tulemusi, saame järeldada, et õpetajad tundsid enne õpiringides osalemist osades valdkondades (näiteks koostöö lapsevanemaga ja nõustamine ning õpetaja professionaalne areng, meeskonnatöö saavutused) ennast ootamatutes olukordades pigem ebakindlalt. Seega vajasisid õpetajad enda pädevuste tõstmiseks lisateadmisi. Ka Anton (2012) uuris oma magistritöös lasteaiaõpetajate koostööd lapsevanematega ning jõudis järeldusele, et üldjuhul on kodu ja lasteaia vaheline koostöö hea, kuid siiski peeti keeruliseks asjaoluks kodude eriilmelisust ning õpetajate professionaalsuse pidevat täiendamisvajadust saavutamaks hea koostöö kõikide peredega ja oskust tulla toime erinevate murekohtadega. Sekkumise järgselt on näha, et õpetajate professionaalne areng valdkondades tõusis märgatavalt ning uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et tihe koostöö nii lapsevanemate kui kolleegidega annab juurde kindlust teha koostööd ning jagada rõõmu ja ka murekohti.

Analüüsides, kuidas hindab õpetaja ennast ja oma pädevusi lasteaiaõpetajana enne ja pärast õpiringides osalemist, näeme, et õpiringide läbiviimisel on igas valdkonnas tulemused paranenud. Visković ja Jevtić (2017), uurides samuti lasteaiaõpetajate kompetentse, toovad olulise aspektina õpetaja pädevuste järjepidevaks arenguks välja koostöö toimimise ja säilitamise erinevate osapoolte, sealjuures kolleegide ning lapsevanemate ja lasteaia, vahel. Ka käesoleva magistritöö uurimistulemused näitavad, et lasteaiaõpetajate hinnang oma pädevusele kasvasid oluliselt just õpiringides osalemise järgselt. Siinjuures on oluline välja tuua ka asjaolu, et uuringus osalenud õpetajatele on käesoleva magistritöö raames tutvustatud varasemast põhjalikult koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudelit. Õpetajal on olnud seeläbi võimalus süvendatult analüüsida oma pädevusi lasteaiaõpetajana, kavandada sellest lähtuvalt enesearengu vajadused ning osaledes temaatilistes õpiringides.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et õpetajatele on väga oluline pakkuda võimalusi omavahelisteks kohtumisteks. Lisaks temaatilistele õpiringidele on olulised ka praktilised kohtumised, mis võimaldavad tuua õpetajad välja oma igapäevakeskkonnast. Õpetajate professionaalsust tõstavad ka koostöökohtumised erinevate osapooltega, mis nõuavad õpetajapoolseid ettevalmistusi põhjalike tegevuste planeerimise ning vastava keskkonna loomise näol.

Töö praktilise väärtusena tutvustan antud magistr töö tulemusi organisatsioonis, kus uurimuslik osa läbi viidi. Edaspidiselt saavad õpetajad lisaks täienduskoolitustele kasutada professionaalse arengu järjepidevaks täiendamiseks ning kogemuste vahetamiseks õpiringide ja kogemuskohtumiste metoodikat kasutades kolleegilt kolleegile õppimist. Oluliseks pean ka enda saadud kogemust õpiringide eestvedaja, korraldaja ja läbiviijana.

Töö piiranguna näen magistr töö autorina ajapuudust edaspidiselt soovin veelkord vaadelda uuringus osalenud õpetajate tööd rühmas, kuid käesoleval õppeaastal ei mahu antud tegevus ajamäära. Tulevikus on võimalik korduvvaatluste tulemustest lähtuvalt öelda, kas õpiringides saadud oskused ja teadmised on praktikasse rakendunud ning luua järgnev tegevusplaan uute õpiringide planeerimiseks. Lisaks pean töö piiranguks ka küsimustikus esitatud neljapallist hinnangute skaalat, mis muutis andmeanalüüsi oluliselt keerulisemaks. Edaspidiselt annan hindamiseks õpetajatele küsimustiku, millele on võimalik vastata 5-pallise skaalaga, lisades juurde keskmise hinnangu (nii ja naa). See võimaldab korrektsemat aritmeetilise keskmise arvutamist.

Tänuõnad

Antud magistr töö autorina soovin tänada oma juhendajat Pihel Hunti innustamise, järjepideva juhendamise ja tagasisidestamise eest. Veel soovin tänada uuringus osalenud koolieelse lasteasutuse minu armsaid meeskonnaliikmeid, kes olid valmis panustama käesoleva magistr töö uurimusliku osa valmimisse. Tänuõnad soovin edastada ka oma perele kannatlikkuse ja mõistvuse eest õpingute perioodil.

Töö 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.

Triin Kaljur

/allkirjastatud digitaalselt/

24.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Anton, M. (2012). Lasteaiaõpetajate ja lapsevanemate tõlgendused lasteaiaõpetaja tööst. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Arcidiacono F. & Baucal A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaalkultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 5-25.
- Aus, D., Eisenschmidt, E., & Oppi, P. (2021). Öpiring kui õpetajate professionaalne õpikogukond koolis. Juhendmaterjal öpiringide käivitamiseks koolis. Tallinna Ülikool. Haridusinnovatsiooni keskus. <http://www.tlu.ee/hik/tulevikukool>
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412. <https://doi.org/10.3102/00346543076003383>
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 779-784.
- Eesti Lasteaednike Liit, ELAL (2022). Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside meetodika. Kutsetunnistus ja täiendkoolitused. <https://elal.ee/lugemist/kutsetunnistus-ja-taiendkoolitused/>
- Eesti õigekeelsussõnaraamat. (2018). *Pädevus*. Eesti Keele Sihtasutus, Tallinn.
- Eisenschmidt, E. & Köster, K. (2013). Kutseaasta rakendamine haridusasutuses. Tallinna Ülikool. [https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/HIK/Kutseaasta/Kutseaasta%20raken damine%20haridusasutuses.pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/HIK/Kutseaasta/Kutseaasta%20raken%20damine%20haridusasutuses.pdf)
- Eisenschmidt, E. & Koit, R. (2014). Kutsestandardi rakendamine õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus. SA Innove Tallinn. <https://lytorn.files.wordpress.com/2016/10/kutsestandardi-rakendamine-jaeneseanalc3bcc3bcs.pdf>
- Erdogan, S.; Haktanir, G; Kuru, N; Parpucu, N. & Tüylü, D. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*.
- Europin Union (2021). *Why is ECEC important?*. European Comission. <https://education.ec.europa.eu/et/education-levels/early-childhood-education-and-care/early-childhood-education-and-care-initiatives>
- Euroopa Komisjon (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.

https://www.academia.edu/6623391/Supporting_teacher_competence_development_for_better_learning_outcomes

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). Kaasava õpetaja professionaalse arengu pädevusmudel.

Fonsen, E. & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61(2), 181-196.

Griffith, L. (2009). Professional Learning Communities: Teachers Working Collaboratively for Continuous Improvement. Walden University: ProQuest LLC.

Haridus- ja Noorteamet (2020). Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside meetodika. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Koolieelse%20lasteasutuse%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel_0.pdf

Haridus ja sugu (s.a.). Alushariduse olulisus. Alusharidus.

<https://www.haridusjasugu.ee/oppematerjalid/alusharidus/alushariduse-olulisus/>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Õpetaja täiendusõppe vajadused. Uuring.

Haridus- ja Teadusministeerium (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035.

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_vv_0.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Alusharidus. Alus-, põhi- ja keskharidus.

<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2021/2022 õppeaastal. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/HTM_Aastaraamat-2022.pdf

Hord, S.M. (1997). Professional learning communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement. SEDL: Austin, Texas.

Häidkind, P.; Šuman, C. & Vint, K. (2022). Tegevusuuringud kaasavas lasteaiarühmas: eripedagoogilised koolitused ja nõustamine õpetajatele. *Eesti hariduse Ajakiri*, 10(1), 7-32.

Jensen, P. & Rasmussen A.W. (2019). Professional Development and Its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis Based on European Studies. *Scandinavian journal of educational research*, 63(6), 935-950.

Jutvig, G; Wiborn, P; Glushkova, L & Liepina, I. (s.a.). Juhend õpiringis osalejatele. Vides Vēstis.

Jõgi, J. & Männiste, T. (2011) Õpiring. MTÜ Eesti Külaliikumine Kodukant.

- Jürgenson, A. (2021). Lasteaiaõpetaja. Haridus ja väljaõpe. Haridus- ja Teadusministeerium.
<https://haridusportaal.edu.ee/ametialad/lasteaia%C3%B5petaja#haridus-jav%C3%A4lja%C3%B5pe>
- Jürimäe, M. & Lamesoo, K. (2019). Õpiringide roll haridusuuenduses. *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018-2019. õppeaastal*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 108-110.
- Jürimäe, M. (2021). Õpingid koolis. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus.
- Kalmus, V.; Masso, A. & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kooleelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008).
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). Riigi Teataja I 2018, 1, 22.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12744434?leiaKehtiv>
- Koolieelse lasteasutuse õpetaja kompetentsimudel ja 360 kraadi tagasiside meetodika. (2020). Tallinn: Haridus- ja Noorteamet.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Koolieelse%20lasteasutuse%20%C3%B5petaja%20kompetentsimudel_0.pdf
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Laherand, M-L. (2010). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.
- Lepik, K.; Hallik, H.-L.; Kello, K.; Linno, M.; Selg, M. & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi ja meetodite õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Luik, P., & Taimalu, M. (2018). Lasteaiaõpetajate ja koolieelse lasteasutuse õpetajaks õppivate üliõpilaste hinnangud oma aine-, pedagoogika- ja tehnoloogiateadmistele ning nende teadmiste integreerimine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 136-156.
- Lõbu, T. (2017). Kogemusõppe rakendamine täiendkoolitusel osalejate ja koolitajate arvamuste põhjal. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallinn: Infotrükk
- Maltis, K., & Tenson, E. (2021). Õpetajate ja juhtide professionaalse arengu toetamine eesti keelsetes lasteasutustes. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mikser, R., Veisson, M., Tuul, M., Õun, T., & Kööp, K. (2020). Lasteaiaõpetajate hinnangud ja selgitused oma töö raskuse muutumisele: professionaliseerumine kui sümbolne

- kapital. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8 (1), 128-155.
<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.06>
- OECD. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuring. TALIS.
- OECD, (2017). Starting Strong 2017. *Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
 Külastatud aadressil: https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/10/Startinteadmiste_gStrong-2017.pdf
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419.
- Peterson, T., Veisson, M., & Tuul, M. (2013). Koolieelse lasteasutuse õpetaja professionaalse arengu indikaatorite väljaselgitamine. E. Krull jt (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Artiklite kogumik, 305-329. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:188642/120010/page/4>
- Postholm, M.B. (2012). Teachers’ professional development: a theoretical review, *Educational Research*, 54:4, 405-429.
- Pökk, M. M. (2015). Lasteaiaõpetajate hinnangud oma professionaalsetele teadmistele põlvamaa lasteaiaõpetajate näitel. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Rood, K. (2015). Lasteaiaõpetajate hinnangud oma tehnoloogilistele–, pedagoogilistele– ja ainevaldkondlikele teadmistele Tartu linna näitel. Publitseerimata magisträtöö. Tartu Ülikool.
- Rämmer, A. 2014. *Valimi moodustamine*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Sancar, R.; Atal, D. & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305.
- Statistikaamet (2021). Alusharidus. <https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/haridus/alusharidus>
- Sihtasutus Kutsekoda (2020). Kutsestandard. Õpetaja tase 6.
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Steele, F., Dinham, S & Brady, L. (2008). Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative?. *Teacher Development*, 2008, 05, 133-148.

- Zeggelaar, A, Vermeulen. M & Jochems, W. (2022). Evaluating effective professional development. *Professional Development in Education*, 48:5, 806-826.
- Tigas, E. (2020). Lasteiaõpetaja enesetäienduse mitu tahku. *Õpetajate Leht*, nr. 20, 9.
- Timperly, H. (2019). Helen Timperly õpetajate professionaalsest arengust. *Õpetajate Leht*, nr 23-24, 6.
- Tosriadi, T., Asib, A., & Marmanto, S. (2018). EFL Teachers' Perceptions on Supervision Program as a Tool to Develop Teachers' Professionalism. *Al-Ta lim Journal*, 25(2), 144-152. <http://journal.tarbiyahainib.ac.id/index.php/attalim/article/view/373>
- Uibu, K., & Palu, A. (2018). Õpetaja väljakutsed laste jõukohasel õpetamisel. *Õpetajate leht*, nr 8, 12. <https://opleht.ee/2018/03/opetaja-valjakutsed-laste-joukohasel-opetamisel/>
- Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). Curriculum landscapes and trends. Kluwer Academic Publishers.
- Vinter, K. (2017). Traditsiooniline vs konstruktivistlik õpikäsitus. *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade*. Tallinna Ülikool. 8-31.
- Visković, I. & Jevtić, A.V. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187:10, 1569-1582.
- Viskovic, I. & Jevtic, A.V. (2018). Professional development of kindergarten teachers in Croatia– a personal choice or an obligation. *Early years*, 38:3, 286-297. [https://www-tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1080/09575146.2017.1278747?needAccess=true](https://www.tandfonline-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1080/09575146.2017.1278747?needAccess=true)
- Vujičić, L. & Tambolaš, A.C. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early child development and care*. 187(10):1583-1595.
- Wenger, E. (2015). Communities of practice: a brief introduction. Külastatud aadressil <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*, nr 7, (2).
- Õpetajakoolituse raamnõuded (2019). Riigi Teataja I 2019, 8, 22. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010>
- Õpetajate täiendusõppe vajadused (2015). Uuring. Tartu: Balti Uuringute Instituut. <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf>

Lisa 1 Osalejate nõusolekuleht uurimuses osalemiseks

Hea õpetaja!

Asusin 2021a sügisel õppima Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni õppekavale. Õpingute üheks osaks on magistritöö koostamine. Soovin magistritöö siduda oma tööga meie lasteaias, et magistritööl oleks praktiline kasu. Magistritöö tulemustest lähtuvalt saame edaspidi hinnata ning toetada õpetaja professionaalset arengut oma organisatsioonis süsteemsemalt ja tõhusamalt.

Sellega seoses kutsun Sind osalema minu magistritöö tegevusuuringus, mille tulemusel soovin välja selgitada, kuidas hindavad ja rakendavad lasteaiaõpetajad oma teadmisi ja oskusi igapäevatoos lähtudes lasteaiaõpetaja kompetentsimudelist.

Magistritöö raames soovin kasutada rühmavaatlusi, intervjuusid ning küsimustikku “Õpetajatöö hindamise kriteeriumid ja eneseanalüüs”. Uuringu käigus kogutud andmed on konfidentsiaalsed. Andmeid analüüsitakse anonüümselt ega avaldata teistele osapooltele. Uuringus osalemine on vabatahtlik. Võid uuringus osalemisest igal hetkel loobuda.

Mina,,

- olen nõus osalema käesolevas uuringus,
- olen teadlik, et antud nõusolekuga luban koguda ja analüüsida minu poolt antud andmeid,
- olen teadlik, et võin uuringus osalemisest igal hetkel loobuda.

Kuupäev:

Allkiri:

Lugupidamisega,

Triin Kaljur

Tartu Ülikool, haridusinnovatsiooni eriala magistrant

Lisa 2 Andmekogumise küsimustik

ÕPETAJA TÖÖ HINDAMISE KIRTEERIUMID JA ENESEANALÜÜS

VALDKONNAD

- I Õpetaja ja lapse vaheline suhtlemine
- II Koostöö lapsevanematega ja nõustamine
- III Õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja läbiviimine
- IV Lapse arengu toetamine ja arengu hindamine
- V Õpikeskkonna kujundamine
- VI Õpetaja professionaalne areng, meeskonnatöö, saavutused

HINDAMISKAALA

"Suurepärane" – on täielikult saavutatud, antud väide kirjeldab otseselt õpetaja tööd

"Hea" - on märkimisväärselt saavutatud, antud väide kirjeldab enamjaolt õpetaja tööd

"Rahuldav" - osaliselt saavutatud, et antud väide kirjeldab osaliselt õpetaja tööd

"Nõrk" - pole saavutatud, antud väide pigem ei kirjelda õpetaja tööd

Kriteerium	Suurepärane	Hea	Rahuldav	Nõrk	Täiendavad märkused
I Õpetaja ja lapse vaheline suhtlemine, väärtuskasvatus					
Räägib lastega sõbralikult					
Räägib lastega nende silmade kõrgusel					
Kõnetab lapsi nimepidi					
Kohtleb austusega kõiki lapsi võrdselt					
Märkab iga last ja tunneb päeva jooksul huvi kõikide laste tegevuse vastu					
Juhendab lapsi probleemi lahendi leidmisel					
Innustab lapsi rääkima üksteisele oma Tunnetest					
On teadlik iga lapse tugevatest ja Arendamist vajavatest külgedest					
Arvestab iga lapse arengutasemega					
Võimaldab lastel iseseisvalt erinevaid olukordi lahendada (riietumine, endale toidu tõstmine, korrapidaja ülesanded, õpetaja abistamine jne.)					
Annab lastele võimaluse ise teha otsuseid ja lahendada igapäevaelus tekkinud olukordi					
Annab igale lapsele võimaluse kogeda Eduelamust					
Annab lastele tagasisidet nende tegevusest					
II Koostöö lapsevanematega ja nõustamine					
Tervitab, kõnetab viisakalt lapsevanemaid ja lapse teisi pereliikmeid					
On tähelepanelik ja viisakas iga Lapsevanemaga					
Arvestab iga perekonna eripära (rahvus, usk, muu eripära)					

Paneb ELIISi või infostendile vanematele suunatud aktuaalsed infomaterjalid (nt päevakava, lasteaia kontaktid, teated, rühma tegevuskava jms)					
Kasutab vanematele rühma ja lasteaia tööd puudutava info edastamisel erinevaid ja sobivaid viise: vestlused, koosolekud, ELIIS, kirjalikud teatised, kuulutuse jms					
Viib läbi lastevanemate koosolekuid vähemalt 1 kord aastas, koolieelikutel 2 korda aastas					
Tutvustab lapsevanematele lasteaias kasutatavaid õppemethodikaid					
Viib läbi arenguestlusi peredega vastavalt lasteaia arenguestluste korrale					
Nõustab vanemaid lapse arengut puudutavates küsimustes					
Kaasab vanemaid õppe- ja kasvatustöö planeerimisse, õpikeskkonna kujundamisse, rühma tegevuses osalema ja abistama ürituste korraldamisel					
Teeb koostööd vanematega õppekäikude ja väljasõitude korraldamisel					
Loob võimalusi rühma lapsevanematele omavahel suhtlemiseks					
On loonud olukordi, kus ka mitte eesti keelt kõnelevad vanemad saavad suhelda ja tutvuda eestikeelsete vanematega					
Soovitab lapsevanematele vajadusel kasvatusteemalist ja/või pedagoogilist kirjandust					
Viib vanematele läbi rahulolu ja tagasiside Küsitlusi					
III Õppe- ja kasvatustöö planeerimine ja läbiviimine					
Arvestab õppe- ja kasvatustegevuse planeerimisel lasteaia õppekava, lasteaia tegevuskava ja rühma tegevuskava					
Kasutab õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel erinevaid õppemethodikaid („Kiusamisest vabaks“, projektõpe, aktiivõpe jms)					
Planeerib õppe- ja kasvatustööd nädalaplaani alusel ja täidab õppe- ja kasvatustöö päevikut lasteaia õppekavas kokkulepitud korra järgi					
Planeerib nädalaplaani lähtudes laste arengutasemest ja rühma eripärast					
Lähtub laste päevakava koostamisel lasteaia õppekavast nii, et vahelduvad vaiksed ja aktiivsed tegevused, õppe- ja mänguaeg					
Kasutab õppe- ja kasvatustegevuste läbiviimisel valdkondade lõimimist					

Kasutab õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel lapsi kaasavaid aktiiv- õppe meetodeid: gruppitöö, ise lahenduste otsimine, arutelud, näituste korraldamine, tegevuste planeerimine, tagasiside küsimine jne					
Pakub lastele eesmärgistatud iseseisvat tööd					
Annab võimalusi lastel kaasa rääkida tegevuste, nädalateemade ja lasteürituste planeerimisel					
Tagab, et õues olevad mänguasjad on terved ning mängupaviljonid korras					
VI Õpetaja professionaalne areng, meeskonnatöö, saavutused					
Analüüsib oma tööd ja kasutab kaasaegseid õpetamismeetodeid					
Käib meelsasti täienduskoolitustel ning on valmis saadud teadmisi teiste jagama kolleegidega					
Teeb koostööd nii rühmameeskonnaga kui kogu lasteaia kollektiiviga					
On avatud ühistele ettevõtmistele nii rühmas kui terves lasteaias (ühisürituste organiseerimine, stendide kujundamine, projektides kaasalöömine jne)					
Tutvustab oma koostatud õppematerjale, Õppemänge, jagab kolleegiga kogemusi					
Osaleb lasteasutuse arendustegevuses					
Osaleb lasteaias mõnes töögrupis					
On valmis kogemusi jagama ka väljaspool oma lasteaeda (näitused, loengud, kursused, uurimused, õppematerjalid jne)					
Juhendab meelsasti noorempedagooge / Praktikante					
Koostab igal õppeaastal aasta tegevuskava ja teeb kokkuvõtte oma tööst õppeaasta lõpus					
Teeb kokkuvõtte oma erialastest tegemistest vastavalt pedagoogide iseseisva enesetäiendamise korrale					
Uurib kaasaegset erialast kirjandust ja kasutab seda oma töös					
Otsib võimalusi koostööks erinevate huvigruppidega (vanemad, kool, Rajaleidja, lasteaiad, õppekäikude organiseerimine jne)					
Osaleb meelsasti õpetaja arenguvestlustel Juhtkonnaga					
On sisse seadnud õpetaja õpimapi					
Kasutab oma töö planeerimisel ja õppetöö huvitavamaks muutmisel IT-vahendeid					
Õpetaja erialaga seotud saavutused					

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Kaljur,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu vajaduste kaardistamine ning toetamine eneseanalüüsi ja õpiringide kaudu“, mille juhendaja on Pihel Hunt, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Triin Kaljur

24.05.2023