

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Janne Kasemets

**E-KURSUSE LOOMINE JA RAKENDAMINE LOOMEKÕRGKOO LIS
MOODLE'IGA ALUSTAVATE ÕPPEJÕUDUDE TOETAMISEKS**

Magistritöö

Juhendaja: kõrgkoolipedagoogika kaasprofessor Mari Karm

Tartu 2026

Kokkuvõte

„E-kursuse loomine ja rakendamine loomekõrgkoolis Moodle'iga alustavate õppejõudude toetamiseks“

Magistritöö eesmärk oli kavandada, rakendada ja hinnata Moodle'i kursust, mis toetab õppejõude Moodle'i kasutamisega alustamisel ning ainekursuse pedagoogilisel kavandamisel. Uuringus kasutati arendusuuringu metoodikat, lähtudes Easterday jt (2018) mudelist. Andmeid koguti kursuse kavandamise etapis poolstruktureeritud intervjuude abil ning kursuse rakendamise järel osalejatelt tagasisideankeedi kaudu. Tulemused näitasid, et õppejõud vajavad praktilist ja kontekstipõhist tuge, mis ühendab digipedagoogilised põhimõtted ja samm-sammulise juhendamise Moodle'i kasutamisel. Loodud kursus võimaldas õppematerjalide ja juhendite toel kujundada oma ainekursust ning rakendada õpitut kohe õppetöös. Järeldati, et tõhus digipedagoogiline tugi eeldab süsteemset, kättesaadavat ja tööprotsessiga seotud lähenemist.

Võtmesõnad: e-kursus, Moodle, digipedagoogika, õppejõudude arendamine, arendusuuring

Abstract

„Design and Implementation of an E-course to Support Lecturers Beginning to Use Moodle in a Creative Higher Education Institution“

The aim of this master's thesis was to design, implement, and evaluate a Moodle course that supports lecturers in the initial use of Moodle and in the pedagogical design of their courses. The study employed a design-based research approach, following the model proposed by Easterday *et al.* (2018). Data were collected during the course design phase through semi-structured interviews and, after the implementation of the course, through a feedback questionnaire completed by participants. The results indicated that lecturers need practical and context-based support that integrates digital pedagogical principles with step-by-step guidance in using Moodle. The developed course enabled participants to design their own courses with the support of learning materials and guidance, and to immediately apply what they had learned in their teaching practice. It was concluded that effective digital pedagogical support requires a systematic, accessible, and work-process-oriented approach.

Keywords: e-course, Moodle, digital pedagogy, lecturer development, design-based research

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1 Rakendusliku loomekõrgkooli õppejõu roll ja toetusvajadus.....	5
1.2 Digipädevus ja tajutud sobivus digikeskkondade kasutamisel	7
1.3 Digitaalne õpikeskkond kõrghariduses ja Moodle'i roll.....	8
1.4 E-kursuse pedagoogilise disaini põhimõtted	9
2. METOODIKA.....	11
2.1 Uurimisdisain.....	11
2.2 Probleemi mõistmine ja fookuse seadmine	13
2.3 Eeluuring.....	13
2.4 Määratlemine	19
2.5 Lahenduse ideeloome	20
2.6 Teostamine ja katsetamine.....	22
2.7 Tulemuste esitamine	24
2.8 Uuri ja refleksiivsus	24
3. TULEMUSED.....	25
3.1 Loodud e-kursuse toetavus ainekursuse kavandamisel	25
3.2 Osalejate ettepanekud e-kursuse edasiarendamiseks	27
4. ARUTELU	28
KASUTATUD KIRJANDUS.....	32
LISAD	
Lisa 1. Kutse osalemiseks intervjuul	
Lisa 2. Intervjuu kava	
Lisa 3. Eeluuringu kategooriad ja alamkategooriad esimese uurimisküsimuse lõikes	
Lisa 4. Väljavõtted uurijapäevikust	
Lisa 5. Disainipersonad	
Lisa 6. Kursuse struktuuri tööjoonis	
Lisa 7. Kutse osalemiseks koolitusel	
Lisa 8. Moodle'i kursuse kuvatõmmised	
Lisa 9. Kursuse tagasisideankeet	

SISSEJUHATUS

Kõrghariduses on üha suurem rõhk õpetamise kvaliteedil, õppijakesksusel ja paindlikel õppevormidel. Kõrgharidusseadus (2025) ja Kõrgharidusstandard (2023) sätestavad, et õpe peab toetama õppijate teadmiste, oskuste ja hoiakute kujunemist ning vastama kvaliteedinõuetele. Nende eesmärkide saavutamise eeldab õppejõudude pidevat professionaalset arengut ning kõrgkooli pakutavat süsteemset tuge õpetamis- ja digipedagoogiliste oskuste arendamisel, et arvestada õppijate eripäradega ja kavandada õppimist toetav õppeprotsess (HAKA, 2025). Haridusvaldkonna arengukava (2021–2035) rõhutab digitehnoloogiate eesmärgipärasest kasutamist õppimise toetamisel ja elukestva õppe võimaldamisel.

Rakenduskõrghariduse eripära seisneb õppe tihedas seotuses tööturu vajadustega ning selle rakenduslikus iseloomus. Õppetöö peab toetama nii erialaste teadmiste omandamist kui ka nende praktilist rakendamist. Loo- ja rakenduskõrgkoolides on õpetamisse sageli kaasatud oma valdkonna praktikud, kes osalevad õppetöös üksikute ainete või kursuste raames. Sellises olukorras kujuneb õppetöö ülesehitus sageli individuaalsete kogemuste põhjal ning pedagoogiline lähenemine ei pruugi olla ühtlaselt kujunenud. Uuringud näitavad, et praktikutaustaga õppejõud vajavad tuge eelkõige õpetamise terviklikul kavandamisel, mitte üksnes tehniliste oskuste arendamisel (Peri, 2025; Van Lankveld *et al.*, 2017). Samuti võivad lühikesed ja praktilised veebipõhised koolitused toetada õpetamisarusaamade kujunemist, eriti õpetamisega alustavate õppejõudude puhul, kelle õpetamisviisid ei ole veel välja kujunenud (Vilppu *et al.*, 2019).

Digitaalsed õpikeskkonnad, sh Moodle, loovad võimalusi õppetöö toetamiseks, kuid nende tõhusus sõltub nende pedagoogiliselt eesmärgipärasest kasutamisest (Boettcher & Conrad, 2021; Tondeur *et al.*, 2023). Digitehnoloogia kasutamine ei paranda õppimise kvaliteeti iseenesest, vaid eeldab õppeprotsessi teadlikku kujundamist ja ümbermõtestamist (Pedaste & Bardone, 2026).

Magistritöö teema kujunes autori töökogemuse põhjal rakenduslikus loomekõrgkoolis, kus üheks tööülesandeks on õppejõudude toetamine. Uurimuse lähtekohaks oli olukord, kus kõrgkoolis toimus üleminek uuele Moodle'i õpikeskkonnale ning sooviti laiendada selle kasutamist õppetöös. Sellega kaasnes vajadus süsteemse toe järele, sealhulgas juhendmaterjalide, õppematerjalide ja koolituse järele, mis aitaksid õppejõududel keskkonda eesmärgipäraselt ja õppimist toetavalt kasutada. Seetõttu tõusis keskseks mureks, kuidas toetada õppejõude

digikeskkonna kasutuselevõtul olukorras, kus selle tajutud kasulikkus ja sobivus õpetamisega ei olnud veel selgelt kujunenud.

Kirjeldataud kitsaskohtadest lähtudes kavandasin ja viisin läbi Moodle'i kursuse õppejõudude toetamiseks. Magistritöö eesmärk on hinnata, kuivõrd loodud kursus vastab sihtrühma vajadustele ning millist tuge vajavad õppejõud digitaalse õppe kavandamisel. Uurimus on arendusuuring, mille käigus kavandatakse, aredatakse ja hinnatakse kursust autentse õpikeskkonna kontekstis. Järgnevas peatükis käsitlen teoreetilisi lähtekohti, mis seovad digipedagoogika, õppedisaini ja õppejõudude professionaalse arengu käsitlused käesoleva arendusuuringu probleemipüstitusega.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Rakendusliku loomekõrgkooli õppejõu roll ja toetusvajadus

Õpetamist käsitletakse üha enam tervikliku disainiprotsessina, kus erialane teadmine, pedagoogilised otsused ja õpikeskkonnad moodustavad omavahel seotud süsteemse terviku (Bélisle *et al.*, 2024). Õppejõult eeldatakse lisaks erialasele ekspertsusele võimet kavandada õppimist, toetada õppijate arengut ning langetada erinevates õpisihtuatsioonides põhjendatud pedagoogilisi valikuid (Laurillard, 2013; Moreira *et al.*, 2023). Kiired muutused ühiskonnas, kõrghariduse korralduses ja digitehnoloogiate kasutamises on oluliselt avardanud kõrgkooli õppejõu rolli (Laurillard, 2013; Tondeur *et al.*, 2023).

Õppejõu toetusvajadus kujuneb nende muutuste koosmõjus. Kõrghariduse massistumine, õppijate ootuste mitmekesisustumine ning rõhuasetus õppijakesksetele ja tõendus põhiste õpetamisviisidele on suurendanud nõudmist õppejõu pedagoogilisele ettevalmistusele (Austin & Sorcinelli, 2013; Vermote *et al.*, 2020). Õppejõu õpetamisarengut kujundavad seejuures ka institutsionaalsed tingimused ja piirangud (Åkerlind, 2007). Samal ajal on õpetamine muutunud mitmetahulisemaks, hõlmates lisaks kontaktõppele ka iseseisva õppetegevuse kavandamist, hindamise läbimõtlemit ning õppimisprotsessi toetavate struktuuride loomist (Gibbs, 2013; Webster-Wright, 2009).

Uuringute tulemused näitavad, et õpetamistee algust iseloomustavad sageli väljakutsed ja ebakindlus, kus varasemad ootused pörkuvad institutsionaalse tegelikkusega (Iglesias-Martínez *et al.*, 2014; Van Lankveld *et al.*, 2017). Alustavad õppejõud kogevad ebakindlust õppetöö kavandamisel, läbiviimisel ja hindamisel ning tunnetavad sageli süsteemse toe puudumist.

Ebakindlus ei seostu niivõrd erialase pädevuse puudumisega, vaid vajadusega pedagoogilise ja organisatsioonilise toe, selgema struktuuri ja juhendamise järele (Iglesias-Martínez *et al.*, 2014). Rakenduskõrghariduses võimendab seda olukorda praktikustauga õppejõudude suur osakaal, kelle pedagoogiline ettevalmistus on sageli ebaühtlane ning õpetamisarusaamad kujunevad valdavalt varasemate õppijakogemuste ja erialase praktika põhjal (Peri, 2025; Van Lankveld *et al.*, 2017). Selle tulemusena võib õpetamine jääda intuiitivseks ja sisukeskseks, pöörates vähem tähelepanu õppimisprotsessi teadlikule kujundamisele ning õppijate vajadustele.

Loomekõrgkooli kontekst lisab alustava õppejõu ametialasele kujunemisele täiendava mõõtme. Kunsti- ja disainivaldkonnas on õppimine tihedalt seotud stuudio- ja projektipõhise õppetööga, kus keskne roll on loomeprotsessi vahendamisel ja juhendamisel (Bremmer *et al.*, 2021). Sellises kontekstis määratlevad praktikustauga õppejõud end sageli esmalt oma eriala esindaja või praktikuna, kes vahendab õppijatele oma teadmisi ja kogemusi (Peri, 2025). Seetõttu ei pruugita õpetamist kohe tajuda eraldiseisva professionaalse rollina, mis võib tekitada ebakindlust õpetamise eesmärkide ja ülesannete mõtestamisel (Beijaard *et al.*, 2004; Kelchtermans, 2009).

Loomekõrgkooli kontekst lisab alustava õppejõu ametialasele kujunemisele täiendava mõõtme. Kunsti- ja disainivaldkonnas on õppimine tihedalt seotud stuudio- ja projektipõhise õppetööga, keskne roll on loomeprotsessi vahendamisel ja juhendamisel (Bremmer *et al.*, 2021). Praktikustauga õppejõud määratlevad end sageli esmalt oma eriala esindaja või praktikuna, kes vahendab õppijatele oma teadmisi ja kogemusi (Peri, 2025). Seetõttu ei pruugita õpetamist kohe tajuda eraldiseisva professionaalse rollina, mis võib tekitada ebakindlust õpetamise eesmärkide ja ülesannete mõtestamisel (Beijaard *et al.*, 2004; Kelchtermans, 2009). Seda võib loomevaldkonnas täiendavalt keerukamaks muuta kunstniku ja õpetaja rolli ühendamise. Meinarti (2020) magistritöö tulemused näitavad, et loomingulise ja pedagoogilise tegevuse ühitamisel võivad esile kerkida rollikonfliktid ja õpetamisoskuste vähesus, mis raskendavad õpetamise kavandamist. Sellest tulenevalt ei seisne alustavate õppejõudude toetusvajadus üksnes tehniliste või erialaste teadmiste arendamises, vaid eelkõige õpetamise mõtestamises pedagoogilise tegevusena ning oskuste kujundamises, mis võimaldavad siduda erialased teadmised õppetöö kavandamise, läbiviimise ja hindamisega (Peri, 2025). Kokkuvõttes viitavad varasemad uuringud, et alustava õppejõu peamine väljakutse ei seisne üksnes teadmiste või tehniliste oskuste puudumises, vaid vajaduses mõtestada õpetamist pedagoogilise ja eesmärgipärase

tegevusena. Struktureeritud tugi, võimalus siduda õpetamisotsused õppimise eesmärkidega ning refleksioon aitavad vähendada ebakindlust ja toetavad professionaalset arengut (Karm & Remmik, 2013; Peri, 2025).

Õppejõu arengus suureneb vajadus õpetamise pedagoogiliseks mõtestamiseks, mida võimendab digikeskkondade kasvav roll õppetöös; see suunab tähelepanu digipädevuse kujunemisele ning sellele, kuidas õppejõud tajub digikeskkondade kasutamise sobivust õpetamises.

1.2 Digipädevus ja tajutud sobivus digikeskkondade kasutamisel

Õppejõu digipädevust ei käsitleta üksnes tehniliste oskuste kogumina, vaid võimena kasutada digitaalseid vahendeid lähtudes õpetamise eesmärkidest, õppijate vajadustest ja didaktilistest valikutest (Koehler & Mishra, 2009; Redecker, 2017). Digipädevus väljendub eelkõige õppejõu suutlikkuses kavandada õppimist, valida sobivaid õpetamisviise ning hinnata, millal ja kuidas digikeskkonnad õppimist toetavad (Laurillard, 2013; Moreira *et al.*, 2023).

Digipädevuse sisulist tähendust on täpsustatud erinevates käsitlustes, mida saab mõtestada teineteist täiendavana. Euroopa õpetajate digipädevuse raamistik DigCompEdu (*European Framework for the Digital Competence of Educators*) ning kõrgkoolile suunatud HeDiCom (*Higher Education Digital Competence*) mudel rõhutavad, et digivahendite kasutamine on lahutamatu seotud õpetamisega: keskne ei ole tehnoloogia ise, vaid õppejõu võime teha õppimist toetavaid meetodilisi valikuid, sidudes digikeskkonnad õpieesmärkide ja õppijate vajadustega (Redecker, 2017; Tondeur *et al.*, 2023). Seda käsitlust laiendab DigComp 3.0, mis toob digipädevuse osana esile ka tehisintellekti ja andmepõhiste lahenduste kasutamisega seotud kompetentsuse (Cosgrove & Cachia, 2025). Nende käsitluste koosvaates tähendab digipädevus õpetamise kujundamist digitaalses keskkonnas, arvestades nii pedagoogilisi kui ka tehnoloogilisi aspekte.

Rakenduskõrghariduses on oluline eristada erialast tehnoloogilist vilumust ja digipädevust õpetamises. Õppejõududel võib olla kõrge asjatundlikkus erialaste digivahendite kasutamisel, kuid see ei tähenda automaatselt valmisolekut kavandada õppimist digikeskkonnas, toetada õppijate aktiivset osalust või anda eesmärgipärast tagasisidet. Digipädevus õpetamises ei kujune tehnilise vilumuse baasilt iseenesest, vaid eeldab refleksiooni ja sihipärast pedagoogilist arendust (Boettcher & Conrad, 2021; Laurillard, 2013).

Digikeskkondade kasutamist mõjutavad lisaks oskustele ka õppejõu hoiakud, enesekindlus ja varasemad kogemused. Oluline on seejuures tajutud sobivus – õppejõu hinnang sellele, kas digivahendid toetavad tema õpetamisviise ning on rakendatavad olemasolevas töökorralduses. Kui digikeskkonnad ei haaku õppejõu arusaamadega õpetamisest või nende kasutamine ei anna oodatud tulemusi, võivad need jääda kasutamata ka tehniliste võimaluste olemasolul (Boettcher & Conrad, 2021; Laurillard, 2013).

Alustavate õppejõudude puhul kujunevad hoiakud digikeskkondade suhtes eelkõige varajaste õpetamiskogemuste kaudu. Kui puudub arusaam, kuidas digivahendeid eesmärgipäraselt kasutada, võivad tehtud valikud viia negatiivsete kogemusteni ning kinnistada arusaama digikeskkondadest kui lisakoormusest (Iglesias-Martínez *et al.*, 2014; Van Lankveld *et al.*, 2017). Samas võivad ka lühiajalised ja praktilised veebipõhised sekkumised toetada õppejõudude arengut, kujundades arusaama õpetamisest kui õppimist toetavast tegevusest ning suurendades enesekindlust, eriti alustavate õppejõudude puhul (Vilppu *et al.*, 2019).

Seega ei ole digipädevuse arendamine õppejõudude puhul eeskätt tehniline koolitus, vaid õpetamisega seotud arenguprotsess, mis hõlmab oma tegevuse mõtestamist ning oskust teha metoodilisi valikuid. Õppejõu hinnang digikeskkondade sobivusele kujuneb kasutus kogemuste kaudu ning mõjutab otseselt tema valmisolekut digivahendeid õpetamises kasutada. Digipädevus avaldub konkreetsete õpikeskkondade eesmärgipärasel kasutamises, mistõttu käsitletakse järgmises alapeatükis digitaalset õpikeskkonda ja Moodle'i rolli õppimist toetava õppeprotsessi kujundamisel kõrgkoolis.

1.3 Digitaalne õpikeskkond kõrghariduses ja Moodle'i roll

Digitaalsed õpikeskkonnad on kujunenud kõrghariduses olulisteks vahenditeks, mis toetavad õppetöö korraldamist ja õppimise kättesaadavust erinevates õppevormides (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021). Kõrgkoolides avaldub nende kasutus peamiselt õpihaldussüsteemide (*Learning Management System; LMS*) kaudu, mis võimaldavad siduda õpieesmärgid, õppetegevused ja hindamise tervikuks. Õpikeskkonnad mõjutavad seejuures seda, kuidas õppeprotsess on üles ehitatud ja õppijale esitatud, mistõttu sõltub nende väärtus eelkõige kasutusviisist, mitte üksnes tehnilistest võimalustest (Tondeur *et al.*, 2023).

Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) on laialdaselt kasutatav avatud lähtekoodiga õpihaldussüsteem LMS, mis on levinud ka Eesti kõrghariduses

ning kujunenud üheks peamiseks digitaalse õppekeskkonna lahenduseks (Laanpere & Põldoja, 2026; Moodle, 2024). Eestis on Moodle kõrgkoolides enimkasutatav õpiahaldussüsteem, mis toetab õppematerjalide haldamist, õppetegevuste korraldamist ja õppijate edenemise jälgimist (Laanpere & Põldoja, 2026). Moodle võimaldab kujundada kursuse ülesehitust viisil, mis seob õpiväljundid, õppetegevused ja hindamise ning toetab erinevaid õpistsenaariume, sealhulgas materjalide jagamist, suhtlust ja koostööd (Moodle, 2024).

Moodle'i konkreetsed lahendused, funktsionaalsused ja kasutusloogika võivad aga kõrgkoolides erineda, sõltudes institutsiooni arendustest, seadistustest ja ressursidest. Seetõttu peab õppejõududele pakutav tugi lähtuma konkreetse kõrgkooli õpikeskkonna eripärast, mitte üksnes üldisest arusaamast Moodle'i kasutamisest. Digitaalsete õpikeskkondade kasutus on seotud ka laiemate tehnoloogiliste ja organisatsiooniliste valikutega, mis võivad mõjutada õppekorraldust ning sellega seotud riske (Kikkas & Saadjärv, 2026).

Rakendusliku loomerkõrgkooli kontekstis täidab digitaalne õpikeskkond eeskätt toetavat ja struktureerivat rolli, täiendades stuudio- ja projektipõhist õpet. Veebipõhine õpe ei asenda vahetut juhendamist, kuid võimaldab muuta õppeprotsessi läbipaistvamaks, toetada iseseisvat tööd ning tagada õppimise järjepidevus ka väljaspool auditoorset õpet. Selline kasutus on kooskõlas õppijakeskse õpikäsitusega, kus tehnoloogia toetab õppija aktiivset rolli ja individuaalset õpiteed (Laurillard, 2013; Tondeur *et al.*, 2023).

Digitaalse õpikeskkonna pedagoogiline väärtus seisneb selle võimes toetada õppimise eesmärgipärast kujundamist ja õppeprotsessi sidusat korraldamist. Moodle'i kasutamise toetamine ei tähenda pelgalt tehniliste oskuste arendamist, vaid õppejõu suutlikusest kasutada keskkonda õpetamise eesmärkidest lähtuva toetava struktuurina (Biggs *et al.*, 2022; Tondeur *et al.*, 2023). Sellest lähtuvalt käsitletakse järgmises alapeatükis põhimõtteid, mille alusel kujundada õppimist toetav veebipõhine e-kursus.

1.4 E-kursuse pedagoogilise disaini põhimõtted

Veebipõhine õpe on kõrghariduses kujunenud iseseisvaks pedagoogiliseks vormiks, mille kvaliteet sõltub eelkõige õppetegevuste teadlikust ja süsteemsest kavandamisest, mitte üksnes kasutatavast tehnoloogiast (Boettcher & Conrad, 2021; Laurillard, 2013). Kuna veebikeskkonnas on õppejõu vahetu juhendamine piiratum, muutub keskseks kursuse selge ja loogiline ülesehitus, mis aitab õppijal mõista õppeprotsessi kulgu, ootusi ning enda rolli selles.

E-kursuse disaini keskne põhimõte on õpiväljundite, õppetegevuste ja hindamise kooskõla, mida kirjeldatakse konstruktiivse joondamise põhimõttena (Biggs *et al.*, 2022). Kui nende elementide vahelised seosed ei ole õppijale selgelt tajutavad, suureneb kognitiivne koormus ning õppimine muutub vähem tõhusaks (Sweller *et al.*, 2019). Seetõttu on kursuse disaini ülesanne kujundada läbipaistev ja järjepidev õpitee, mis suunab õppija tegevust ning toetab arusaamist õppe eesmärkidest ja tegevustest.

Veebipõhise õppe kvaliteet on tihedalt seotud ka õppejõu digipädevusega, mis väljendub võimes siduda õpieesmärgid, õppijate vajadused ja didaktilised valikud tervikuks (Tondeur *et al.*, 2023). Lisaks mõjutab õppijate kogemust õppejõu kohalolu, mis avaldub selgete juhiste, struktureeritud tegevuste ja õigeaegse tagasiside kaudu (Boettcher & Conrad, 2021). Selline juhendatud ja nähtav õppeprotsess aitab vähendada ebakindlust ning toetab õppijate püsivust veebipõhises õppes.

Arvestades, et kõrghariduses on täiskasvanud õppijad, on oluline siduda õpe varasema kogemuse ja praktilise kontekstiga. Õppimine on tulemuslikum, kui see võimaldab rakendada õpitut erialastes olukordades ning toetab õppija autonoomiat (Knowles *et al.*, 2014). Sellest tulenevalt peab e-kursus võimaldama paindlikku ajakasutust, pakkuma praktilisi ja rakenduslikke ülesandeid ning toetama refleksiooni.

Lisaks kursuse struktuurile mõjutab õppimise kvaliteeti ka see, kuivõrd õpikeskkond arvestab õppijate erinevusi. Õppijate varieeruvus motivatsiooni, eelneva kogemuse ja õpioskuste osas eeldab, et kursus pakub mitmekesiseid võimalusi õppesisu omandamiseks ja õppetegevustes osalemiseks. Seda põhimõtet rõhutab ka universaalse disaini käsitlus õppimises (*Universal Design for Learning*, UDL), mille kohaselt tuleb õppimise kujundamisel arvestada erinevate õppijate vajadustega ning võimaldada mitmekesiseid viise õpiväljundite saavutamiseks (*Center for Applied Special Technology* [CAST], 2024). Ligipääsetavust tuleb seejuures käsitleda pedagoogilise põhimõttena, mis aitab vähendada õppimisega seotud barjääre ja toetab õppijate osalemist.

E-kursuse kvaliteedi kriteeriumid Eestis on määratletud Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri (HAKA) digiõppe kvaliteedijuhistes ja e-kursuse eneseanalüüsi mudelis, milles rõhutatakse kursuse eesmärgipärasust, selget struktuuri, õppijakesksust ning õppijatoe olemasolu (Pilt *et al.*, 2021; HAKA, 2025). Nende põhimõtete kohaselt valitakse ja rakendatakse tehnoloogilisi lahendusi lähtudes õppeaine eesmärkidest ning õpiväljundite saavutamise

toetamisest. E-kursuse pedagoogiline kvaliteet sõltub õppeprotsessi oskuslikust kavandamisest, kus õpieesmärgid, õppetegevused ja hindamine on omavahel kooskõlas. Selge ja loogiline ülesehitus aitab õppijal mõista õppeprotsessi ning toetab aktiivset osalust, arvestades samal ajal õppijate erinevusi.

E-kursuse disain seob õpieesmärgid, õppetegevused ja hindamise tervikuks ning määrab, kuidas arvestatakse õppijate varieeruvust ligipäätavuse ja universaalse disaini põhimõtete kaudu. Õppejõudude toetamine eeldab struktureeritud ja pedagoogiliselt põhjendatud lähenemist, mis hõlmab digipädevuse arendamist, kursuse ülesehituse kavandamist ning õppijate erinevustega arvestamist. Arendusuuring keskendub e-kursuse arendamisele ning selle sobivuse hindamisele õppejõudude toetamisel Moodle'i keskkonnas.

Magistritöö eesmärk on töötada välja kursus rakenduslikus loomerkõrgkoolis Moodle'iga alustavate õppejõudude toetamiseks, hinnata selle sobivust sihtrühma vajadustele ning koguda ettepanekuid kursuse edasiseks arendamiseks. Eesmärgi saavutamiseks sõnastasin kolm uurimisküsimust.

1. Millised on õppejõudude õpetamisega seotud vajadused ainekursuse kavandamiseks Moodle'i keskkonnas?
2. Kuidas hindavad osalejad loodud Moodle'i kursuse toetavust ainekursuse kavandamisel?
3. Milliseid ettepanekuid teevad osalejad kursuse edasiseks arendamiseks?

2. METOODIKA

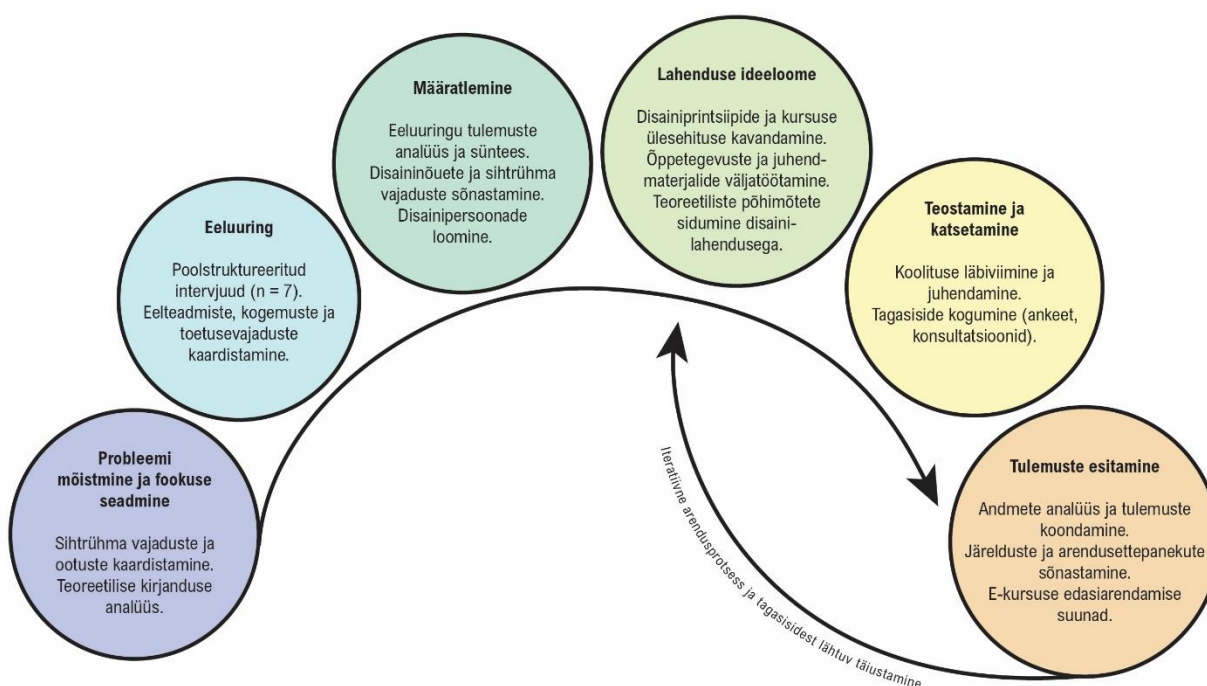
2.1 Uurimisdisain

Magistritöö eesmärgist lähtuvalt töötasin välja ja viisin läbi Moodle'i kursuse rakenduslikus loomerkõrgkoolis õppejõudude toetamiseks ning analüüsisin selle vastavust sihtrühma vajadustele. Uurimisdisainina kasutasin arendusuuringut (*design-based research*), mille eesmärk on haridusliku sekkumise kavandamine, arendamine ja uurimine autentsetes õpikeskkondades (Bakker, 2018; McKenney & Reeves, 2018). Arendusuuring ühendab arendustegevuse ja empiirilise uurimise, võimaldades kavandada, rakendada ja analüüsida sekkumist süsteemselt ning kontekstipõhiselt (Barab & Squire, 2004). Sellise lähenemise eesmärk ei ole üksnes konkreetse lahenduse loomine, vaid ka teadmise kujundamine selle toimivuse tingimustest konkreetses hariduslikus kontekstis.

Uurimuse käigus ilmnis vajadus süsteemse toe järele, mis toetaks õppejõude Moodle'i keskkonnas ainekursuse kavandamisel. Kavandatud e-kursus toimis sekkumisena, mis viidi läbi samas digikeskkonnas, mille kasutamist õppetöös sooviti toetada. Selline lahendus võimaldas õppimist autentses keskkonnas ning omandatud teadmiste ja oskuste vahetut rakendamist oma ainekursuste arendamisel, toetades nii kogemusõppe põhimõtteid (Dewey, 1938; Kolb, 2014).

Arendusuuringu etappide läbiviimisel lähtusin Easterday jt (2018) kuueetapilisest mudelist, mis hõlmab probleemi mõistmist, - määratlemist, lahenduse kavandamist, arendamist, rakendamist ja tulemuste analüüsi.

Joonis 1. Arendusuuringu etapid. Kohandatud Easterday jt (2018).järgi.



Joonis 1. Arendusuuringu etapid ja nende seos käesolevas uurimuses. Kohandatud Easterday jt (2018) alusel.

Kuigi arendusuuring on olemuselt iteratiivne, piirdus käesolev magistritöö ühe arendustsükliga. Etapid on töös esitatud eristatavatena, kuid praktikas toimusid need osaliselt paralleelselt ja vastastikku mõjutades. Igas etapis viisin läbi konkreetsed tegevused: kaardistasin sihtrühma vajadused, kavandasin ja arendasin kursuse, viisin selle läbi ning analüüsisin kogutud andmeid. Arendusuuringu etappide rakendumist kirjeldan järgnevalt metoodika alapeatükkides.

2.2 Probleemi mõistmine ja fookuse seadmine

Arendusuuringu esimeses etapis sõnastasin uurimisprobleemi ja täpsustasin uurimuse fookuse. Arendusuuring lähtub konkreetses hariduslikus kontekstis ilmnevast probleemist ning eeldab teoreetilise analüüsi ja empiirilise uurimise sidumist lahenduse kavandamisel (Easterday *et al.*, 2018; McKenney & Reeves, 2018). Probleemi määratlemiseks analüüsisin e-õppe arendamist, õppedisaini ning õppejõudude professionaalset arengut käsitlevat teaduskirjandust. Varasemad uuringud näitavad, et karjääri algfaasis vajavad õppejõud sihipärast ja kontekstipõhist tuge, mis aitab siduda digikeskkondade kasutamise ainekursuse kavandamise, läbiviimise ja hindamise pedagoogiliste põhimõtetega (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Vilppu *et al.*, 2019). Just selles etapis on sekkumistel suurim mõju, kuna õpetamisarusaamad ja tööviisid ei ole veel kinnistunud. Digipedagoogilise pädevuse arendamisel on seetõttu oluline rakenduslik ja tööga seotud lähenemine, mis võimaldab õppejõul kujundada oma õpetamist konkreetse õpikeskkonna, sh Moodle'i kasutamise kaudu (Tondeur *et al.*, 2023).

Teoreetilise analüüsi kõrval mõjutas uurimisfookuse kujunemist minu töö loomerkõrgkooli õppejuhina. Antud kõrgkoolis puudus süsteemne tugi, mis aitaks õppejõududel kujundada teadmisi ja oskusi Moodle'i kursuse pedagoogiliselt eesmärgipäraseks kavandamiseks, ülesehitamiseks ja läbiviimiseks. Seetõttu sõnastasin uurimisprobleemi vajadusena arendada struktureeritud e-kursus, mis ühendaks ainekursuse kavandamise põhimõtted Moodle'i kasutusjuhistega ning looks võimaluse Moodle'i tööriistu samas keskkonnas praktiliselt rakendada ja katsetada. Selline probleemisõnastus on kooskõlas arendusuuringu lähenemisega, kus uurimisfookus kujuneb teoreetilise analüüsi ja konkreetse organisatsioonilise konteksti koosmõjus (Bakker, 2018).

2.3 Eeluuring

Eeluuringu eesmärk oli kaardistada sihtrühma varasemad kogemused, toetusvajadused ja ootused, et kujundada nende põhjal e-kursuse disainilahendus ning tagada selle vastavus sihtrühma vajadustele.

Valim. Kursuse kavandamiseks viisin läbi eeluuringu poolstruktureeritud intervjuude vormis, et kaardistada õppejõudude õpetamisega seotud vajadused ainekursuse kavandamiseks Moodle'i keskkonnas. Vajaduste analüüs vastab arendusuuringu esimestele etappidele, mille käigus kogutakse empiiriline sisend disainilahenduse kujundamiseks (Easterday *et al.*, 2018;

McKenney & Reeves, 2018). Eeluuringus osales seitse õppejõudu. Valim hõlmas esindajaid enamikust kõrgkooli struktuuriüksustest, mis toetas kogemuste mitmekesisust. Osalejate kaasamisel lähtusin eesmärgipärase valimi põhimõttest, mille kohaselt valitakse uuritavad nende sobivuse ja uurimisprobleemiga seotuse alusel (Beilmann & Rämmer, 2025). Valimi moodustamisel pidasin oluliseks, et osalejad esindaksid erinevaid õppekavasid ning oleksid karjääri eri etappidest, tagades nii kogemuste ja vaadete mitmekesisus. Ühtlasi hõlmas valim erineva varasema digikeskkondade kasutamise kogemusega õppejõude, mis võimaldas koguda sisendit erinevate lähtepositsioonidega osalejatelt. Kuna Moodle'i keskkond oli kõrgkoolis uus ning ühelgi osalejal ei olnud varasemalt selles keskkonnas aktiivset ainekursust oli osalejate lähtepositsioon Moodle'i kasutamisel sarnane. Valimi suurus oli kooskõlas kvalitatiivse uuringu eesmärgiga saada süvitsi minev kontekstipõhine sisend disainilahenduse kavandamiseks, mitte teha üldistatavaid järeldusi. Uuringus osalemise kutse saatsin e-kirja teel seitsme õppejõule (lisa 1), tutvustades uuringu eesmärki ja praktilist kasu. Kõik pöördumise saanud õppejõud nõustusid uuringus osalema. Konfidentsiaalsuse tagamiseks ei ole töös esitatud teavet nende õpetatavate ainete ega õppekavade kohta.

Andmekogumine. Õppejõudude toetusvajaduste mõistmiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud. Meetod võimaldab uurida osalejate kogemusi ja arusaamu süvitsi, säilitades samal ajal intervjuukava kaudu temaatilise fookuse ning paindlikkuse täpsustavate küsimuste esitamiseks (Creswell & Poth, 2016; Lepik *et al.*, 2025). Intervjuuküsimused koostasid uurimisprobleemist ja uurimisküsimustest lähtudes ning kooskõlastasin need juhendajatega, täpsustades sõnastust saadud tagasiside põhjal (lisa 2).

Intervjuukava sobivuse kontrollimiseks viisin 2025. aasta juunis läbi prooviintervjuu ühe õppejõuga. Prooviintervjuu eesmärk oli hinnata küsimuste arusaadavust, järjestuse loogikat ja nende sobivust uurimiseesmärgi täitmiseks. Kuna prooviintervjuu tulemusel ei ilmnunud vajadust intervjuukava sisuliseks muutmiseks, kaasasin kogutud andmed lõplikku andmestikku. Andmekogumise tehnilise lahendusena otsustasin MS Teamsi salvestuse asemel kasutada telefoniga helisalvestust (iOS Voice Memos rakendust), et tagada parem helikvaliteet. Intervjuud viisin läbi sobivates ja müravabades ruumides. Enne iga intervjuu algust tutvustasin osalejatele magistritöö eesmärki, andmete kasutamise viisi, säilitamise tingimusi ja kustutamise tähtaega. Küsisin suulise loa intervjuu salvestamiseks ning kinnitasin, et kogutud andmeid käsitlen konfidentsiaalselt ja kasutan neid üksnes käesoleva magistritöö raames. Teavitasin osalejaid, et

pärast töö kaitsmist kustutatakse nii helifailid kui ka transkriptsioonid. Uurimisprotsessis lähtusin teaduseetika ja andmekaitse põhimõtetest (Creswell & Poth, 2016).

Intervjuude kestus varieerus 21 minutist kuni 43 minutini; keskmine intervjuu kestus oli 33 minutit. Intervjuud salvestasin helifailidena ning transkribeerisin kirjalikuks tekstiks. Transkribeerimiseks kasutasin Olevi ja Alumäe (2024) arendatud avatud lähtekoodiga eestikeelset kõnetuvastuse platvormi tekstiks.ee. Automaatseid transkriptsioone kontrollisin ja toimetasin kuulates paralleelselt helisalvestisi, et parandada tuvastusvigu ja tagada andmete täpsus. Transkriptsioonide kogumaht oli 66 lehekülge (Times New Roman, kirjasuurus 12, reavahe 1,5). Kogutud andmeid säilitan parooliga kaitstud Tartu Ülikooli pilvepõhises OneDrive'i kaustas kuni magistritöö kaitsmiseni, seejärel kustutan nii helifailid kui ka transkriptsioonid.

Uurimisfookuse kujunemise ja eeluuringu läbiviimise ajal pidasin järjepidevalt uurijapäevikut. Päevikusse talletasin tähelepanekud, otsustusmomendid ja märkmed intervjuude läbiviimise ning andmete analüüsi kohta, et teadvustada ja dokumenteerida enda kui uurija võimalikku mõju uurimisprotsessile. Refleksiivsus on kvalitatiivses uurimuses oluline usaldusväärsuse ja läbipaistvuse tagamiseks (Berger, 2015; Finlay, 2002). Uurijapäevik võimaldas eristada uurija professionaalsest kogemusest tulenevaid eeldusi empiirilisel kogutud andmetest ning toetas andmete tõlgendamist.

Eeluuringu andmeanalüüs. Intervjuuandmete analüüs algas transkriptsioonide korduva läbivaatamisega, et saada terviklik ülevaade andmestikust ning tuvastada uurimisküsimuse seisukohalt tähenduslikud tekstilõigud. Analüüsis kasutasin induktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille käigus kodeerisin esmalt tähenduslikud üksused ning koondasin need seejärel sisuliselt sarnasteks alam- ja peakategooriateks (Mayring, 2014; Schreier, 2012).

Analüüsi eesmärk oli selgitada välja õppejõudude varasemad kogemused, toetusvajadused ja ootused seoses Moodle'i kasutamisega ainekursuse kavandamisel. Analüüsi tulemusena kujunes kolm peakategooriat, mida täpsustasid mitmed alamkategooriad. Kasutasin analüüsi tulemusi sisendina disainipersonade loomisel ning e-kursuse kavandamise lähtekohtade sõnastamisel.

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks rakendasin mitmeid võtteid. Kodeerimisprotsess oli iteratiivne ning hõlmas andmete korduvat läbivaatamist ja täpsustamist. Lisaks võimaldasin juhendajale täisõigustega ligipääsu QCMap keskkonnas loodud

analüüsiprojektile, et arutada kategooriate kujunemist ja tõlgendusi. Ühe intervjuu ulatuses kaasasin sõltumatu kaaskodeerija, et võrrelda kodeerimistulemusi ja hinnata kategooriate moodustamise järjepidevust. Need sammud aitasid suurendada analüüsi läbipaistvust ja tõlgenduste usaldusväärsust (Mayring, 2014; Schreier, 2012).

Eeluuringu tulemused. Esimese uurimisküsimuse raames selgitasin välja, millised on õppejõudude õpetamisega seotud vajadused ainekursuse kavandamiseks Moodle'i keskkonnas. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse intervjuudest pärit tsitaate, mis on vormistatud kaldkirjas ja vajadusel keeleliselt toimetatud. Uurimisküsimuse seisukohalt ebaolulise teabe väljajätmiseks on kasutatud märgistust (...). Tsitaatide all on esitatud pseudonüümid, et tagada osalejate anonüümsus (Elmes *et al.*, 2013).

Intervjuude induktiivne analüüs näitas, et need koonduvad kolme teemavaldkonda: varasem kogemus ja eelteadmised Moodle'i kasutamisel, õppetöö kavandamisega seotud digipedagoogilised vajadused ning tehnilise ja organisatsioonilise toe vajadus.

Intervjueeritavate **varasem kokkupuude ja eelteadmised Moodle'ist** olid varieeruvad, täielikust kogemuse puudumisest nii õppija kui ka õppejõuna kuni vähese kasutuskogemuseni. Veebipõhine õpetamine seostus peamiselt pandeemiaaegsete ajutiste lahendustega, näiteks „kasutades videokõnesid (...) Zoomis ja Teamsis“ (Uraan). Intervjueeritavad rõhutasid, et neil puudub arusaam Moodle'i võimalustest konkreetse kõrgkooli kontekstis ning oskus seda kursuse kavandamisel kasutada. Toodi välja, et varasem kogemus teistes kõrgkoolides ei ole otseselt ülekantav, kuna keskkonna kasutusloogika ja terminoloogia on erinevad. Tulemused näitasid, et õppejõud vajavad kõrgkooli kontekstis üheselt mõistetavat terminoloogiat ja ühist arusaama Moodle'i kasutamise loogikast, et toetada kursuse kavandamist ja selle ülesehituse mõistmist.

Õppetöö kavandamisega seotud digipedagoogilised vajadused ei piirdunud tehniliste oskustega, vaid olid seotud kursuse tervikliku ülesehitamisega digikeskkonnas. Esile tõusis kolm omavahel seotud suunda: kursuse struktuuri loomine ja õppematerjalide haldamine, õpitegevuste, hindamise ja tagasiside sidumine ning õppijakeskne ja hübriidne õppekorraldus.

Kursuse ülesehituse puhul rõhutati loogilist struktuuri, materjalide lihtsat leitavust ja selgeid juhiseid. Teema- või perioodipõhist jaotust peeti oluliseks, kuna „üks pikk nimekiri muudab kursuse jälgitavuse keeruliseks“ (Veenus). Oma varasema õppija- ja õpetamiskogemuse põhjal rõhutasid intervjueeritavad, et hajus töökorraldus mitmes keskkonnas suurendas töökoormust ning raskendas õppimise järjepidevust. Õppejõuna saadud varasema kogemuse

põhjal tõid osalejad esile, et ebaselged juhised põhjustavad sagedast kirjavahetust õppijatega (*„mul oli hästi palju kirjavahetust kursuse lõpus (...)“*, Saturn). Õppematerjalide rolli peeti keskseks õppimise toetamisel. Nagu üks osaleja kirjeldas: *„kirjalikud materjalid ja slaidid võimaldavad õppijal sisu omas tempos läbi töötada (...) ja kontrollida, kas ta on sellest aru saanud“* (Uraan).

Õpitegevuste, hindamise ja tagasiside sidumisel kirjeldati raskust tõlkida õpiväljundeid konkreetseteks tegevusteks *„kuidas need õpiväljundid päriselt tegevusteks saavad“* (Uraan). Esile toodi ka vajadus protsessipõhise hindamise järele, mis toetaks õppimise järkjärgulist kujunemist, mitte ainult lõpptulemuse hindamist. Intervjueeritavate hinnangul raskendas mitmes keskkonnas toimuv suhtlus ja tööde esitamine tagasiside andmist, muutes selle ajamahukaks ja killustatuks.

Põimõppe kontekstis tajuti Moodle'it eelkõige kontaktõpet toetava keskkonnana. Praktelistes ainetes ei peetud täielikult veebipõhist õpet juhendamisel piisavaks (*„veebis see hästi ei toiminud (...)“*, Merkuur), kuid Moodle'is nähti võimalust toetada õppimise järjepidevust ja tööprotsessi dokumenteerimist põimõppe tingimustes. Õppijakeskse lähenemisega seostati paindlikkust, iseseisvat tööd ja õppija autonoomiat. Samuti peeti oluliseks koondada suhtlus ja info ühte keskkonda, et vähendada killustatust ja suurendada läbipaistvust.

Tehnilise ja organisatsioonilise toe puhul peeti oluliseks nii operatiivset kui ka püsivat tuge. Õppejõud väärtustasid võimalust pöörduda kiiresti kontaktisiku poole *„inimene, kelle käest saab kohe küsida“* (Neptuun), kuid rõhutasid samal ajal vajadust kergesti leitavate juhendmaterjalide järele, mille juurde saab vajaduse tekkimisel tagasi pöörduda *„sealt ma leian kohe selle vastuse“* (Neptuun). Oluliseks peeti ka toe järjepidevust, kuna ühekordsed koolitused ei taga teadmiste kinnistumist *„kahe tunniga ei kinnistu“* (Jupiter).

Institutsionaalsel tasandil nähti Moodle'i võimalusena toetada töökorralduse järjepidevust. Probleemina kirjeldati olukordi, kus õppejõu vahetumisel puudub ülevaade varasemalt loodud materjalidest, kuna need on hajutatult *„inimeste küljes ega ole keskselt talletatud“* (Marss). Moodle võimaldaks luua püsiva ja läbipaistva kursusestruktuuri, mis säilitab ainekursuse arendusloogika ka tulevastele õppejõududele. Samuti toodi esile turvalisuse ja intellektuaalse omandi küsimused, rõhutades vajadust vältida isiklike pilveteenuseid maandamaks nende kasutamisest tulenevaid riske.

Intervjueeritavad pidasid Moodle'i kasutuselevõtul oluliseks ka organisatsioonilisi tegureid, sealhulgas juhtimise tuge ja töökoormust. Rõhutati juhtkonna rolli ühtsete õpetamise

tavade kujundamisel „*juht peab suutma neid selles veenda*“ (Neptuun), kuid samas märgiti, et külalisõppejõudude puhul ei ole mitme paralleelse süsteemi kohustuslik kasutamine realistlik.

Infrastruktuuriliste piirangute osas kirjeldati, nt õppijate vajalike seadmete puudumist kontaktõppes, mida peeti teguriks, mis vähendab võimalusi kasutada Moodle'it auditooriumis interaktiivselt. Samas nähti digilahendustes potentsiaali paindlikumaks õppekorralduseks ja tööaja kokkuhoiuks, näiteks osalise teoreetilise õppetöö viimises veebipõhisesse vormi.

Lisaks tehnilistele oskustele tõusis esile vajadus laiema õpetamisega seotud toe järele, hõlmates terminoloogia selgitamist, õppejõu rolli mõtestamist ning arusaama kõrgkooli töökorraldusest. Intervjueeritavate hinnangul „*ei peaks tugi piirduma keskkonna tutvustamisega, vaid toetama kindlustunde kujunemist õppetöö kavandamisel*“ (Uraan).

Poolstruktureeritud intervjuude tulemused olid aluseks e-kursuse kavandamisele ning suunasid disainipersonade kujundamist.

Disainipersonade kujunemine eeluuringu andmete põhjal. Disainipersonade loomisel kasutasin eeluuringu tulemusi analüütilise ja disainiotsuseid suunava tööriistana arendusuuringu järgmistes etappides. Disainipersonad on disainiuuringutes empiirilistel andmetel põhinevad arhetüüpsed kasutajaprofiilid, mis aitavad visualiseerida ja struktureerida sihtrühma vajadusi, kogemusi ja käitumismustreid (Cooper, 1999; van Boeijen *et al.*, 2020). Käesolevas uurimuses ei olnud personad analüüsimeetod, vaid eeluuringu tulemuste sünteesimise ja kursuse kavandamist toetavate arendusotsuste tegemise vahend. Personade loomise eesmärk oli koondada eeluuringu käigus kogutud teave ning mõista õppejõudude erinevat tausta, motivatsiooni, õppimiseelistusi ja võimalikke väljakutseid seoses Moodle'i kasutamisega.

Personade kujundamisel lähtusin intervjueeritavate tööalastest rollidest, varasemast tehnoloogilisest kogemusest, ootustest ning tajutud takistustest digikeskkondade rakendamisel. Loodud personad peegeldavad sihtrühma mitmekesisust, tuues esile ühelt poolt kogenud õppejõu, kelle õpetamisarusaamad on kujunenud pikaajalise töö käigus ja kes vajab tuge eelkõige digikeskkonna sidumisel oma senise õpetamisega, ning teiselt poolt alustava õppejõu, kellel on küll tugev erialane taust, kuid kes vajab tuge õppetöö struktureerimisel ja didaktilisel kavandamisel digikeskkonnas. Selline varieeruvus võimaldas arvestada kursuse kavandamisel erineva lähtepositsiooniga õppejõududega ning kujundada lahendus, mis toetab nii olemasoleva

õpetamise struktureerimist kui ka pedagoogiliste ja digipedagoogiliste oskuste arengut. Loodud persoonad on esitatud lisas 5.

2.4 Määratlemine

Arendusuuringu määratlemise etapis sõnastasin eeluuringu tulemuste ja teoreetilise raamistiku põhjal loodava kursuse arendamise lähtekohad. Disainipõhise uurimise loogika kohaselt täpsustatakse selles etapis lahenduse eesmärk, sihtrühm ja peamised disainipõhimõtted, mis suunavad edasist arendustegevust (Easterday *et al.*, 2018; McKenney & Reeves, 2018).

Käesolevas töös tähendas see eeluuringu käigus kaardistatud vajaduste tõlgendamist kursuse kavandamise seisukohast.

Eeluuringu põhjal ilmnes, et õppejõud vajavad Moodle'i kasutamisel eelkõige terviklikku ja praktilist tuge, mis seoks tehnilised võimalused ainekursuse pedagoogilise kavandamisega. Sellest tulenevalt määratlesin kursuse eesmärgina toetada õppejõude mitte üksnes Moodle'i tööriistade tundmaõppimisel, vaid nende eesmärgipärasel rakendamisel kursuse struktuuri, õppetegevuste, hindamise ja suhtluse kavandamisel.

Kursuse arendamise lähtekohtadeks kujunesid praktiline rakendatavus, selge ja järkjärguline ülesehitus, pedagoogilise ja tehnilise toe sidusus ning paindlikkus erineva kogemustasemega õppejõududele. Sihtrühma vajaduste täpsustamisel toetusin eeluuringu põhjal loodud disainipersoonadele, mis võimaldasid arvestada õppejõudude erineva kogemuse, õppimiseelistuste ja digipädevusega ning siduda empiirilised leiud konkreetsete arendusotsustega (Cooper, 1999; van Boeijen *et al.*, 2020). Kursuse disainimisel lähtusin põhimõttest, et õppimine digikeskkonnas eeldab selget struktuuri, õppetegevuste, hindamise ja õpiväljundite kooskõla ning õppijat toetavat juhendamist (Biggs & Tang, 2011; Boettcher & Conrad, 2021; Pilt *et al.*, 2021). Neid põhimõtteid rakendasin kursuse disainiotsuste suunamisel, mitte eraldiseisva teoreetilise käsitlusena.

Määratlemise etapi tulemusena kujunes arusaam, et loodav kursus peab olema kontekstipõhine, praktiline ja selgelt struktureeritud ning toetama õppejõudu Moodle'i eesmärgipärasel kasutamisel õppetöö kavandamise ja läbiviimise toetamiseks. Nendest lähtekohtadest liikusin edasi kursuse ideeloo etappi.

2.5 Lahenduse ideeloom

Lahenduse ideeloom etapis tõlkisin määratlemise etapis sõnastatud vajadused ja disaininõuded Moodle'i kursuse ülesehitust ja toimimist suunavateks disainiotsusteks. Arendusuuringu loogika kohaselt kujuneb selles etapis empiirilise sisendi ja teoreetilise raamistiku koosmõjus rakendatav lahendus (McKenney & Reeves, 2018). Kursuse ideeloom aluseks olnud disainipõhimõtted põhinesid eeluuringu tulemustel ja teoreetilistel lähtekohtadel ning suunasid kursuse ülesehitust, õppetegevuste kavandamist ja juhendmaterjalide kujundamist.

Tabel 1. Disainipõhimõtted ja nende rakendamine e-kursuse disainis

Disainipõhimõte	Teoreetiline lähtekoht	Eeluuringu sisend	Rakendamine e-kursuse disainis
Õppijakeskset ja praktilist rakendamist toetav disain	Boettcher & Conrad (2021); Knowles <i>et al.</i> , (2014)	Vajadus praktilise ja õpetamisega seotud toe järele	Sidusin õppetegevused osalejate enda ainekursuse kavandamisega, võimaldades õpitut kohe rakendada õppetöö läbiviimisel.
Järgjärgulist õppimist toetav struktuur	Boettcher & Conrad (2021)	Vajadus selge ja arusaadava kursuse struktuuri järele	Kujundasin kursuse järjestikuste teemadena, liikudes keskkonna tundmaõppimiselt ainekursuse kavandamiselt õpiväljundite enesehindamiseni
Õpiväljundite, õppetegevuste ja hindamise sidusust toetav disain	Biggs <i>et al.</i> , (2022); Pilt <i>et al.</i> , (2021)	Vajadus kavandada ainekursus terviklikult, sidudes õpiväljundid, õppetegevused, meetodika ja hindamise	Kavandasin õppetegevused õpiväljunditest lähtudes ning sidusin need praktiliste ülesannetega oma ainekursuse kavandamiseks
Refleksiooni toetav disain	Laurillard (2013); Pilt <i>et al.</i> , (2021)	Vajadus õpetamise teadlikumaks mõtestamiseks	Koostasin refleksiooniülesanded, mis suunasid osalejaid analüüsima pedagoogilisi valikuid ainekursuse läbiviimisel
Disainipersonaadel ja õppimiseelistustel põhinev disain	Cooper (1999); van Boeijen <i>et al.</i> , (2020)	Vajadus arvestada erineva eelneva kogemuse, ajakasutuse ja õppimiseelistustega (auditoorne tugi, individuaalne juhendamine, iseseisev õppimine)	Kujundasin kursuse paindlikult läbitavana: võimalus osaleda kolmel auditoorsel kohtumisel, kasutada personaalseid konsultatsioone või läbida kursus täielikult veebipõhiselt iseseisvalt
Ligipääsetavust ja mitmekesiseid õppimisvõimalusi toetav disain (UDL)	CAST (2024)	Vajadus arvestada erineva digipädevuse ja õppimisvajadustega	Kavandasin mitmekesised materjalid (tekst, video), paindliku ajakasutuse ja erinevad osalemisviisid
Juhendaja nähtavust ja suhtlust toetav disain	Boettcher & Conrad (2021)	Vajadus järjepideva toe ja selgete juhiste järele	Tagasin juhendaja kohalolu selgete juhiste, struktureeritud tegevuste ja regulaarse suhtluse kaudu
Iteratiivsel arendusel ja eksperdi sisendil põhinev disain	McKenney & Reeves (2018)	Vajadus tagasisideks ja lahenduse sobivuse hindamiseks	Kavandasin kursuse disaini eksperdikonsultatsiooni põhjal ning testisin lahendusi enne rakendamist

Tabelis 1 esitan eeluuringu tulemustest ja teoreetilistest lähtekohtadest kujunenud disainipõhimõtted ning nende rakendamine e-kursuse kavandamisel.

Eeluuringu tulemuste põhjal kujundasin e-kursuse lihtsa ja selge ülesehitusega, sidudes Moodle'i tööriistade kasutamise ainekursuse kavandamisega. Kursus oli üles ehitatud teemade kaupa ning õppetegevused, hindamise ja tagasiside lõimiti ühtseks tööprotsessiks, et vähendada hajusatest kanalitest tulenevat lisakoormust. Osalejaid suunasin kavandama oma ainekursusel õpitegevusi, sidudes need tähtaegade ja esitustega ning kasutama Moodle'it tagasiside andmiseks. Kursuse läbimist toetasin asünkroonsete õppematerjalide ja juhenditega ning sünkroonsete kohtumiste ja konsultatsioonidega, võimaldades arvestada õppejõudude erineva kogemuse ja ajakasutusega ning vähendada ebakindlust Moodle'i kasutamisel.

Kursuse vältel oli osalejatel võimalus kasutada individuaalseid konsultatsioone ja küsida vajaduspõhist nõu. Samal ajal tagasin, et kõik juhendmaterjalid olid pidevalt kättesaadavad ning struktureeritud viisil, mis võimaldas nende juurde tagasi pöörduda ka pärast kursuse lõppu. Institutsionaalse töökorralduse toetamiseks suunasin osalejaid kavandama oma ainekursust Moodle'is tervikuna, sidudes kursuse struktuuri, õppematerjalid, ülesanded, hindamise ja tagasiside ühte keskkonda. Ülesanded kujundasin nii, et need toetaksid süsteemset ja läbipaistvat tööprotsessi ning aitaksid kujundada ühtlasemaid praktikaid kõrgkoolis.

Kursuse kujundamisel lähtusin ka universaalse disaini (UDL) põhimõtetest, toetades paindlikku õppimist ja erinevaid õppimisviise (CAST, 2024). Õpitegevused sidusin otseselt õppejõu tööga ning õppematerjalide esitamisel kombineerisin erinevaid vorme. Lisaks võimaldasin osalejatel katsetada Moodle'i tööriistu oma kursuse kontekstis ja reflekteerida kogemust eneseanalüüsi kaudu.

Tabelis 1 esitatud disainipõhimõtete rakendamist täiendas eksperdikonsultatsioon. Kaasasin kursuse arendusprotsessi õppedisaineri Marju Piiri, kelle tagasiside aitas täpsustada disainiotsuseid ning hinnata lahenduste sobivust kursuse eesmärkide ja sihtrühma vajadustega.

Kokkuvõttes kujunes ideelooma etapi tulemusena sidus ja kõrgkooli konteksti arvestav e-kursuse disain, mis toetab õppejõudude autonoomiat, võimaldab turvalist katsetamist ning seob Moodle'i kasutamise ainekursuse pedagoogilise kavandamisega.

2.6 Teostamine ja katsetamine

Kursuse läbiviimine ja osalejad. Teostamise ja katsetamise etapi viisin läbi 2025/2026.

õppeaasta sügissemestril, pakkudes kõrgkooli õppejõududele võimalust osaleda loodud Moodle'i kursusel täiendkoolitusena. Arendusuuringu katsetamisetapi eesmärk on hinnata kavandatud lahenduse toimivust reaalses õpikeskkonnas ning koguda empiirilist sisendit selle edasiarendamiseks (McKenney & Reeves, 2018).

Koolitus „Teejuht e-kursuse loomiseks õpikeskkonnas Moodle“, mahuga 2 EAP-d (52 tundi õppija tööd) ning toimus 3. oktoobrist 19. detsembrini 2025. Osalemine oli vabatahtlik; kutse edastati kõrgkooli meililisti kaudu kõigile õppejõududele (lisa 7). Kursusele registreerus 22 õppejõudu, kellest 18 täitsid hindamiskriteeriumid ja lõpetasid kursuse; neli osalejat läbis kursuse osaliselt.

Kursus oli üles ehitatud seitsme temaatilise moodulina, mis liikusid Moodle'i keskkonna üldisest tutvustusest kursuse struktuuri loomise, õppematerjalide lisamise, õpitegevuste kavandamise, hindamise ning kursuse enesehindamiseni. Iga moodul sisaldas lühikest õpijuhust, praktilist ülesannet ja refleksioonelementi, suunates osalejaid rakendama õpitut oma ainekursuse arendamisel. Kursusel kasutati mitmekesiseid Moodle'i vahendeid (näiteks sõnastik, aruteluforumid, enesehindamismaatriks, interaktiivsed õppematerjalid), et võimaldada osalejatel kogeda keskkonda õppija perspektiivist ning rakendada erinevaid funktsioone vahetult praktilistes tegevustes. Selline lähenemine toetas tehniliste valikute sidumist pedagoogiliste eesmärkidega. Kursuse detailne kirjeldus ja kuvatõmmised on esitatud lisa 8.

Kursus koosnes kolmest kohtumisest ning nende vahele jäävast iseseisvast tööst Moodle'i keskkonnas. Iseseisva töö käigus arendasid osalejad oma ainekursusi, katsetades koolitusel käsitletud pedagoogilisi ja tehnilisi põhimõtteid. Kohtumistel keskenduti tekkinud küsimuste lahendamisele, kogemuste jagamisele ning aruteludele Moodle'i kasutamise pedagoogilise sobivuse üle loomekõrgkooli kontekstis. See võimaldas koguda sisendit kursuse edasiarendamiseks ning toetas osalejate vahelist arutelu õpetamise ja õppimise üle, arvestades loomevaldkonna spetsiifikat.

Teostamise ja katsetamise etapi andmekogumine. Katsetamisetapis kogusin andmeid loodud e-kursuse läbiviimise käigus, et hinnata kursuse toetavust ja leida sisendit selle edasiarendamiseks. Andmete kogumiseks kasutasin kursuse lõpus täidetud anonüümset tagasisideankeeti, mis võimaldas koondada osalejate hinnanguid kursuse ülesehituse, sisu ja

toetavuse kohta. Ankeedi valisin andmekogumise meetodiks, kuna see võimaldab süstemaatiliselt koguda nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset tagasisidet ning toetab osalejate anonüümsust ja avatud vastamist.

Tagasisideankeet (lisa 9) koosnes 15 küsimusest, millest 12 olid kohustuslikud. Küsimustik sisaldas nelja skaalaküsimust osalejate üldiste hinnangute kaardistamiseks: kahel juhul kasutati viiepallist Likerti-tüüpi skaalat ning kahel juhul neljaastmelist hinnanguskaalat. Ülejäänud küsimused olid avatud või sisaldasid vabatekstivälju, et koguda sisulisemat tagasisidet kursuse toetavuse ja arendusvajaduste kohta. Ankeedi koostamisel lähtusin uurimisküsimustest ning eeluuringu tulemustest. Sisulise valiidsuse suurendamiseks tutvustasin tagasisideankeeti enne rakendamist eksperdile ning juhendajale, et hinnata küsimuste selgust, asjakohasust ja vastavust uurimuse eesmärgile. Lisaks testisin selle toimimist enne tagasisideküsitluse avamist. Tagasiside andmise võimalus avati Moodle'i keskkonnas kursuse lõpus ning sellele vastamine oli vabatahtlik ja anonüümne. Osalejaid teavitati tagasiside kogumise eesmärgist ning vastuste kasutamisest kursuse arendamisel.

Teostamise ja katsetamise etapi andmeanalüüs. Teostamise ja katsetamise etapis kogutud andmeid analüüsisin, lähtudes uurimisküsimustest, mis käsitlesid e-kursuse toetavuse hindamist ning arendusettepanekute kaardistamist.

Suletud küsimuste vastuseid analüüsisin kirjeldava statistika abil, esitades sagedusjaotused absoluutarvudena (n). Arvestades väikest vastajate arvu ($n = 8$) käsitlesin tulemusi indikatiivsetena. Analüüsi käigus lugesin vastused mitmekordselt läbi ning tõin esile korduvad teemad, hinnangud ja arendusettepanekud, mis seostusid kursuse toetavuse ja edasise arendamisega.

Kursuse käigus kogutud suulist ja kirjalikku jooksvat tagasisidet kasutasin eelkõige kursuse arendamisel ning tulemuste tõlgendamise täiendamiseks, kuid see ei olnud eraldi süstemaatilise analüüsi objektiks. Kogutud andmestik võimaldas hinnata loodud kursuse toimivust loomelõppkooli kontekstis ning sõnastada selle edasiarendamiseks suunatud ettepanekud.

2.7 Tulemuste esitamine

Tulemuste esitamise etapis struktureerisin arendusuuringu käigus saadud andmed uurimisküsimuste lõikes. Tulemused tuginevad eeluuringu intervjuudest ning kursuse lõpus kogutud tagasisideankeedist saadud andmetele.

Esimese uurimisküsimuse tulemused, mis käsitlevad õppejõudude vajadusi ainekursuse kavandamiseks Moodle'i keskkonnas, on esitatud metoodika peatükis eeluuringu tulemuste alajaotuses. Teise ja kolmanda uurimisküsimuse tulemused, mis käsitlevad loodud e-kursuse toetavuse hindamist ning arendusettepanekuid, on esitatud töö tulemuste peatükis.

Kvalitatiivsete andmete tulemused esitan temaatiliste koonditena, tuues esile peamised hinnangud ja arendusettepanekud, ning kvantitatiivsed andmed esitan kirjeldava statistika abil sagedusjaotustena.

2.8 Uuriija refleksiivsus

Uurijana olin teadlik oma positsioonist organisatsioonis ning võimalikust võimusuhtest uuritavatega. Minu roll ja personaalne pöördumine kursusel osalemiseks võisid mõjutada õppejõudude valmisolekut osaleda nii uuringus kui ka arendustegevuses. Samas oli sekkumise eesmärk teadlikult suunatud muutuse algatamisele ja organisatsioonilise arengu toetamisele. Arendusuuringu loogika eeldab uurija aktiivset rolli praktikasse sekkumisel ja selle analüüsimisel (Bakker, 2018). Teadvustasin, et muutuse suunamine ei ole väärtusneutraalne tegevus, mistõttu rõhutasin osalejatele vabatahtlikkuse põhimõtet ning püüdsin luua avatud ja hinnanguvaba osalemiskeskkonna. Seejuures proovisin teadlikult vähendada oma rollist tulenevat võimalikku mõju, hoides intervjuudes avatud ja mittejuhtivat positsiooni.

Kvalitatiivses uurimuses on refleksiivsus keskne uurimisprotsessi läbipaistvuse ja usaldusväarsuse tagamisel, kuna uurija kogemused, väärtused ja roll organisatsioonis võivad mõjutada nii andmete kogumist kui ka tõlgendamist (Berger, 2015; Finlay, 2002). Arendusuuringu vältel teadvustasin oma eelhälestust digikeskkondade süsteemsema kasutamise vajalikkuse suhtes ning püüdsin eristada tööalasest kogemusest tulenevaid eeldusi empiirilistelt kogutud andmetest. Uurijapäeviku väljavõte, mis illustreerib uurija refleksiivsust ja positsiooni uurimisprotsessis, on esitatud lisas 4.

3. TULEMUSED

Magistritöö eesmärk oli töötada välja kursus rakenduslikus loomekõrgkoolis Moodle'iga alustavate õppejõudude toetamiseks, hinnata selle sobivust sihtrühma vajadustele ning koguda ettepanekuid kursuse edasiseks arendamiseks. Käesolevas peatükis esitan kursuse läbiviimise järel kogutud tagasiside tulemused.

Tulemused on esitatud kahes alapeatükis, mis vastavad uurimisküsimustele: kuidas hindavad osalejad loodud e-kursuse toetavust ainekursuse kavandamisel ning milliseid ettepanekuid tehakse kursuse edasiseks arendamiseks. Tulemuste illustreerimiseks kasutan osalejate vastustest pärit tsitaate, mis on vormistatud kaldkirjas ja vajadusel keeleliselt toimetatud. Uurimisküsimuse kontekstis ebaolulise teabe väljajätmiseks kasutan märgistust (...).

3.1 Loodud e-kursuse toetavus ainekursuse kavandamisel

Kursuse lõpus kogusin osalejate hinnanguid anonüümse tagasisideankeedi abil. Alapeatükis esitan tagasiside tulemused, keskendudes sellele, kuidas osalejad hindasid e-kursuse toetavust ainekursuse kavandamisel Moodle'i keskkonnas.

Töökoormuse ja kursuse läbimisega seotud hinnangute põhjal vastas kursuse maht kõigi osalejate arvates kavandatud õpikoormusele: seda hinnati kas „väga heaks“ või „pigem heaks“. Täpsemalt hindasid neli osalejat töömahtu „väga heaks“ ja neli „pigem heaks“. Vabatekstivastustes toodi esile, et ajakulu mõjutasid eelkõige paralleelne töökoormus, kursusesse süvenemise võimalus ning mõningal määral ka Moodle'i versioonide erinevused. Kohustuslikke ülesandeid hinnati valdavalt teostatavate ja eesmärgipärastena. Osalejate tagasiside järgi toetasid need praktilist tegutsemist ning aitasid hoida ainekursuse kavandamise protsessi järjepidevana, võimaldades arvestada erinevate ainete eripäraga. Üksikutes vastustes toodi välja, et kui kursus läbiti omas tempos ja keskenduti tervikliku ainekursuse loomisele, jäid mõned etteantud ülesanded tegemata.

Toe kättesaadavust hinnati ühtlaselt väga heaks. Kõik vastajad märkisid, et said vajaduse korral kiiresti vastused ja piisava abi. Täpsustustes rõhutati individuaalsete konsultatsioonide kasulikkust kursuse algfaasis ning seda, et kiire ja asjakohane tagasiside aitas vähendada ebakindlust ning toetada nii tehniliste kui ka sisuliste küsimuste lahendamist.

Kursuse ülesehituse, õppematerjalide ja rakendusliku väärtusega seotud tagasisides hinnati kursuse ülesehitust valdavalt positiivsena ning rõhutati selle loogilist järjestust ja seotust

ainekursuse kavandamise protsessiga. Osalejate hinnangul toimis kursus tervikliku õpiteena, mis toetas samm-sammulist edenemist ning võimaldas varasemad ideed vormistada Moodle'i kursuseks. Oluliseks peeti ka mitmekesiseid õpiviise (veebikohtumised, iseseisev töö, konsultatsioonid, video- ja kirjalikud juhendid), mis võimaldasid kursusel osaleda erineva kogemusega õppejõududel. Nagu üks osaleja kirjeldas: „*Minu arvates oli kursus väga hästi üles ehitatud: kombineeritud olid erinevad infoedastusmeetodid (...), mis tegi kursuse väga põhjalikuks ning aitas selgelt aru saada selle vajalikkusest ja rakendamisvõimalustest.*“

Õppematerjalide puhul toodi esile nii nende praktilisus ja kvaliteet kui ka kohati suur maht, mis võis alguses mõjuda koormavana. Samas peeti oluliseks, et materjalid oleksid kättesaadavad ka pärast kursuse lõppu, võimaldades vajadusel nende juurde taas tagasi pöörduda.

Hinnangud Moodle'i kasutamise hoiakutele olid valdavalt positiivsed: enamik vastajaid märkis „väga positiivselt“ või „pigem positiivselt“, üks vastaja leidis, et hoiak ei muutunud. Tagasiside põhjal mõjutas hoiakute kujunemist eelkõige praktiline tegutsemine ning Moodle'i võimaluste seostamine pedagoogiliste eesmärkidega. Üks osaleja tõi esile: „*Praktilised ülesanded ja struktureeritud lähenemine näitasid, et Moodle ei ole pelgalt tehniline platvorm, vaid tõhus õppeprotsessi toetav keskkond, kui seda kasutada läbimõeldult.*“ Teine osaleja kirjeldas, et kursus suurendas enesekindlust keskkonna kasutamisel: „*Kursus andis mulle julguse ja kindluse Moodle'it teadlikumalt kasutada (...)*“. Tagasisides toodi esile veel kursuse kontekstipõhine ja kollegiaalne väärtus. Osalejate jaoks oli oluline, et kursus lähtus konkreetse kõrgkooli Moodle'i keskkonnast ning võimaldas selle toimimist ühiselt katsetada. Samuti väärtustati võimalust õppida teiste õppejõudude kogemustest ning arutada oma praktikat sarnases töösituatsioonis. Nagu üks osaleja märkis: „*Pallasel on oma Moodle ja kursuse käigus saime seda koos testida, kuidas see töötab ja mida saaks parendada.*“ Lisaks rõhutati nii kollegiaalset õppimist kui ka juhendaja rolli: „*Oli tore teiste õppejõududega kohtuda ja arutada (...) tekkis ettekujutus, kuidas Moodle aitab oma tegevusi dokumenteerida.*“

Kokkuvõtvalt viitavad tulemused, et kursuse peamine väärtus seisnes selle toetavas rollis ainekursuse kavandamisel, aidates osalejatel struktureerida oma kursust, mõtestada Moodle'i võimalusi pedagoogilisest vaatenurgast ning suurendada kindlust keskkonna eesmärgipärasel kasutamisel.

3.2 Osalejate ettepanekud e-kursuse edasiarendamiseks

Kolmanda uurimisküsimuse raames selgitasin, milliseid arendusettepanekuid tegid osalejad kursuse täiustamiseks. Ettepanekud põhinevad kursuse lõpus kogutud tagasisideankeedi avatud vastustel (küsimus „Mida peaks sinu arvates kursusel muutma?“).

Osalejad rõhutasid vajadust juhendatud ja toetatud kursuse alguse järel, kus õppejõud saaksid teha esimesed sammud Moodle'i keskkonnas ja saada varakult vastused tüüpilistele küsimustele. Eelistati, et kursus algaks auditoorse kohtumise või praktilise töötoaga, kus oleks võimalik kohe alustada oma ainekursuse loomist Moodle'is. Nagu üks osaleja märkis: „*Alguses võiks olla üks auditoorne kohtumine, kus esimese kohustusliku ülesande saaks koos Moodle'is ära teha, et kohe loodav kursus õigesti seadistada*“. Samuti soovitati suurendada kontaktundide osakaalu, mis viitab osalejate erinevatele õppimisviisidele ja vajadusele pakkuda paindlikumaid osalemisvõimalusi.

Tehti ettepanek, et kursus jääks pärast läbimist püsivalt kättesaadavaks juhendmaterjalina, mille juurde saab vajaduse korral hiljem tagasi pöörduda. Osalejate hinnangul ei piisa ühekordsest koolitusest. Vajalik on lahendus, mis toetab järjepidevat kasutamist ja võimaldab õppimist jätkata ka pärast kursuse lõppu. Nagu üks vastaja sõnastas: „*Kursus võiks olla edaspidi jooksvalt juhendmaterjalina kättesaadav.*“

Lisaks soovitati tehnilist tuge täiendada lühikeste ja konkreetsete videojuhistega, mis toetaksid üksikute seadistuste ja töövõtete kasutamist. Sellised juhised võimaldaksid kiiresti leida vastuse just sellele küsimusele, mis parasjagu tekib: „*Juurde võiks lisada lühikesi videojuhiseid konkreetsete seadistuste kasutamiseks.*“

Viidati vajadusele parandada kursuse kasutusmugavust ning arvestada osalejate erineva kogemustasemega. Toodi esile nii tehnilisi kitsaskohti kui ka erinevaid ootusi kursuse läbimiseks. Ühes vastuses soovitati tehnilisemat ja neutraalsemat lähenemist, samas mööndes, et algajatele on toetav ja selgitav stiil põhjendatud. See viitab vajadusele diferentseerida õppeteekondi vastavalt osalejate varasemale kogemusele.

Kokkuvõtvalt võib osalejate ettepanekutest järeldada, et e-kursuse edasiarendamisel tuleks keskenduda paindlikkuse, järjepidevuse ja diferentseerimise suurendamisele. Rõhutati vajadust kombineerida juhendatud algus ja iseseisev õppimine, tagada materjalide püsiv kättesaadavus ning pakkuda tegevuspõhist ja kiiresti rakendatavat tehnilist tuge. Samuti osutavad soovitusel, et kursuse edasisel arendamisel tuleb arvestada osalejate varieeruva varasema kogemuse ja

õppimiseelistustega. Osalejate ettepanekud pakuvad väärtuslikku sisendit kursuse edasiarendamiseks ning kinnitavad jätkuva, paindliku ja diferentseeritud toe olulisust.

4. ARUTELU

Arendusuuringu eesmärk oli töötada välja kursus rakenduslikus loomekõrgkoolis Moodle'iga alustavate õppejõudude toetamiseks, hinnata selle sobivust sihtrühma vajadustele ning koguda ettepanekuid kursuse edasiarendamiseks. Arendusuuring lähtub arusaamast, et kõrghariduse kvaliteedi ja õppijakesksuse tagamine eeldab lisaks õppejõu individuaalsele professionaalsusele ka süsteemset organisatsioonilist tuge, sealhulgas digikeskkondade eesmärgipärast rakendamist (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Tondeur *et al.*, 2023).

Tulemused näitasid, et õppejõudude varasem Moodle'i kasutuskogemus ja enesekindlus olid ebaühtlased, kuid keskne vajadus ei olnud seotud üksikute tehniliste oskuste omandamisega. Olulisemaks osutus vajadus mõtestada Moodle'i kasutamist tervikliku õppedisaini osana, sidudes kursuse struktuuri, õppematerjalid, õpitegevused, hindamise ja suhtluse ühtseks tervikuks. See on kooskõlas käsitlustega, mille kohaselt praktikustauga õppejõud vajavad tuge eeskätt õpetamise tervikloogika kujundamisel ning pedagoogiliste otsuste tegemisel (Peri, 2025; Van Lankveld *et al.*, 2017). Samuti kinnitavad tulemused arusaama, et digipädevus tähendab eelkõige pedagoogilist otsustuspädevust, mitte ainult tehnoloogiliste vahendite kasutamisoskust (Redecker, 2017; Tondeur *et al.*, 2023).

Olulise tegurina ilmnes lahenduse tajutud sobivus õppejõu töökorraldusega: digikeskkonna kasutuselevõtt sõltub sellest, kas seda nähakse töökorraldust toetava või lisakoormust tekitava lahendusena. See viitab, et digipedagoogiline tugi peab olema tihedalt seotud õppejõu igapäevase õpetamisega ning aitama vähendada tööprotsessi killustatust. Eeluuringu tulemuste ja kursuse disainipõhimõtete kattuvus, sh praktilisus, selge struktuur, järkjärgulisus ja refleksiooni toetamine viitavad, et loodud lahendus on kooskõlas sihtrühma vajadustega ning toetab arendusuuringule iseloomulikku kontekstipõhist sobivust (McKenney & Reeves, 2018).

Arendusuuring tõi esile ka refleksiivsuse olulisuse uurimisprotsessis. Esialgne eeldus, et õppejõudude peamine vajadus on seotud Moodle'i tehnilise kasutamise toetamisega, ei leidnud kinnitust. Intervjuude analüüs näitas, et keskne vajadus oli seotud õppetöö tervikliku kavandamise, selge struktuuri ja tööprotsessi mõtestamisega. See haakub digipedagoogika

käsitlustega, mille kohaselt digikeskkondade kasutamise väärtus sõltub nende pedagoogilisest rakendamisest, mitte tehnoloogiast endast (Laurillard, 2013; Tondeur *et al.*, 2023). Refleksiivne lähenemine võimaldas uurijal teadvustada oma varasemaid eeldusi ning vältida nende otsest ülekandumist andmete tõlgendamisse (Berger, 2015; Finlay, 2002).

Osalejate tagasiside põhjal hinnati loodud e-kursuse toetavust valdavalt positiivselt. Eriti väärtuslikuks peeti kursuse praktilist ja samm-sammulist ülesehitust, selget struktuuri ning toe kättesaadavust. Oluliseks osutus õppimine, mis oli otseselt seotud õppejõu enda ainekursuse kavandamisega ja võimaldas Moodle'i võimalusi koheselt rakendada. See haakub käsitlustega, mille kohaselt õpetamise arendamine eeldab struktureeritud ja reflekteeritud õppimisprotsessi, mitte fragmentaarset tehnilist koolitust (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008), ning kinnitab, et ka lühiajalised, kuid praktilised ja kontekstiga seotud sekkumised võivad toetada õpetamisarusaamade kujunemist (Vilppu *et al.*, 2019).

Olulise lisandväärtusena ilmnes kursuse kontekstipõhisus ja kollegiaalne mõõde. Õppimine konkreetses kõrgkooli Moodle'i keskkonnas ning kogemuste jagamine teiste õppejõududega toetasid tähenduslikku õppimist ja uute teadmiste seostamist varasemate õpetamisviisidega. See kinnitab, et õppejõudude arendamine on tõhusam autentsetes tööolukordades ja koostöös (Tondeur *et al.*, 2023). Kursuse toetavus ei seisnenud üksnes selle sisus, vaid selles, kuidas see haakus õppejõudude õpetamisvajaduste ja kõrgkooli kontekstiga.

Arendusettepanekud tõid esile vajaduse paindliku ja diferentseeritud toe järele. Osalejad pidasid oluliseks nii juhendatud algust, mis aitab vähendada ebakindlust ja kujundada ühist arusaama Moodle'i kasutamisest, kui ka võimalust kasutada e-kursust pärast koolitust püsiva tugimaterjalina. Need vajadused haakusid eeluuringu põhjal loodud disainipersonadega, mis tõid esile õppejõudude erineva kogemuse, töökorralduse ja õppimiseelistused. See osutab, et rakenduskõrghariduses eeldab õppejõudude toetamine paindlikke ja erinevatele vajadustele kohanduvaid õppimisteede (Peri, 2025; Van Lankveld *et al.*, 2017). Selline lähenemine on kooskõlas ka universaalse disaini põhimõtetega, mis rõhutavad paindlikkust ja ligipääsetavust õppimise kujundamisel (CAST, 2024).

Tulemused näitavad, et loodud e-kursuse väärtus seisneb selle praktilises ja kontekstipõhises iseloomus: õppejõude toetati samas keskkonnas, kus nad oma õpetamist kavandavad. See võimaldas siduda Moodle'i kasutamise vahetult õppetöö praktiliste vajadustega ning vähendada lõhet koolituse ja igapäevase õpetamise vahel. Toe tõhusus sõltus seejuures mitte

ainult kursuse sisust, vaid ka selle kättesaadavusest ja seotusest õppejõudude tööprotsessidega. Kuna aeg on õppejõudude jaoks piiratud ressurss, peab digipedagoogiline tugi olema tajutav töökorraldust toetava ja õppimise kvaliteeti parandava lahendusena. See rõhutab organisatsiooni rolli süsteemse ja järjepideva toe kujundamisel (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada arendusuuringu piirangutega. Arendusuuringu ja kursuse läbiviimise ajaraam oli piiratud ning toimus perioodil, mil kõrgkoolis toimusid paralleelselt mahukad arendus- ja kvaliteediprotsessid, mis võisid mõjutada osalejate ajakasutust ja osalemise intensiivsust. Tagasiside põhines väikese valimi ($n = 8$) hinnangutel, mistõttu ei ole tulemused üldistatavad, kuid arendusuuringu eesmärk ongi kontekstipõhise teadmise loomine (McKenney & Reeves, 2018). Uurimus keskendus kursusel osalenud õppejõudude kogemustele ega võimaldanud hinnata, kuidas nende loodud Moodle'i kursused hiljem õppijate õppimiskogemust või õpetamise kvaliteeti mõjutasid. Samuti tuleb arvestada uurija rolliga organisatsioonis, mis võis mõjutada osalejate vastuseid, kuigi rõhutati osalemise vabatahtlikkust ja konfidentsiaalsust (Creswell & Poth, 2016).

Edasiseks on oluline hinnata loodud kursuse pikaajalisemat mõju sellele, kuidas õppejõud Moodle'i keskkonnas oma ainekursusi kavandavad ja läbi viivad. Tuleks uurida, kuidas need muutused mõjutavad õppijate õppimiskogemust ja õppimise toetatust. Samuti on oluline kaasata õppijate perspektiiv, et mõista, kuidas Moodle'i eesmärgipärane kasutamine mõjutab õppimise selgust, järjepidevust ja õppija autonoomiat. Otstarbekas on arendada kursust edasi diferentseeritud õppeteekondade suunas ning ajakohastada seda vastavalt kasutajakogemusele ja kõrgkooli vajadustele.

Arendusuuring näitab, et õppejõudude toetamine digikeskkonna eesmärgipärasel kasutamisel ei piirdu tehniliste oskuste arendamisega, vaid eeldab kontekstipõhist, pedagoogiliselt läbimõeldud ja paindlikku tuge, mis on seotud õppejõu õpetamisülesannetega. Uurimuse praktilise väljundina töötati välja Moodle'i e-kursus, mis toetab õppejõude ainekursuse digipedagoogilisel kavandamisel ja Moodle'i kasutuselevõtul. Tulemused viitavad, et ka lühike ja praktiline sekkumine võib toetada digipädevuse arengut ja kujundada teadlikumat lähenemist õpetamise kavandamisel. Selliste lahenduste mõju sõltub siiski nende järjepidevusest, kättesaadavusest ja sellest, kuivõrd neid toetatakse kõrgkooli igapäevases õppekorralduses.

Tänu sõnad

Täna juhendajat Mari Karmi asjatundlike juhiste ja toetuse eest, mis aitasid kaasa töö valmimisele. Täna õppejõude Pihel Hunti ja Gerli Silma, kelle lõputöö kirjutamist toetavad seminarid on olnud väga väärtuslikud. Avaldan tänu eksperdile ja õppedisainerile Marju Piirile, kelle praktilised soovitused ja kriitiline pilk aitasid kaasa kursuse valmimisele, Robin Voolule, kes aitas filmida ja monteerida kursusel kasutatud kogemuslugusid, ning Nele Mustale Moodle'i ülevaatliku animatsiooni loomise eest. Südamest tänan intervjuudes ja koolitusel osalenud õppejõude, kelle sisend kursuse loomisel ja tagasiside selle edasiarendamisel on andnud olulise panuse töö valmimisse. Samuti olen tänulik oma lähedastele ja kolleegidele, kelle usk minusse ja toetus on andnud mulle motivatsiooni õpinguteks ja õppekava lõpetamiseks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen selle lõputöö koostanud ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Lõputöö kirjutamisel kasutasin tehisintellekti abi vaid keelelise väljenduse ja struktuuri selguse parandamiseks. Olen kogu sisu ise üle vaadanud ja toimetanud. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Janne Kasemets

/allkirjastatud digitaalselt/

13.05.2026

KASUTATUD KIRJANDUS

- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in higher education*, 32(1), 21-37.
- Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2013). The future of faculty development: Where are we going?. *New directions for teaching and learning*, 2013(133), 85-97.
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education* (1st ed). Routledge.
- Barab, S., ja Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Beilmann, M., & Rämmer, A. (2025). *Valimimoodustamine*. M.Beilmann, S. Opermann ja D.Kutsar (toim.) *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/valimi-moodustamine/>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bélisle, M., Jean, V., & Fernandez, N. (2024). The educational development of University teachers: mapping the landscape. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1376658). Frontiers Media SA.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-hill education (UK).
- Boettcher, J. V., & Conrad, R. M. (2021). *The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips*. John Wiley & Sons.
- Bremmer, M., Heijnen, E., & Kersten, S. (2021). Teacher as Conceptual Artist. *The International Journal of Art & Design Education*, 40(1), 82–98.
- CAST (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cooper, A. (1999). *The inmates are running the asylum*. Sams.
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework Fifth edition* (JRC144121). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/0001149>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- Easterday, M. W., Rees Lewis, D. G. ja Gerber, E. M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice*, 4(2), 131–160.
<https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333-340. [<https://office.microsoft.com/excel>]
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative research*, 2(2), 209-230.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International journal for academic development*, 18(1), 4-14.
- Hariduse Kvaliteediagentuur. (2025). *Digiõppe kvaliteedimärgi juhendid*.
<https://haka.ee/digioppe-kvaliteedimargi-juhendid/>
- Hariduse Kvaliteediagentuur. (2024). *E-kursuse eneseanalüüsi maatriks*.
<https://haka.ee/wp-content/uploads/Eneseanalüüsi-maatriks-2024-25.pdf>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. (2021).
<https://valitsus.ee/sites/default/files/documents/202111/Haridusvaldkonna%20arenguka%202021-2035.pdf>
- Iglesias-Martínez, M. J., Lozano-Cabezas, I., & Martinez-Ruiz, M. A. (2014). Listening to the Voices of Novice Lecturers in Higher Education: A Qualitative Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(2), 170-181.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 124.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
<https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Knowles, M. S., Holton E. F. III, & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and*

- development*. FT press.
- Kõrgharidusseadus. (2025). *Riigi Teataja I*, 12.07.2025, 16.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/112072025016?>
- Kõrgharidusstandard. (2023). *Riigi Teataja I*, 13.06.2024, 5.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113062024005?>
- Laanpere, M., Põldoja, H. (2026). Nutikast digiõppevarast on kujunemas adaptiivne ökosüsteem. – E. Kindsiko (toim.), Eesti inimarengu aruanne 2026. Haridus ühiskonna peeglis (lk 221–228). Eesti Koostöö Kogu.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2025). Intervjuu. M. Beilmann, S. Opermann ja D. Kutsar (toim.), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Meinart, M. (2020). *Kunstnik-kunstiõpetaja kogemused loomingulise ja pedagoogilise tegevuse ühitamisel Tartu kunstikoolide õpetajate näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia].
- Moodle. (2024). *About Moodle LMS*. <https://moodle.org>
- Moreira, M. A., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., & Melero, M. J. R. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90-123.
- Olev, A., & Alumäe, T. (2024). *Open source platform for Estonian speech transcription*. Language Resources and Evaluation, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10579-024-09777-1>
- Pedaste, M., Bardone, E. (2026). Tänaused klassiruumid vajavad digiinnovatsiooni. – E. Kindsiko (toim.), Eesti inimarengu aruanne 2026. Haridus ühiskonna peeglis (lk 247–257). Eesti Koostöö Kogu.
- Peri, E. (2025). Professionaalne mitmikidentiteet Eesti rakenduskõrgkoolide praktikute õppejõudude kogemustes – fenomenoloogiline vaade [doktoritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/zoom/207433/view?page=1&p=separate&tool=info&view>

0,0,2067,2835

- Pilt, L., Kusmin, M., Plank, T., VILLEMS, A., Varendi, M., Rogalevitš, V., Rosenberg, A., Kirikal, M., Požogina, K., & Dremljuga-Telk, M. (2021). Juhend kvaliteetse e-kursuse loomiseks. <https://haka.ee/ekursus/>
- 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.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. *DigCompEdu. Publications Office of the European Union*.
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. SAGE.
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1–16.
- Tondeur, J., Howard, S., Van Zanten, M. *et al.* The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future. *Education Tech Research Dev* 71, 33–53 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>
- van Boeijen, A. G. C., Daalhuizen, J. J., & Zijlstra, J. J. M. (Eds.). (2020). *Delft design guide: Perspectives–models–approaches–methods* (Rev. ed.). BIS Publishers.
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher education research & development*, 36(2), 325-342.
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional science*, 47(6), 679-709.
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., and Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motiv. Emotion* 44, 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.3102/003465430833097>

LISAD

Lisa 1. Kutse osalemiseks intervjuul

Saatja: Janne Kasemets <janne.kasemets@ut.ee>

Saadetud: neljapäev, 12. juuni 2025 15:31

Adressaat: Liina Kõrre

Teema: Palve osaleda intervjuus Moodle'i kursuse arenduseks Pallases

Tere,

Kirjutan Sulle seoses oma õpingutega TÜ haridusinnovatsiooni magistriõppekaval. Planeerin magistritöö raames arendada ja piloteerida Moodle'i e-kursuse, mis aitaks õppejõududel oma ainet üles ehitada Pallases kasutuselevõetavas uues Moodle'i keskkonnas.

Oleksin väga tänulik, kui saaksid anda oma panuse õppejõudude ootuste ja vajaduste kaardistamisse lühikesel intervjuul. Vestluse eesmärk on koguda sisendit, mis aitaks kujundada loodava kursuse sisu ja ülesehitust alustava õppejõu toetamiseks.

Intervjuu kestab orienteeruvalt kuni 40 minutit ja saab toimuda Sulle sobival ajal, kas veebis (nt Teamsis) või silmast silma.

Anna palun märku, kas oleksid valmis osalema ja milline aeg Sulle sobiks.

Ette tänades ja parimate soovidega
Janne Kasemets

Lisa 2. Intervjuu kava

Intervjuude läbiviimise aeg: juuni–juuli 2025

Intervjuu tüüp: poolstruktureeritud intervjuu

Uurimis- küsimus	Küsimused
Millised on alustavate õppejõudude eelteadmised ja vajadused ainekursuse kavandamiseks Moodle'i keskkonnas?	Intervjueeritava taust 1. Milliseid aineid õpetate? 2. Kui pikk on teie õpetamiskogemus kõrgkoolis? 3. Milline on teie varasem kokkupuude digiõppe või veebi- põhise õpetamisega?
	Varasem kogemus e-õppekeskkondadega (sh Moodle) 1. Millised on olnud teie kogemused e-õppekeskkondadega õppija või õpetaja rollis? 2. Millistes olukordades olete e-õppekeskkondi kasutanud (nt õppematerjalide jagamine, suhtlus, hindamine)? 3. Kas olete osalenud kursusel või koolitusel, kus kasutati Moodle'it? 4. Mis toetas teie õpikogemust nendel kursustel? 5. Mis takistas või muutis kasutamise keerukaks?
	Tugi ja toetusvajadus Moodle'i kasutuselevõtul 1. Millist rolli võiks Moodle mängida teie õpetatavas aines (nt õppematerjalide vahendamine, suhtlus, ülesanded, tagasiside, hindamine)? 2. Milliseid funktsioone või võimalusi peaksite oluliseks oma aine kontekstis? 3. Millist tuge vajaksite Moodle'i kasutamise alustamiseks (nt juhendmaterjalid, videod, töötoad, individuaalne nõustamine, kolleegi tugi)? 4. Millised tingimused peaksid olema täidetud, et hakkaksite Moodle'it aktiivselt kasutama?
	Motivatsioon ja võimalikud takistused 1. Mis motiveeriks teid osalema loodaval e-kursusel? 2. Mis võiks osalemist takistada või muuta ebamugavaks (nt ajapuudus, tehniline ebakindlus, vähene vajadustunne)? 3. Milliseid juhendeid, materjale või tegevusi peaks loodav e-kursus kindlasti sisaldama? 4. Kas on midagi, mida sooviksite lisada seoses e-õppe või oma professionaalse arengu toetamisega?

Lisa 3. Eeluuringu kategooriad ja alamkategooriad esimese uurimisküsimuse lõikes

Peakategooria	Alamkategooria	Definitsioon
Varasem kogemus ja eelteadmised	Moodle'i kasutuskogemus	Varasem kokkupuude Moodle'iga õppija või õppejõuna, sh kursuste läbimine või loomine.
	Teadmatus võimalustest	Piiratud teadlikkus Moodle'i funktsioonidest ja kasutusvõimalustest.
	Erinevad Moodle'i keskkonnad	Kogemus erinevate seadistustega Moodle'i keskkondades, mis raskendab teadmiste ülekandmist.
	Õppijate digipädevusega arvestamine	Vajadus arvestada õppijate erineva valmisolekuga digikeskkonna kasutamisel.
Õppetöö kavandamise vajadused	Kursuse struktuur ja navigeerimine	Vajadus selge ja loogilise e-kursuse ülesehituse järele, mis toetab materjalide ja tegevuste leitavust.
	Õpitegevuste ja hindamise kavandamine	Vajadus siduda õpiväljundid, õppetegevused ja hindamine terviklikuks õppeprotsessiks.
	Veebi- ja kontaktõppe sidumine	Vajadus siduda veebipõhine ja kontaktõppe terviklikuks õpikogemuseks.
	Õppijakeskne ja paindlik õpe	Vajadus toetada õppija autonoomiat, iseseisvat õppimist ja paindlikku osalemist.
	Kommunikatsioon ja infovahetus	Vajadus koondada suhtlus ja õppeinfo ühte keskkonda ning toetada õppijatevahelist suhtlust.
Tehniline ja organisatsiooniline tugi	Praktiline juhendamine	Vajadus tegevuspõhise juhendamise järele Moodle'i kasutamise õppimiseks.
	Personaalne tugi	Vajadus individuaalse toe järele küsimuste ja probleemide lahendamisel.
	Püsivad juhendmaterjalid	Vajadus pidevalt kättesaadavate juhendmaterjalide järele, mida saab kasutada ka pärast koolitust.
	Ühtne õpikeskkond	Vajadus koondada õppematerjalid, ülesanded ja tagasiside ühte keskkonda.
	Kursuse mall	Vajadus etteantud kursuse struktuuri järele, mis lihtsustab alustamist.
	Organisatsiooniline juhtimine	Juhtkonna roll digikeskkonna kasutuse suunamisel ja ühiste praktikate kujundamisel.
	Tehniline infrastruktuur	Digikeskkonna kasutamist mõjutavad tehnilised tingimused ja ressursid.
	Institutsionaalne järjepidevus	Vajadus säilitada ja edasi anda kursustega seotud materjale ja teadmisi.

Lisa 4. Väljavõtted uurijapäevikust

Eelhoiakud ja muutuste mõtestamine

„Töökogemusest tean, kui keeruline on muutusi ellu viia. Uus süsteem ei tähenda üksnes tehnoloogiat, vaid ka uute harjumuste kujunemist ja tööviiside ümbermõtestamist. See eeldab järjepidevat juhendamist ning selgeid ja kättesaadavaid tugimaterjale. Samas olen kogenud, et kui süsteem on loogiline ja läbimõeldud, on selle omaksvõtt võimalik.“

Uuriija roll ja eetiline teadlikkus

„Kõrgkool toimib väikese kogukonnana, kus suhted loovad nii usaldust kui ka haavatavust. Mul on mitmete intervjuueeritavatega tööalane ja usalduslik suhe, mis annab hea ligipääsu, kuid eeldab teadlikku tähelepanu eetilistele küsimustele. Püüan hoida selged piirid uurija ja kolleegi rolli vahel ning vältida olukordi, kus minu rolli võiks tajuda hindavana.“

Ebakindlus ja osalejate kaasatus

„Tunnen arendusuuringu algusest ebakindlust, kas õppejõud tulevad muutusega kaasa ning kasutavad pakutud koolitusvõimalust. Küsin endalt, mis neid tegelikult motiveerib ning milline tugi aitaks neil uusi lahendusi katsetada ja omaks võtta.“

Intervjuuprotsessi mõju uurijale

„Intervjuud on andnud võimaluse kuulata kolleege uuest vaatenurgast. Mõistan paremini nende töö mitmekesisust ja ajasurvet ning vajadust selge ja praktilise toe järele. See on muutnud ka minu lähenemist, sest olen hakanud rohkem küsima ja vähem eeldama ning teadvustanud, et tõhus tugi peab lähtuma tegelikust kuulamisest.“

Esimese kohtumise kogemus

„Sissejuhatava kohtumise eel tundsin suurt ärevust ja ebakindlust, esitades kursust kogenud valdkonna tehnilistele praktikutele. Kahtlesin, kas loodud materjalid on piisavad, et kujundada positiivne hoiak Moodle'i kasutamise suhtes. Kohtumine möödus siiski aktiivselt ja osalejad panustasid arutellusse, pakkudes välja ka vajaduse regulaarsete kohtumiste järele, et jagada kogemusi ja toetada üksteise õppimist.“

Lisa 5. Disainipersonaad

Käesolevas lisas esitatud disainipersonaad on loodud eeluuringu intervjuude põhjal ning kujutavad sünteesitud ja arhetüüpseid kasutajaprofiile, mitte tegelikke isikuid (Cooper, 1999; van Boeijen *et al.*, 2020). Personade visuaalsed kujutised põhinevad tehisintellekti abil genereeritud pildidel, mille loomisel on kasutatud Magnific tehisintellekti pildigeneraatori lahendust ning pilte on täiendavalt kohandatud OpenAI ChatGPT keskkonnas (Magnific, 2025; OpenAI, 2025). Kujutised on illustratiivsed ega põhine ühelgi konkreetset reaalset isikul.

Karl

Karl on kogenud õppejõud, kes on õpetanud praktilisi ja stuudiopõhiseid aineid üle kümne aasta. Tema õpetamispraktika on kujunenud pikaajalise kogemuse kaudu ning põhineb vahetul suhtlusel õppijatega ja õppimise toetamisel läbi tegemise. Õpetamises on talle oluline protsess, mitte ainult sisu edastamine.

EESMÄRGID JA MOTIVATSIOON

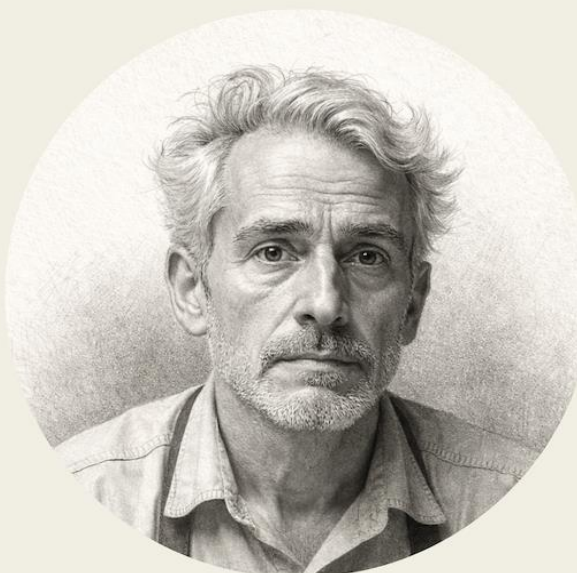
Karli eesmärk on luua õppimiseks turvaline ja selge raamistik, kus õppija saab katsetada, eksida ja areneda. Ta väärtustab õppijakeskset lähenemist ning peab oluliseks, et aine ülesehitus toetaks õppijate iseseisvumist ja vastutuse võtmist. Karl soovib keskenduda loovale juhendamisele, mitte õppetöö korralduslikele ja halduslikele tegevustele.

VÄLJAKUTSED

- Ajasurve ja suur töökoormus.
- Õppetöö korraldus ja info hajuvad erinevate kanalite ja vormide vahel.
- Aine struktuur on kujunenud ajas ja kogemuse kaudu ning võib õppija jaoks jääda ebaühtlaseks või raskesti hoomatavaks.
- Puudub aeg ja võimalus oma aine ülesehitust teadlikult uuesti läbi mõelda ja korrastada.

ÕPPIMISE EELISTUSED

- Hindab praktilisi näiteid ja juhendamise kaudu õppimist („koos tehes“).
- Vajab lihtsat ja loogilist struktuuri, mis toetab aine järjepidevat ülesehitust.
- Vajab visuaalset tuge ning selgeid juhiseid, mis ei sekku liigselt tema õpetamispraktikasse.
- Soovib näha oma aine ülesehitust õppija vaatenurgast, et teha eesmärgid ja ootused selgemaks.



“Motivatsiooni allikas oleks, kui kogu see kompott oleks ühes kohas – üks selge raamistik, kus on kõik vajalik olemas.”

SUHE DIGIKESKKONDADEGA

Karil puudub varasem kogemus Moodle'i kasutamisega nii õppija kui ka õppejõu rollis. Stuudiopõhises õpetamises ei näe ta esialgu digikeskkonna otsest vajadust ning kogeb ebakindlust selles, millist rolli võiks selline keskkond mängida loomeprotsessi ja õppijate iseseisva töö toetamisel. Tema jaoks on oluline mõista, kuidas digikeskkond saab toetada, mitte asendada, vahetut juhendamist ja praktilist õpet.

Teele

Teele on vilistlane ja alustav õppejõud, kes õpetab erialast praktilist ainet paralleelselt magistriõpingutega. Tal on tugev erialane taust ning kõrge motivatsioon pakkuda õppijatele sisuliselt kvaliteetset ja mõtestatud õpet.

Õppejõu rollis tegutseb ta esmakordselt üksinda vastutavana, kavandades õppeainet tervikliku õppeprotsessina.

Teele esindab alustavat õppejõudu, kelle erialane pädevus on olemas, kuid kellel puudub veel kogemus aine didaktilise ja struktuurse kavandamisega



EESMÄRGID JA MOTIVATSIOON

Eesmärgiks on anda edasi aine- ja erialaga seotud teadmisi ja toetada õppijate praktiliste oskuste arengut.

Ta soovib, et aine oleks õppijatele arusaadav, loogiline ja sisuliselt tugev. Samas kogeb ta ebakindlust selles, kuidas mahukat sisu struktureerida ja õppeprotsessiks vormida.

"Mind toetab väga hea struktuur – teemade või perioodide kaupa ülesehitus. See loob selguse ja aitab mind õppijana kõige enam."

VÄLJAKUTSED

Kõige suuremaks väljakutseks on aeg, rollide paljus, erialane töö, õppejõud, üliõpilane. Puudub kindlus, milline on „hea“ aine ülesehitus ja raske on otsustada, kuidas jagada mahukas sisu teemadeks ja etappideks.

Ebakindlus õppijate töökoormuse ja tempo planeerimisel. Kartus, et liiga range struktuur võib hakata piirama aine sisu ja paindlikkust.

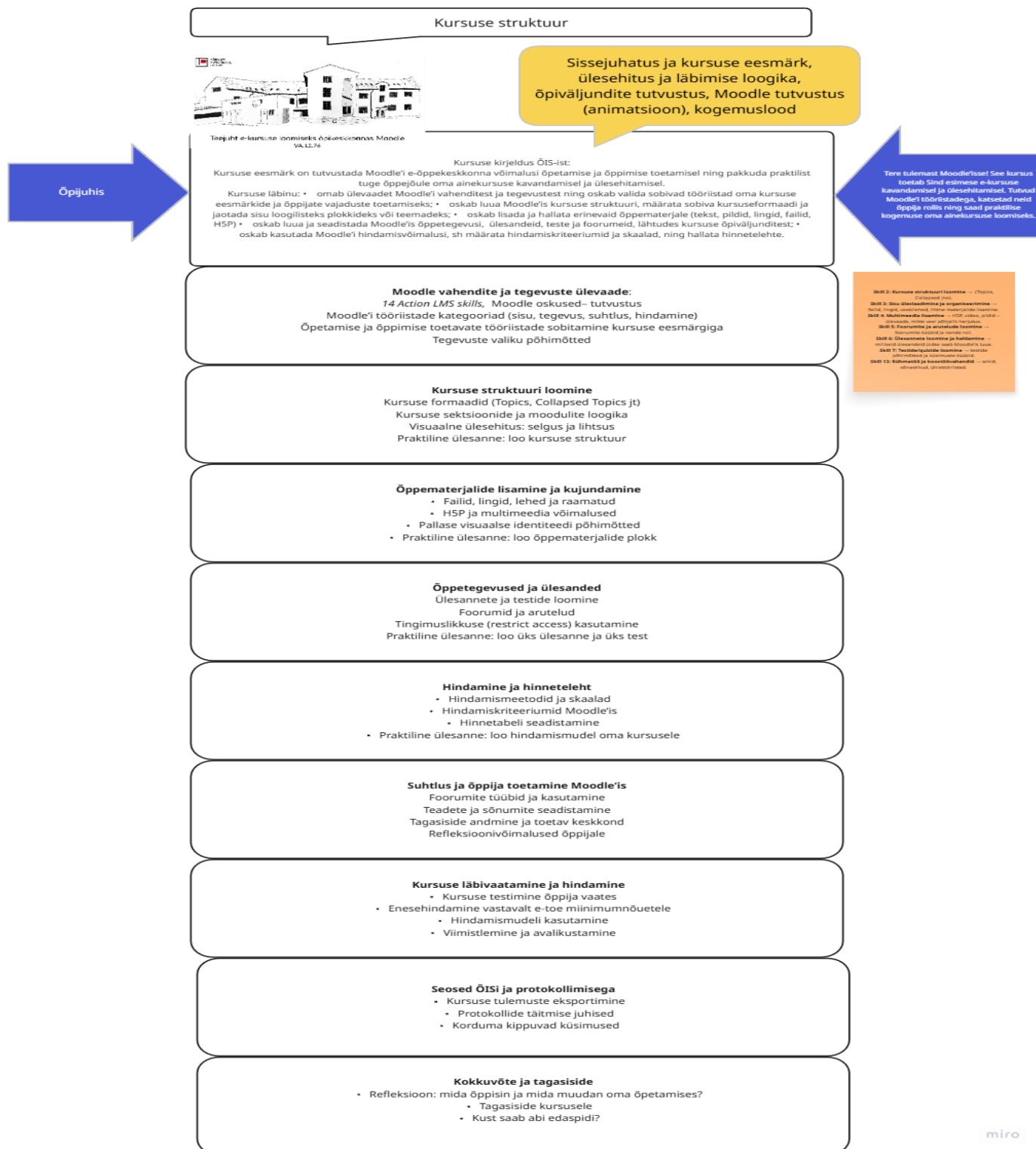
SUHE DIGIKESKKONDADEGA

Teelel on igapäevane praktiline kogemus digikeskkondade kasutamisel õppija rollis ning tugev usk tehnoloogia potentsiaali õppetöö toetamisel. Õppijana on tal kujunenud kindel arusaam, millised kursuse ülesehitused, õppematerjalid ja lahendused on tema jaoks toiminud. Samas puudub tal kogemus digikeskkondade kasutamisel õppejõu vaates – ta ei tunne veel aine kavandamise protsesse, tegevusi ega vahendeid, mis toetaksid kursuse süsteemset loomist ja juhtimist.

ÕPPIMISE EELISTUSED

- Eelistab iseseisvat õppimist omas tempos ja endale sobival ajal.
- Vajab selget ja loogilist struktuuri.
- Teda toetavad visuaalsed õppematerjalid (videod, animatsioonid, skeemid).
- Hindab lühikesi videoõpetusi, samm-sammulisi juhendeid ja visuaalseid näiteid tehtud töödest.

Lisa 6. Kursuse struktuuri tööjoonis



Lisa 7. Kutse osalemiseks koolitusel



Outlook

Tule koolitusele – Teejuht e-kursuse loomiseks õpikeskkonnas Moodle

Saatja Janne Kasemets <janne.kasemets@pallasart.ee>

Kuupäev T, 23.09.2025 16:12

Adressaat Õppejõud Pallases <oppejoud@pallasart.ee>

Hea Pallase õppejõud!

Alates sellest sügisest on [Pallasel oma Moodle'i keskkond](#), sest senine koostöö HTM Moodle'i kasutamiseks kõrghariduses on lõppenud. Et uude keskkonda sisseelamine oleks lihtsam, kutsun Sind osalema koolitusel **Teejuht e-kursuse loomiseks õpikeskkonnas Moodle**.

See kursus on valminud minu magistritöö raames ja loodud just meie õppejõududele, et anda praktilisi nippe, tuge ja inspiratsiooni oma ainekursuse loomiseks. Kursuse jooksul saad samm-sammult katsetada, küsida nõu ja jagada kogemusi kolleegidega.

📌 Koolituse info lühidalt

- Maht: 2 EAP
- Esimene kohtumine: **3. oktoobril kell 14.30, ruumis Tä-302** (arutame kursuse korraldust ja lepime kokku tähtaegades)
- Edasi: iseseisev töö Moodle'is koos juhendmaterjalide ja toetusega
- Kursus on vabatahtlik
- Läbinutele väljastatakse täiendkoolitustunnistus

👉 Registreeru siin: <https://koolitus.edu.ee/sisekoolitus/17601>

Oled väga oodatud – õpime ja katsetame koos!

Parimate soovidega

Janne Kasemets

Lisa 8. Moodle'i kursuse kuvatõmmised

×

⋮

0

Üldine

»

1

Sissejuhatus ja Moodle'i ülevaade

(100%)

»

2

Kursuse struktuuri loomine

(50%)

»

3

Õppematerjalide lisamine ja kujundamine

(0%)

»

4

Õppetegevused ja ülesanded

(0%)

»

5

Hindamine ja hinneteleht

(0%)

»

6

Kursuse testimine ja hindamine

(0%)

»

7

Kokkuvõte ja tagasiside

(0%)

⌵

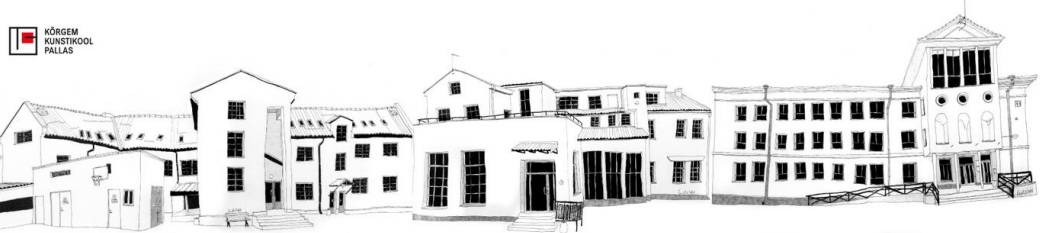
Palun jaga mõtteid sellest kursusest!

VA.12.76 - Teejuht e-kursuse loomiseks õpikeskkonnas Moodle

Kursus Sätted Osalejad Hinded Tegevused Rohkem ⌵

Üldine

Ahenda kõik



See kursus on loodud, et toetada teid e-kursuste loomisel Pallase Moodle'i keskkonnas. Alustame üheskoos teekonda Moodle'i maailma – samm-sammult oma kursuse loomiseni.

VA.12.76 - Teejuht e-kursuse loomiseks õpikeskkonnas Moodle / Üldine / Kursuse korraldus

RAAMAT

 **Kursuse korraldus**

Raamat Rohkem ⌵

4. Tähtajad

Kursus kestab **10 nädalat**: alustame **3. oktoobril** ja lõpetame **detsembri keskpaigas** (täpne lõppkuupäev selgub sissejuhataval seminaril). Ajatelje (nädalad + tähtajad) **koostame ühiselt** esimese kohtumise käigus, lisan vastavalt tehtud kokkuleppele Moodle'i kalendrisse.

Sinu esimene ülesanne: ava oma kalender ja märgi sinna ajaplokid (ca 5h nädalas), mil kursusega töötad. Pane kindlasti kirja ka olulised vahe-eesmärgid:

- esimese ülesande esitamine,
- foorumiarutelu osalemine,
- kursuse mustandi valmimine,

Sisukord

1. Õpijuhis

2. Töökorraldus

3. Hindamine ja aine lõpetamise nõuded

4. Tähtajad

4.1. Kursuse ajakava

5. Suhtluskanalid

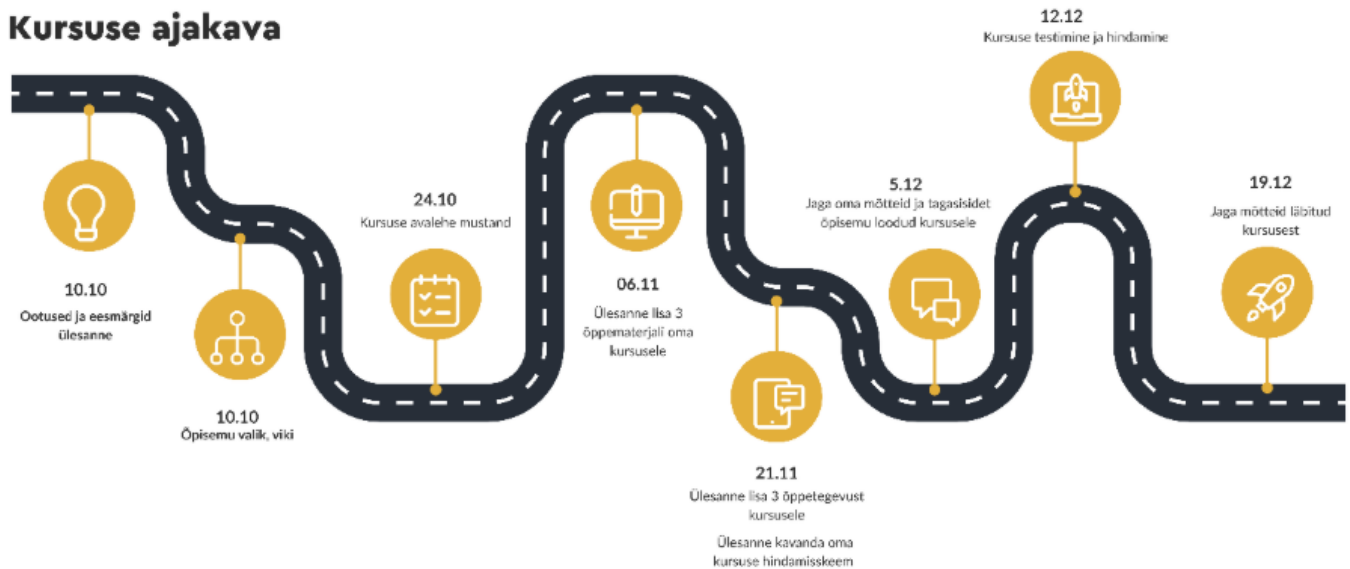
6. Kursuse maht

7. Kontaktid

8. Nipid kursuse edukakas läbimiseks

?

Kursuse ajakava



×

⋮

0 Üldine >>

1 Sissejuhatus ja Moodle'i ülevaade (100%) >>

● Õpijuhis kursusega alustamiseks

● Must, N. (2025). Moodle'i lühitutvustus...

○ Vaatamiseks, erinevad kogemuslood pallaslastelt >>

● Foorum: Moodle'i roll minu aines (täht...

○ Mõisted (0%) >>

● Kasutatavad mõisted

○ Enesekontrollitest – Mõisted

Sissejuhatus ja Moodle'i ülevaade

PALLAS
UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES

Kasutajanimi

Parool

Logi sisse

Logi sisse kontoga:

M365

ID-kaart

Mobil-ID

Smart-ID

Juku on jäänud koolis istuma ja alustab kolmandat korda esimeses klassis. „Kuidas siis nii, Juku?“ küsib õpetaja. „Kui ikka väga tahta, siis on esimeses klassis õppida küll ja küll...“ vastab Juku mõtlikult.

Õpijuhis kursusega alustamiseks

J

Animatsioon: Moodle ülevaade. Autor: ...

MORE VIDEOS

Vaatamiseks, erinevad kogemuslood pallaslastelt

?

Edenemisskaala

NOW

Ülesanne: Lisa vähemalt 3 õppetgevust kursusele
 (tähtaeg 21.11)
 Lõpetamata

Juhuslik sõnastikukirje

Veebiõpe

õppevorm, kus õppetöö toimub täielikult veebipõhise kaugõppena.

[Lisa uus kirje](#)
[Kuva kõik kirjed](#)

×

⋮

0

Üldine

»

1

Sissejuhatus ja Moodle'i ülevaade

(100%) ⌵

●

Õpijuhis kursusega alustamiseks

●

Must, N. (2025). Moodle'i lühitutvustus...

○

Vaatamiseks, erinevad kogemuslood pallaslastelt

⌵

●

Kogemuslood

●

Foorum: Moodle'i roll minu aines (täht...

○

Mõisted

(0%) ⌵

●

Kasutatavad mõisted

J

Kurmo Konsa – mitu õppejõudu ühes a...

Watch on YouTube

erinevates etappides

J

Anni Vallsalu: kogemus Moodle'i-ga

Watch on YouTube

×

⋮

3

Õppematerjalide lisamine ja kujundamine (0%)

- Õpijuhis: õppematerjalide lisamine ja k...
- Juhend digitaalse õppematerjali autoril...
- Ülesanne: lisa vähemalt 3 õppematerja...
- Jaga ekraanipilte oma loodavast kursu...

Vaatamiseks, kogemuslood Moodle võimalustest

○

Kogemuslood

Täiendavaks lugemiseks, vaaatmiseks, kuulamiseks

○

Educators as content creators in a

Õppematerjalide lisamine ja kujundamine

Juku helistab vanaemale:

„Kuule, kas sa saad mulle lõunaks midagi süüa teha?”

„Aga kus ema on?”

„Lobiseb sõbrannadega Skype'is.”

„Aga isa?”

„Mängib arvutis sõjamängu.”

„No on ikka arvutihullud! Hea küll, pojake. Panen oma Facebooki farmis tomatid maha ja siis hakkan kohe lõunat tegema!”

Õpijuhis: õppematerjalide lisamine ja kujundamine

×

⋮

loomine

(0%)

3

Õppematerjalide lisamine ja kujundamine (0%)

4

Õppetegevused ja ülesanded (0%)

- Õpijuhis: õppetegevused ja ülesanded
- Aktiivõppe meetodid
- Ülesanne: Lisa vähemalt 3 õppetegevu...

5

Hindamine ja hinnetelett (0%)

- Moodle'i hindetabeli seadistamine
- Näiteid jagamiseks, lisamiseks
- Ülesanne: hindamisskeem ja hinnete...

Õppetegevused ja ülesanded

Juku küsib õpetajalt:

„Õpetaja, kas kedagi tohib karistada selle eest, mida ta pole teinud?”

„Ei, loomulikult mitte!”

„Siis on hästi. Õpetaja, mul on kodused ülesanded tegemata.”

×

⋮

4

Õppetegevused ja ülesanded

(0%) >>

5

Hindamine ja hinnetelett

(0%) ▾

Moodle'i hindetabeli seadistamine

Näiteid jagamiseks, lisamiseks

Ülesanne: hindamisskeem ja hinnete...

Vaatamiseks kogemuslood hindamistest õppejõu ja üliõpilase pilgu läbi

>>

Uuri Bloomi taksonoomiat: abiks õpiee...

6

Kursuse testimine ja hindamine

(0%) ▾

Hindamine ja hinnetelett

Öpikoda

☆ ⓘ

Foorum

ⓘ

Ülesanne

☆ ⓘ

Test

☆ ⓘ

Õpetaja: „Juku, kui ma annan sulle 2 õuna ja veel 2, mitu õuna sul on?“
 Juku: „5.“
 Õpetaja: „Kuidas nii?“
 Juku: „Mul on juba üks taskus.“

[Moodle'i hindetabeli seadistamine](#)

Marandi, T. (2021). *Moodle'i hindetabeli seadistamine*. Tartu Ülikool.

[Näiteid jagamiseks, lisamiseks](#)

×

⋮

5

Hindamine ja hinnetelett

(0%) >>

6

Kursuse testimine ja hindamine

(0%) ▾

Õpijuhised: Hindamine ja hinnetelett

Kursuse enesehindamise maatriks

HAKA Veebi või põimõppe kursuse en...

Digiõppe parim praktika

Foorum: õpise mu tagasid (tähtaeg ...

Foorum: Kursuse testimine ja hindamin...

Ligipääsetavuse kontrollnimekirj

7

Kokkuvõte ja tagasid

(0%) ▾

Palun jaga mõtteid sellest kursusest!

Kursuse testimine ja hindamine

Õpijuhised: Hindamine ja hinnetelett

Kursuse enesehindamise maatriks

HAKA Veebi või põimõppe kursuse eneseanalüüsi kriteeriumid

Digiõppe parim praktika

HAKA e-kursuste kvaliteedimärk ja auhinnatud kursused

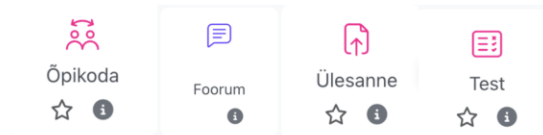
Foorum: õpise mu tagasid (tähtaeg 5.12)

Foorum: Kursuse testimine ja hindamine (tähtaeg 12.12)

Foorum on loodud oma kursuse testimise ja hindamise tulemuste jagamiseks. Kasuta HAKA eneseanalüüsi maatriksit ning oma kursuse enesehindamise maatriksit, et analüüsida oma kursuse tugevusi ja nõudkusi. Peale selle võib ka teha teinud õpilaste tagasisidet.

×	:	
0	Üldine	»
1	Sissejuhatus ja Moodle'i ülevaade	(100%) »
2	Kursuse struktuuri loomine	(50%) »
3	Õppematerjalide lisamine ja kujundamine	(0%) »
4	Õppetegevused ja ülesanded	(0%) »
5	Hindamine ja hinnetelett	(0%) »
6	Kursuse testimine ja hindamine	(0%) »
7	Kokkuvõte ja tagasiside	(0%) ⌵
○	Palun jaga mõtteid sellest kursusest!	

Kokkuvõte ja tagasiside



Õpetaja: „Juku, kui ma annan sulle 2 õuna ja veel 2, mitu õuna sul on?“
Juku: „5.“
Õpetaja: „Kuidas nii?“
Juku: „Mul on juba üks taskus.“

Palun jaga mõtteid sellest kursusest!

Lõpetuseks palun jaga oma kogemust koolitusel osalemisest.
Sinu arvamus on väga oluline ja aitab kursust tulevikus veel paremaks kujundada.

Küsimustik koosneb **15 küsimusest**, neist **3 on vabatahtlikud**. Vastamine võtab hinnanguliselt **10–15 minutit**.

Jaga julgelt oma mõtteid, kogemusi ja ettepanekuid!

Lisa 9. Kursuse tagasisideankeet

Kursuse tagasisideküsimustik koosnes 12 kohustuslikust küsimusest *, sealhulgas 4 skaalaküsimusest ja 8 vabatekstiväljaga küsimusest, ning 3 vabatahtlikust täiendavast tekstiväljast. Küsimused koostati spetsiaalselt selle kursuse tarbeks, et selgitada välja, kuidas osalejad hindavad kursuse korraldust, mida tuleks edaspidi parendada või muuta ning kas läbitud koolitus on olnud nende jaoks vajalik ja kasulik.

1. Kui hästi vastas kursuse töökoormus (sh ülesanded ja tegevused) hinnanguliselt kursuse mahule 2 EAP = 52 tundi õppija tööd? *
 - ☐ Väga hästi – töömaht vastas ootustele
 - ☐ Pigem hästi – mõned tegevused olid ajamahukad
 - ☐ Pigem liiga suur koormus
 - ☐ Selgelt liiga suur koormus
 - ☐ Kursuse koormus oli liiga väike
2. Soovi korral täpsusta oma kogemust:
3. Mis oli kursusel sinu jaoks kõige väärtuslikum?*
4. Mis oli sinu jaoks kõige vähem väärtuslik?*
5. Kuidas hindad kursuse ülesehitust?*
6. Kuidas hindad kursuse õppematerjale?*
7. Kuidas hindad kohustuslikke ülesandeid?*
8. Kas said vajadusel tuge ja vastuseid küsimustele? *
 - ☐ Jah, sain kiiresti vastused ja vajalikku tuge
 - ☐ Vastused viibisid, aga sain lõpuks abi
 - ☐ Ei saanud vajalikku tuge
 - ☐ Ei olnud vajadust tuge küsida
9. Soovi korral täpsusta oma kogemust:
10. Mida peaks sinu arvates kursusel muutma?*
11. Milline on sinu varasem kogemus Moodle'i kasutamisega? *
12. Milline on sinu varasem kogemus Moodle'i kasutamisega? *
 - ☐ Olen Moodle'it kasutanud õppijana
 - ☐ Olen Moodle'it kasutanud õpetajana
 - ☐ Olen kasutanud Moodle'it nii õppija kui õpetajana
 - ☐ Ei ole varem Moodle'it kasutanud

13. Soovi korral täpsusta, millises õppeaines või eesmärgil Moodle'it kasutasid.

14. Kuidas mõjutas kursuse läbimine sinu hoiakuid Moodle'i kui e-õppekeskkonna suhtes?*

- ☐ Väga positiivselt
- ☐ Pigem positiivselt
- ☐ Ei mõjutanud
- ☐ Pigem negatiivselt
- ☐ Väga negatiivselt

15. Mis mõjutas sinu suhtumist Moodle'i osas kõige enam?*

Vorm sisaldab kohustuslikke välju, mis on tähistatud märgiga*

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Janne Kasemets,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Moodle’i kursuse loomine ja rakendamine loomerkõrgkoolis alustavate õppejõudude toetamiseks”, mille juhendaja on kõrgkoolipedagoogika kaasprofessor Mari Karm, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons 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.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Janne Kasemets

13.05.2026