

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava “Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas”

Signe Kruustük

**ÜLIÕPILASTE HINNANGUD PEDAGOOGILISELE
PRAKTIKALE JA SELLE ROLLILE
REFLEKSIOONIOSKUSE ARENDAMISEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Katrin Helendi, MA

Narva 2025

KINNITUS

Olen töö koostatud iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite põhimõttelised seisukohad, nende tööd ning kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud. Töö koostamisel lähtusin Tartu Ülikooli Narva kolledži sotsiaalteaduste valdkonna üliõpilaste lõputööde koostamise ja vormistamise juhendist aastast 2024.

Signe Kruustük

(allkirjastatud digitaalselt)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Signe Kruustük

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Üliõpilaste hinnangud pedagoogilisele praktikale ja selle rollile refleksioonioskuse arendamisel”, mille juhendajaks on Katrin Helendi, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguste kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Signe Kruustük

Narvas

19.05.2025

SUMMARY

Student Teachers' Perceptions of Pedagogical Practicum and its Role in Enhancing Reflective Competence

The professional development of a teacher is a long-term and multifaceted process in which practical experience and reflection play a key role (Dewey, 2011; Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 1999). Developing reflective skills helps teacher education students connect theory with practice and make more informed pedagogical decisions.

This bachelor's thesis is based on previous research that emphasises the importance of reflection in the professional growth of novice teachers (Allas *et al.*, 2020; Chen & Chen, 2020; Malva *et al.*, 2018; Poom-Valickis & Löfström, 2014) and studies focusing on the organisation of teaching practice in teacher education (Laats, 2020; Malva & Leijen, 2020; Kanarbik & Heinsalu, 2024). The aim of the study was to explore how third-year early childhood education students at the University of Tartu Narva College perceive the role of pedagogical practice in developing reflective skills and how they evaluate practicum organisation. Strengths and challenges of the practicum were also identified.

A quantitative research method was used, with 41 students responding to an online questionnaire, which accounted for 73% of the target group. Descriptive statistics were used to analyse the closed-ended questions, and qualitative content analysis was applied to the open-ended responses.

The results showed that pedagogical practice supports students' professional development, especially through reflection, supervisor feedback, and real teaching experience. Challenges included high workload and the need for more flexible arrangements for working students.

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
1. PEDAGOOGILINE PRAKTIKA JA REFLEKSIOONIOSKUSE ROLL ÕPETAJAKOOLITUSES.....	8
1.1. Pedagoogilise praktika olulisus õpetajaks kujunemisel.....	8
1.2. Refleksiooni vajalikkus õpetajahariduses.....	11
1.3. Praktikate korraldus Tartu Ülikooli õpetajakoolituses.....	13
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	16
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	16
2.2. Uurimistöö metoodika valik ja kirjeldus.....	17
2.3. Valimi moodustamine ja kirjeldus.....	19
2.4. Uurimisprotseduuri kirjeldus.....	20
3. UURIMISTULEMUSED.....	23
3.1. Pedagoogilise praktika mõju üliõpilaste erialaste oskuste arendamisele.....	23
3.2. Praktika roll üliõpilaste refleksioonioskuse arendamisel.....	25
3.3. Üliõpilaste hinnangud TÜNK praktika korraldusele.....	26
ARUTELU, JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD.....	33
KOKKUVÕTE.....	37
KASUTATUD KIRJANDUS.....	39
LISAD.....	44
Lisa 1. Küsimustik.....	44
Lisa 2. Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikate kirjeldused (2022/2023 õppekava versioon).....	48
Lisa 3. Näiteid sisestatud viipadest ChatGPT kasutamisel keelelise toimetamise ja tõlkimise eesmärgil.....	52

SISSEJUHATUS

Professionaalse õpetaja kujunemine on pikaajaline protsess, mille käigus arenevad vajalikud oskused, kinnistuvad teadmised ja kujuneb võime lahendada õppe- ja kasvatustöös ette tulevaid probleeme. Algajate õpetajate uuringu tulemustest selgus, et alustava õpetaja hoiakute kujunemisele avaldab suurt mõju just praktika, mis võimaldab alustaval õpetajal osaleda õppeprotsessi kavandamisel ja tajuda meeskonnatööd (Eisenschmidt *et al.*, 2015). Praktiline kogemus annab üliõpilastele võimaluse rakendada oma teoreetilisi teadmisi ja seeläbi arendada ka oma refleksiooni oskust (Malva *et al.*, 2018). Poom-Valickis ja Löfström (2014) on oma pikiuuringus samuti välja toonud, et õpetajaks kujunemist ja õpetamise mõtestamist on õpingute jooksul mõjutanud kõige tugevamalt just pedagoogiline praktika. Sellest tulenevalt on oluline, et õpetajakoolituse õppekavades oleks teoreetilised õpingud seotud praktiliste kogemustega. Varasemates uuringutes on kajastatud ka praktika puuduseid (Sindi, 2020; Laats, 2020; Salu, 2018; Malva *et al.*, 2018), sellepärast on oluline teada saada, mida arvavad TÜNK õppekava „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” üliõpilased praktika korraldusest.

Õpetaja töös on refleksioonil keskne roll, mis aitab õpetajal mõtestada oma tegevust ja käitumist (Chen & Chen, 2022) ning sellest lähtuvalt analüüsides oma õpetamismeetodeid, teha muudatusi oma õpetamises. John Dewey defineerib refleksiooni järgnevalt: „Refleksioon on aktiivne, püsiv ja hoolikas kaalutlemine mistahes uskumuse või oletatava teadmise vormi üle, hinnates selle aluseid ning järeldusi, kuhu see viib” (Dewey, 2011, lk 6). John Dewey rõhutab, et selle protsessi käigus luuakse oma praktiliste kogemuste põhjal uusi teadmisi ehk mõtestatakse põhjalikult lahti oma varasemad kogemused ja seeläbi teadvustatakse oma alateadlikke käitumismalle ja hinnanguid, mis meid mõjutavad (Dewey, 2011). Õpetajarolli ning õpetajatöö põhiväärtuste mõtestamine ja analüüsimine, sealhulgas erialase pädevuse reflekteerimise olulisus on välja toodud ka õpetajate kutsestandardis (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020). Peamiselt on varasemates Eestis läbiviidud uuringutes toodud välja kooliõpetajate refleksioonioskuse arengut puudutavad tegurid (Allas *et al.*, 2020). Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni arengut on uurinud Valgma (2024) ning Kaljur (2023) uuris

lasteaiaõpetajate professionaalse arengu toetamist eneseanalüüside kaudu.

Pikiuuringus õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest võib algajate õpetajate intervjuude tulemusi analüüsides teha järelduse, et nad on alles oma professionaalse identiteedi kujunemise algfaasis ja tõenäoliselt ei pea nad õpetajakoolituses refleksiooni õppimisprotsessis oluliseks (Poom-Valickis & Löfström, 2014).

Varasemalt on Sindi (2020) uurinud Tartu Ülikooli koolieelse lasteasutuse õpetaja õpekava praktika korraldust teise ja kolmanda aasta üliõpilaste näitel. Laats (2020) uuris oma magistritöös algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega, kus ühe osana uuriti ka rahulolu praktika korraldusega. Valgmaa (2024) aga uuris koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste refleksiooni soodustavaid ja takistavaid tegureid. Sviridova (2020) analüüsis oma bakalaureusetöös TÜNK „Humanitaarainete õpetaja mitmekeelses koolis” eriala praktikate korraldust.

Käesoleva töö uurimisprobleem seisneb selles, et töö autorile teadaolevalt on Tartu Ülikooli Narva kolledži „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” erialal refleksioonioskuse arengut pedagoogilise praktika kontekstis vähe uuritud. Samuti ei ole piisavalt teada, millised on antud eriala üliõpilaste hinnangud ja ootused praktikate korraldusele. Uurimistöö eesmärk on selgitada välja, kuidas üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika ja refleksioonioskuse tähtsust ja sidusust oma erialaste oskuste ning teadmiste arendamisel ja millised on nende arvamused Tartu Ülikooli Narva kolledži pedagoogilise praktika korralduse kohta. Bakalaureusetöö võimaldab anda tagasisidet ülikoolile ning vajadusel teha vastavaid muudatusi praktikate korralduses ning annab ülevaate üliõpilaste refleksioonioskuse sidususest pedagoogilise praktikaga. Lähtuvalt töö eesmärgist püstitati järgmised kolm uurimisküsimust:

1. Kuidas hindavad „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” eriala üliõpilased pedagoogilise praktika rolli oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel?
2. Millised on üliõpilaste arvamused pedagoogilise praktika rollist refleksioonioskuse arendamisel?
3. Kuidas hindavad „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õpekava üliõpilased Tartu Ülikooli Narva kolledži pedagoogilise praktika korraldust?

Uurimistöö läbiviimiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi ja uurimismeetodina kasutati ankeetküsitlust. Eesmärgipärase valimi moodustasid Tartu Ülikooli Narva kolledži õppekava „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” kolmandal kursusel õppivad üliõpilased, kes õpivad 2022/2023 aasta õppekava versiooni alusel. Uuringu läbiviimisel jälgiti eetika norme, mis tagavad vastajate informeerimise uurimistöö eesmärgist, vastajate anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse. Töö koostamisel peeti kinni eetikanormidest teiste autorite tööde ja mõtete kasutamisel, viidates korrektselt kasutatud materjalidele ja autoritele.

Käesolev bakalaureusetöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis käsitletakse pedagoogilise praktika rolli õpetajakoolituses ning selle mõju refleksioonioskuse arengule. Teine peatükk keskendub uurimismetoodika, valimi ning uurimisprotseduuri kirjeldamisele. Kolmandas peatükis esitatakse uurimistulemused üliõpilaste arvamustest pedagoogilise praktika rolli kohta refleksioonioskuse arendamisel, hinnangud Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikakorraldusele ning tehakse järeldused uuringu tulemustest ning esitatakse ettepanekud praktikakorralduse parandamiseks.

„Eesti haridussõnastik defineerib refleksiooni kui oma tegevuse või kogemuse mõtestamist, hindamist ja analüüsimist“ (Eesti Haridussõnastik, i.a).

„(Pedagoogiline) praktika on õppevorm, kus omandatud teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi rakendatakse tegelikus töös“ (Eesti Keele Instituut, 2009).

Uurimistöös kasutatavad lühendid ja mõisted:

TÜNK - Tartu Ülikooli Narva kolledž

TÜ - Tartu Ülikool

Märksõnad: pedagoogiline praktika, refleksioon, õpetajakoolitus, õpetaja professionaalne identiteet.

1. PEDAGOOGILINE PRAKTIKA JA REFLEKSIOONIOSKUSE ROLL ÕPETAJAKOOLITUSES

Antud bakalaureusetöö esimeses peatükis antakse ülevaade pedagoogilise praktika rollist õpetaja kutse omandamisel, refleksioonist ja selle olulisusest õpetajakoolituses ning Tartu Ülikooli Narva kolledži (edaspidi TÜNK) praktikate korraldusest.

1.1. Pedagoogilise praktika olulisus õpetajaks kujunemisel

Pedagoogiline praktika on õpetajakoolituses kohustuslik õppetöö osa, mis toetab üliõpilaste professionaalset kujunemist ja õpetajaidentiteedi arengut. Lähtuvalt kõrgharidusstandardist on „praktika õpiväljundite saavutamiseks sihipärane tegevus, mille eesmärk on rakendada õpitud teoreetilisi teadmisi ja oskuseid reaalses töökeskkonnas juhendaja juhendamisel töökeskkonnas” (Kõrgharidusstandard, 2024, § 4 lõige 3).

Rahvusvahelised uuringud kinnitavad praktika olulisust õpetajakoolituses. OECD TALIS 2018 andmete põhjal on pedagoogiline praktika keskne komponent enamikes uuringus osalenud riikides, kuid selle maht ja rõhuasetused varieeruvad erinevatel haridusastmetel. Tulemuste põhjal jõuti järelduseni, et on vajadus käsitleda õpetajakoolitust kui tervikut ja tagada, et kõikidel haridusastmetel oleks koolitus praktiliselt toetatud.

Tartu Ülikooli õpetajakoolituses on pedagoogiline praktika lõimitud tsükliliselt, kus teoreetilised õpingud on seostatud järk-järgult keerulisemaks muutuvate praktiliste ülesannetega. Praktikamooduli ainete seotus alusmooduli ning valkonna- ja ainedidaktikaga võimaldab üliõpilastel siduda teoreetilisi teadmisi praktilise õpetajatööga. Ka Krull (2003) rõhutab, et teoreetilistel teadmistel on õpetamise seisukohast määrav tähendus vaid siis, kui seda saab rakendada praktilises kontekstis. Seetõttu peab õpetajakoolituse õppekava pakkuma võimalusi reaalseks kokkupuuteks õpetaja tööga. Uuringud (Leijen *et al.*, 2013; Salu, 2018) rõhutavad, et praktika mahu suurendamine õpetajakoolituses toetab algajate õpetajate professionaalset enesemääratlust ja arengut ning üliõpilased tunnevad ka ise vajadust praktika osakaalu suurendamiseks.

Reflektiivne praktika on õpetaja professionaalse arengu üks keskne osa, mis hõlmab teadlikku ja järjepidevat eneseanalüüsi, mille eesmärk on mõtestada oma õpetamisviisi enne tegevust, tegevuse ajal ja tegevuse järel. See aitab õpetajal vaadelda õpetamissituatsioone erinevatest vaatenurkadest ning kujundada arusaamu, mis toetavad pidevat enesearendust (Chen & Chen, 2022). Üheks reflektiivse praktika oluliseks rakendusviisiks õpetajakoolituses on reflekteerimine pedagoogilise praktika käigus, kus üliõpilane analüüsib oma kogemusi reaalses koolikeskkonnas. Meijer (2013) toob esile, et algajate õpetajate professionaalne areng sõltub suuresti nende võimest siduda praktilisi kogemusi teoreetiliste teadmiste ja isiklike eesmärkidega. Pedagoogilise praktika jooksul kogetu ja selle analüüs aitavad kujundada uusi arusaamu ning toetavad õpetajaid identiteedi kujunemist. Refleksioon võimaldab algajal õpetajal märgata oma õpetamisvalikuid ning luua tähenduslikke seoseid isiklike kogemuste ja teaduspõhise teooria vahel (Meijer, 2013; Sööt & Viskus, 2014). Poom-Valickis ja Löfström (2014) rõhutavad oma pikiuuringus, et just pedagoogiline praktika aitab üliõpilastel sügavamalt mõtestada õpetamise olemust ja arendada õpetajaid identiteeti. Praktika loob võimaluse rakendada õpingute käigus omandatud teoreetilisi teadmisi reaalses õppekeskkonnas, muutes õpetajakoolituse terviklikumaks.

See käsitlus haakub John Dewey (2011) arusaamaga, mille kohaselt hariduses tuleb leida tasakaal teoreetilise ja praktilise teadmise vahel. Kogenud õpetajate praktilised teadmised, mis kujunevad kogemuste ning kolleegide ja juhendajate jälgimise kaudu, saavad sageli alguse just õpetajakoolitusel omandatud teooriast (Jarvis, 2004).

Paljud õpetajakoolituse üliõpilased Eestis on omandanud enne õppima asumist töökogemuse õpetajana või tegutsenud haridusvaldkonnas, mistõttu on neil välja kujunenud teatud uskumused ja arusaamad õpetamisest. Sellist kogemuslikku õppimist nimetatakse informaahariduseks, mis toimub alateadlikult ja juhuslikult. Õppimisprotsessis võib see väljenduda varjatud teadmisenä, mida õppija ise ei pruugi teadvustada (Rutiku *et al.*, 2013, lk 12). Selleks et varasem kogemus saaks toetada professionaalset arengut ja muutuda teadlikuks teadmiseks, tuleb seda sihipäraselt suunata ja reflekteerida.

Seda protsessi selgitab Kolbi (1984) kogemusõppe teooria , mille järgi toimub õppimine läbi nelja etapi: konkreetne kogemus, reflekteeriv vaatlus, abstraktne mõtestamine ja

aktiivne katsetamine. Praktika käigus toimuvad tegevused nagu refleksioon, tegevuste vaatlus ja analüüs, arutelud juhendajate ja mentoritega ning praktikamapi koostamine, loovad võimaluse läbida Kolbi tsükli kõiki etappe, mis omakorda võimaldab neil mõtestada oma varasemaid kogemusi, siduda neid teoreetiliste teadmistega ning kujundada uusi õpetamispraktikaid, mis toetavad professionaalset arengut ja õpetajaidentiteedi kujunemist.

P. Jarvis (1998, lk 303) lisab, et teoreetiline teadmine mingi tegevuse kohta ei ole võrdväärne oskusega seda iseseisvalt läbi viia. Selleks on vaja pakkuda õppijatele võimalusi harjutada praktilistes olukordades ja reaalsetes tingimustes, et siduda teoreetilised teadmised praktilise kogemusega. Pedagoogiline praktika loob selleks vajalikud võimalused, võimaldades üliõpilastel kogeda, katsetada ja analüüsida õpetajatööd autentses keskkonnas, kus toimub teooria rakendamine praktilistes olukordades.

Õpetaja professionaalne identiteet on õpetajaks kujunemise keskne osa ja selle toetamisel on õpetajakoolitusel määrav tähtsus. F. Korthagen ja A. Vasalos (2005) rõhutavad, et professionaalne identiteet ei kujune järjepideva protsessina, vaid kujuneb läbi pideva suhtluse ja vastasmõju iseenda, ümbritsevate inimeste ja keskkonnaga. See käsitlus toetab arusaama, et õpetajakoolitus (sh pedagoogiline praktika) ja refleksioon kogetud olukordade üle on pidevas vastastikusel seoses õpetaja identiteedi arenguga. Läbi praktilise kogemuse tekib sisemine dialoog õpetaja enda väärtuste, uskumuste ja kogemustega, mis omakorda kujundab arusaama, milline õpetaja ta on ja milliseks soovib saada. (Korthagen & Vasalos, 2005, lk 53).

Eelnevad uuringud rõhutavad, et on oluline mõista tegureid, mis mõjutavad üliõpilaste professionaalse identiteedi kujunemist, sealhulgas ka õpetajakoolituse erinevaid tunnuseid nagu näiteks praktika korraldus (Laats, 2020; Malva & Leijen, 2020; Salu, 2018; Sindi, 2020). Kuna ainuüksi praktika kogemus ei taga automaatselt õpetaja professionaalset arengut, on oluline saadud kogemust analüüsida ja mõtestada. Järgnevas alapeatükis keskendutaksegi refleksiooni rollile õpetajahariduses.

1.2. Refleksiooni vajalikkus õpetajahariduses

Kuna refleksioon toetab oluliselt algaja õpetaja kujunemist professionaalseks õpetajaks, antakse selles alapeatükis, tuginedes teaduslikele allikatele, ülevaade refleksioonist ja selle tähtsusest õpetajaks kujunemisel.

Oluliseks eelduseks professionaalse õpetaja arengus on refleksioon, mis võimaldab õpetajal hinnata oma tegevuse tähendust ja teadlikult suunata oma arengut (Chen & Chen, 2022). Õpetajakoolituse eesmärgiks on arendada reflekteerivaid praktikuid, kes suudavad läbi refleksiooni analüüsida õpetamise protsessi individuaalselt kui ka haridusasutuse üldises kontekstis. Refleksioon aitab iseennast paremini tundma õppida. Oma õpetamisolukordade üle reflekteerimine ja läbi selle lahenduste leidmine aitab õpetajal kujundada uusi praktilisi teadmisi ning toetab etapilist professionaalset arengut (Moon, 1999). Ka teised autorid rõhutavad, et kui üliõpilased reflekteerivad oma õppimise üle, siis aitab see luua seoseid ja tervikpilti õpitust, soodustades sügavat õppimist ning toetades õpetajaks kujunemist ja enda õpetamise mõtestamist (Sarv & Karm, 2013; Poom-Valickis & Löfström, 2014).

Ka koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala omandamisel on oluline õpetajarolli ning õpetajatöö põhiväärtuste mõtestamine, analüüsimine ning erialase pädevuse reflekteerimise olulisus. See on välja toodud ka õpetajate kutsestandardis kohustusliku kompetentsina (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020).

Ehkki refleksioon on õpetaja professionaalses arengus olulise tähtsusega, on varasemad uuringud näidanud, et Eestis on algajate õpetajate refleksioonioskus pigem madal ning vajab süstemaatilist arendamist (Poom-Valickis, 2007). Mitmed autorid on rõhutanud, et õpetajad keskenduvad sageli peamiselt sisulisele tasandile ega jõua iseseisvalt refleksiooni sügavamatesse kihtidesse (Kreber, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005). Algajad õpetajad vajavad juhendamist, et nad suudaksid oma tegevust sügavamalt mõtestada ning luua seoseid oma väärtuste, uskumuste ja professionaalse identiteediga (Korthagen & Vasalos, 2005; Korthagen, 2014). Kvaliteetne õpetajakoolitus on küll õpetaja professionaalse arengu lähtepunkt, aga sellele peab järgnema pidev refleksioon ning elukestev enesetäiendamine.

Beauchamp ja Thomas (2010) toovad esile, et õpetajakoolituses keskendutakse refleksioonile peamiselt tagasisivaatavalt – üliõpilased analüüsivad juhendava õpetaja tegevust või oma sooritusi praktilal. Selline meenutuspõhine ja konkreetsetele tegevustele keskenduv refleksioon ei pruugi olla piisav õpetajaidentiteedi teadlikuks kujunemiseks. Selle toetamiseks on oluline suunata tulevasi õpetajaid ka ettepoole vaatavale refleksioonile, mis keskendub sellele, milliseks õpetajaks nad soovivad kujuneda, milliseid väärtusi kanda ja kuhu soovivad jõuda (Korthagen, 2014). Just selline tähenduslik refleksioon loob eeldused eneseteostuseks ja professionaalseks arenguks ning selle toetamisel on oluline roll juhendajatel ja mentoritel.

Üks levinumaid ja tõhusamaid refleksiooni toetavaid tööriistu õpetajakoolituses on Gibbsi refleksioonimudel (Gibbs, 1988), mis pakub kuueastmelist struktureeritud tasandit kogemuste analüüsimiseks. See koosneb kuuest etapist: kogemuse kirjeldamine, tunnete kirjeldamine, analüüs, hindamine, järelduste tegemine ning edasiste tegevuste planeerimine (Gibbs, 1988, lk 49). Gibbsi mudel aitab üliõpilastel süstemaatiliselt meenutada ja hinnata kogemusi ning liikuda edasi teadlikuma õppimiseni ja praktiliste järeldusteni, mida tulevikus saab rakendada. See mudel struktureerib refleksiooni loogilisse järjekorda ja aitab vältida pinnapealseid järeldusi. Gibbsi mudeli rakendamine õpetajakoolituses toetab üliõpilaste kriitilise mõtlemise ning professionaalse teadlikkuse arengut, sidudes isikliku kogemuse, tunded ja teoreetilise teadmise üheks tervikuks.

Lisaks Gibbsi mudelile on õpetajakoolituses levinud ka F. Korthageni ja A. Vasalose (2005) sibulamudel, mis pakub refleksiooni sügavuse ja kvaliteedi mõistmiseks süsteemset lähenemist. Mudelis eristuvad kuus omavahel seotud tasandit: keskkond, käitumine, pädevused, uskumused, identiteet ja missioon. Mida sügavamale tasandile refleksioon jõuab, seda tähenduslikumaks see muutub professionaalse arengu seisukohast. Õpetajakoolituses on õppejõudude juhendamisel oluline roll, et suunata üliõpilasi refleksiooni sügavamatele tasanditele, mis puudutavad õpetaja identiteeti ja väärtusi, mitte ainult nähtavat käitumist. Selline süvatasandil refleksioon loob eeldused teadliku identiteedi kujunemisele (Korthagen & Vasalos, 2005, lk 51).

Ka varasemad uuringud (Dutta *et al.*, 2023; Allas *et al.*, 2020; Sarv & Karm, 2013; Malva *et al.*, 2018; Poom-Valickis, 2007) on toonud esile, et mentorite ja juhendajate tugi ning üliõpilaste omavaheline arutelu ja vastastikune hindamine loovad soodsad tingimused

mõtestatud refleksiooniks ja toetab algajate õpetajate refleksioonioskuse arengut. Et muuta refleksiooniprotsess tervikuks, tuleb üliõpilasel kõigepealt mõista, mille üle reflekteerida, millist materjali on selleks vajalik koguda ja mis peaks olema refleksiooni lõpptulemus. Refleksioon toetab enesejuhitud õppimise, eneseanalüüsi oskuse ning teadliku õppimiskogemuse kujunemist. Reflektiivse õppe sihipärane lõimimine õpetajakoolitusse aitab kaasa nii selle kvaliteedi tõstmisele kui ka kogu kõrghariduse sisulisele arengule. Dutta jt (2023) rõhutavad, et refleksioon toetab õppijate sügavamat arusaama õppimisest, arendab mõtlemist ja võimaldab teha kaalutletud otsuseid tulevikuks, tuginedes varasemale kogemusele.

1.3. Praktikate korraldus Tartu Ülikooli õpetajakoolituses

Eesti Vabariigi määrusega sätestab Kõrgharidusstandard, et „bakalaureuse- ja magistriõppes on praktika nõutav siis, kui see on vajalik õpiväljundite saavutamiseks”. Praktika maht määratakse õppekavas (Kõrgharidusstandard, 2024, § 4 lõige 4). Raamatus *Praktika kõrgkoolis* on välja toodud järgmised kõrgkoolipraktika eesmärgid (Vahtramäe *et al.*, 2011, lk 13):

- teooria ja praktika sidumine õpitu täiendamiseks ja kinnistamiseks ning õpiväljundite saavutamiseks;
- olemasolevate erialaste oskuste täiendamine ning uute omandamine;
- üldpädevuste ja enesekindluse arendamine;
- eneserefleksiooni kaudu enesearengu toetamine;
- praktilise materjali kogumine üliõpilastöödeks;
- võimaldada näha ennast tulevase spetsialistina.

Praktika eesmärgid ja õpiväljundid tulenevad õppekavast ning peavad olema realistlikud, saavutatavad, hinnatavad ning ajaliselt määratletud ja kõigi osapoolte poolt aktsepteeritavad.

Tartu Ülikooli „Koolieelse lasteasutuse õpetaja” õppekava praktikate korraldust on varasemalt uurinud Sindi (2020), kes uuris üliõpilaste rahulolu praktikate korraldusega. Käesolevas uurimistöös keskendutakse TÜNK praktikakorralduse uurimisele „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekava kolmanda aasta tudengite

seas. Autorile teadaolevalt on uuritud varasemalt TÜNK teiste õppekavade praktikakorraldust (Sviridova, 2020), kuid mitte „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekava praktika korraldust.

TÜNK praktikate juhenditest, mida käesolevas töös kasutati (lisa 2) on välja on toodud aine sisu lühikirjeldus, üldeesmärgid, praktika kestus ja lõpphindamise kirjeldus. Kasutatud juhendid ja aine kirjeldused on töö autorile kättesaadavad vastavate ainete Moodle kursuselt ja TÜ õppeinfosüsteemist. Käesolevas töös on praktikakorralduse kirjeldamisel aluseks võetud Tartu Ülikooli õpetajakoolituse pedagoogilise praktika üldjuhend (2019), mille sisus on mõningaid erinevusi, kuid praktika osad kattuvad Tartu Ülikooli Narva kolledži „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekava praktikate juhenditega. Üheks oluliseks erinevuseks on võimalus TÜ õpetajakoolitusel õppivatel tegevõpetajatel sooritada pidevat pedagoogilist praktikat oma töökohas (TÜ Pedagogicum veebileht).

Tartu Ülikooli pedagoogilise praktika üldjuhend (2019) sätestab tuginedes Kõrgharidusstandardile (2024), et praktika annab üliõpilastele võimaluse arendada erialaseid oskuseid ja rakendada õpitut teoreetilisi teadmisi reaalses töökeskkonnas erialaspetsialistide toel ja juhendamisel. Praktika kavandamine ja selle eesmärkide määratlemine on oluline osa kõrghariduse õppekavade koostamisel.

Alates 2013/2014 õppeaastast on põhjalikult uuendatud TÜ õpetajakoolituse õppekavasid, mille eesmärgiks on teoreetiliste õpingute parem sidumine praktikaga, selleks viidi sisse uuendused alus- ja praktikamoodulis, võttes aluseks üliõpilaste tagasisidet ja tehes koostööd alusmooduli ainekursuse õppejõududega. Olulise muudatusena viidi sisse 2017/2018 õppeaastal muutused pideva pedagoogilise praktika aines, mida uuendati täielikult, et keskenduda õpetaja töös olulistele tegevustele, mis võimaldavad siduda praktika teemasid süsteemselt teiste õppeainetega. Üliõpilased saavad nende teemade kohta esmalt teoreetilise tausta alusmooduli ainetest, millele järgnevad praktilised vaatlusülesanded ja viiakse läbi õpetamistegevused, mis on suunatud teema mõtestamisele ja oskuste kujundamisele. Praktika lõpeb põhjaliku refleksiooniga, kus ühendatakse vaadeldud ja kogetud situatsioonid ning vastav teooria (Malva & Leijen, 2020).

Tartu Ülikooli kõikides õpetajakoolituse õppekavades on praktika keskne ja kohustuslik

osa õppetööst, mille kogumahtu suurendati peale uuendusi 24 ainepunktini (EAP), mis on umbes 624 tundi üliõpilase tööd (1 EAP= 26 tundi). Praktika moodul on tihedalt seotud alusmooduli ainetega ning valdkonna- ja ainedidaktikaga, pakkudes üliõpilastele võimalust teoreetilisi teadmisi kinnistada ja rakendada neid praktilises töös. Praktika võimaldab üliõpilastel omandada õpetajatööks vajalikke oskusi, kogeda õpetamisprotsessi erinevaid aspekte ja reflekteerida oma tegevust, luues seeläbi aluse teadlikule professionaalsele arengule (Sööt & Viskus 2014; Meijer, 2013; Dewey, 2011). Selline lähenemine ja praktika ülesehitus toetab algaja õpetaja kujunemist professionaalseks õpetajaks läbi enesekindluse kasvu ja refleksioonioskuse arengu.

Peale muudatuste sisseviimist läbiviidud rahvusvahelises OECD TALIS (2019) uuringu raportis tuuakse Eestit esile, kui näidet riigist, kus õpetajakoolituse kvaliteedi tõstmiseks on õpetajate kutseoskused ja koolitusprogrammid viidud vastavusse rahvusvaheliste kompetentsusstandarditega. Muutused Tartu Ülikooli õpetajakoolituse programmides lähtusid vajadusest tugevdada õpetajate erialase ettevalmistuse osa. Selle tulemusel keskendub õppekava nüüd neljale põhivaldkonnale: suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis, õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus, õppe kavandamine ja õpetamine ning õpetamine ja refleksioon. Kõik õpiväljundid viidi vastavusse riiklike standarditega (OECD, 2019).

Kuna haridus on pidevas muutumises, siis on vajadus järjepidevalt üle vaadata õpetajakoolituse alusmooduli õppekavade korraldus (sh ka praktikate korraldus), et vajaduse sisse viia uuendusi. Kuna õpetajakoolitus on nimetatud üheks prioriteediks Tartu Ülikooli arengukavas, mis rõhutab vajadust õpetajahariduse kvaliteedi ja tõhususe pidevaks arendamiseks, siis selleks viidi 2023/2024 õppeaastal läbi TÜ õpetajakoolituse alusmooduli uuring (Kanarbik & Heinsalu, 2024). Selle eesmärgiks oli algtada põhjalikum analüüs õpetajakoolituse alusmooduli tugevuste ja probleemkohtade kohta. Uuringu eesmärgiks oli kaardistada senine olukord ning teha ettepanekuid võimalike arenduste suunamiseks. Täiendavate andmete kogumiseks viidi läbi intervjuud õpetajakoolituse üliõpilaste, vilistlaste, õppejõudude ja programmijuhtidega.

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Metoodika peatükis antakse ülevaate uurimistöo eesmärgist ja tuuakse välja peamised uurimisküsimused. Kirjeldatakse uurimistöo metoodikat, valimit ning uurimistöo protseduuri.

2.1. Uurimistöo eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva uurimistöo eesmärk on selgitada, kuidas Tartu Ülikooli Narva kolledži „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” eriala üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika ja refleksioonioskuse tähtsust oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ning millised on nende arvamused praktikate korralduse kohta. Uurimistulemused pakuvad sisendit ülikoolile praktikakorralduse arendamiseks ning refleksioonioskuse sihipärasemaks toetamiseks õpetajakoolituses.

Lähtuvalt töö eesmärgist püstitati järgmised kolm uurimisküsimust:

1. Kuidas hindavad koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilased pedagoogilise praktika rolli oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel?
2. Millised on üliõpilaste arvamused pedagoogilise praktika rollist refleksioonioskuse arendamisel?
3. Kuidas hindavad „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekava üliõpilased Tartu Ülikooli Narva kolledži pedagoogilise praktika korraldust?

Esimese uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, kuidas koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika rolli oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ning kui oluliseks nad peavad seda oma professionaalse arengu seisukohalt.

Teise uurimisküsimusega uuriti, kuidas üliõpilased tajuvad pedagoogilise praktika mõju oma refleksioonioskuse kujunemisele. Eesmärk oli mõista, kas ja kuidas praktika aitab neil arendada eneserefleksiooni ning oskust analüüsida oma õpetamispraktikat. Samuti sooviti välja selgitada, milliseid refleksioonimeetodeid üliõpilased praktika käigus kõige enam kasutavad.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, millised on üliõpilaste arvamused ja hinnangud seoses praktika ülesehituse, juhendamise ja kestusega ning kuivõrd vastab praktika nende ootustele ja vajadustele, arvestades, et enamik üliõpilasi on juba töötavad õpetajad. Lisaks uuriti, milliseid väljakutseid ja võimalusi pakub nende hinnangul senine praktikakorraldus ning milliseid lahendusi nähakse selle täiustamiseks.

2.2. Uurimistöö metoodika valik ja kirjeldus

Selles alapeatükis kirjeldatakse valitud uurimismeetodit ning selle tugevusi ja piiranguid. Lisaks antakse ülevaade ankeetküsitluse struktuurist ja teemaplokkidest.

Käesolevas bakalaureusetöös kasutati uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt kvantitatiivset uurimisviisi. Kvantitatiivne uurimisviis keskendub andmete kogumisele ja analüüsile, mis on arvuliselt mõõdetavad ja statistiliselt töödeldavad. See lähenemine sobib hästi hoiakute, hinnangute ja arvamuste uurimiseks, kus eesmärk on leida seaduspärasusi ja teha järeldusi suurema hulga vastajate kohta (Õunapuu, 2014, lk 55).

Käesolev uurimistöö sisaldas ka kvalitatiivseks sisuanalüüsiks sobivaid andmeid. Ka L. Õunapuu (2014, lk 68) toob välja, et standardiseeritud vastusevormid võivad vähendada vastuste sügavust ega pruugi alati avada uuritava nähtuse subjektiivseid tähendusi. Seetõttu soovitatakse kvantitatiivseid andmeid sageli täiendada avatud küsimustega, et koguda sisukamat ja rohkem vastajate isiklikule kogemusele ja olukorrale vastavat teavet. Seetõttu täiendatakse kvantitatiivseid andmeid sageli ka avatud küsimustega, et koguda sisukamat ja vastaja olukorrast lähtuvat teavet.

Uurimisandmete kogumiseks koostati Google Forms keskkonnas veebipõhine ankeetküsitlus (lisa 1). Küsimustiku sissejuhatuses teavitati osalejaid uuringu eesmärgist ning rõhutati vastuste anonüümsust ja andmete üldistatult kasutamist. Samuti avaldati tänu uuringus osalemise eest.

Veebipõhise küsitluse kasuks otsustati, kuna see võimaldab esitada erinevat tüüpi küsimusi, säästab uurija aega ning toetab kogutud andmete statistilist analüüsi ja ülevaatlikku esitlust. Meetodi üheks piiranguks on aga selle pinnapealsus ning raskus hinnata, kuivõrd vastajad küsimusi ühtemoodi mõistsid või kui ausad nende vastused

olid. Lisaks on veebipõhise küsitluse puhul keeruline tajuda vastajate suhtumist uuringusse (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 182).

Küsimustik koosnes 19. küsimusest, sealhulgas oli neli avatud küsimust, seitse valikvastustega küsimust ning kaheksa väidet, mida hinnati viiepunktilisel Likerti skaalal. Vastajad hindasid väiteid vahemikus üks (ei vasta tõele) kuni viis (täiesti tõsi). Skaala keskmine väärtus (3) tähistas neutraalset seisukohta. Selline skaala võimaldab mõõta vastajate hoiakute tugevust. Likerti skaala olulisemaks omaduseks ongi neutraalne keskpunkt (Õunapuu, 2014, lk 166).

Avatud küsimused võimaldasid vastajatel väljendada oma mõtteid ja hinnanguid oma sõnadega, andes uurijale võimaluse paremini mõista üliõpilaste isiklikke kogemusi ja tähendusi. Sellised küsimused pakuvad sisulist mitmekesisust ning sobivad hästi kvalitatiivseks sisuanalüüsiks. Valikvastustega küsimused aitasid vastajatel meenutada varasemaid kogemusi ning muutsid vastamise lihtsamaks ja kiiremaks. Need küsimused võimaldasid koguda ühtlustatud andmeid, mida on võimalik kvantitatiivselt võrrelda ja analüüsida (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 188).

Küsimuste koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest, mille alusel jagunes küsimustik neljaks teemaploki. Esimene plokk käsitles vastajate taustaandmeid: uuriti, kas vastaja on tegevõpetaja ning milline on tema tööstaaž. Teine teemaplokk keskendus pedagoogilise praktika mõjule erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ja oli seotud esimese uurimisküsimusega. Antud teemaplokkis oli kokku viis küsimust. Kolmas teemaplokk oli seotud teise uurimisküsimusega ja käsitles refleksioonioskuse kujunemist pedagoogilise praktika käigus. Selles jaotises oli kokku kuus küsimust. Neljas teemaplokk oli seotud kolmanda uurimisküsimusega ja selle abil uuriti üliõpilaste hinnanguid TÜNK praktikakorraldusele. See teemaplokk koosnes kuuest küsimusest, millest neli olid avatud küsimused ja võimaldasid vastajatel oma arvamusi põhjendada ja selgitada. Küsitluse lõpus pakuti vastajatele võimalust veel omal soovil midagi antud teemal lisada.

Kokkuvõttes võimaldas valitud uurimismeetod koguda nii struktureeritud kvantitatiivseid andmeid kui ka kvalitatiivseid andmeid, mis andsid sisuka ülevaate üliõpilaste hinnangutest ja arvamustest ning võimaldasid vastuseid sisuliselt tõlgendada.

Küsimustiku ülesehitus ja jaotus teemaplokkideks tagasid vastavuse uurimisküsimustele ning toetasid eesmärgipärast andmete kogumist.

2.3. Valimi moodustamine ja kirjeldus

Valimi moodustamiseks lähtuti bakalaureusetöö eesmärgist ning kasutati eesmärgipärast valimit. Eesmärgipärasesse valimisse valib uurja valimisse kuuluvad isikud ettekavatsetult ja kindlate kriteeriumite alusel tuginedes oma teadmistele uuritava sihtrühma kohta (Õunapuu, 2014, lk 143). Käesolevas uuringus kuulusid valimisse Tartu Ülikooli Narva kolledžis kolmandal kursusel „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekaval õppivad üliõpilased. Valimi määratlemisel lähtuti eesmärgist koguda põhjalikku teavet kindla rühma kogemuste kohta, mitte teha üldistusi kogu populatsiooni kohta (Rämmer, 2014). Uuringus osalenud üliõpilased õpivad 2022/2023 õppeaastal sisseastunutele koostatud õppekava versiooni järgi.

Ankeetküsitlus saadeti elektrooniliselt esialgu kahele kolmanda kursuse grupivanemale, palvega see edastada oma kursuse üliõpilastele. Hiljem pöörduiti ka õpetajakoolituse programmijuhi poole, et tagada küsitluse jõudmine kõikide sihtrühma üliõpilasteni.

Antud eriala kolmandal kursusel õpib kokku 56 üliõpilast, kellest küsitlusele vastas 41 üliõpilast, mis moodustab 73% kogu sihtrühmast. Küsitlusele vastanutest 90% töötab hetkel õpetajana, üks vastaja (3%) töötab õpetaja assistendina ning 7% ei tööta hetkel õpetajana, kuid on seda varasemalt teinud. Töötavatest õpetajatest 56% omab tööstaaži 1-3 aastat, 24% on töötanud 4-6 aastat, ning 15% on õpetajana töötanud üle kuue aasta. Kaks vastanut (5%) on õpetajana töötanud alla ühe aasta.

Tabel 1. Uuringus osalenud valimi kirjeldus.

Amet	Töökogemus alla ühe aasta	1-3 aastat	4-6 aastat	üle 6 aasta	Vastajaid kokku
Töötavad õpetajad	1	20	10	6	37
Õpetaja assistent	-	1	-	-	1
Hetkel mitte töötavad õpetajad	1	2	-	-	3

Allikas: Autori koostatud

2.4. Uurimisprotseduuri kirjeldus

Enne uurimisinstrumendi väljatöötamist tutvus töö autor teemakohase teadusliku kirjandusega ning varasemate uuringutega, et tagada küsimustiku sisu asjakohasus ja uurimisküsimustele vastavus. Küsimustiku esialgse versiooni valiidsuse hindamiseks viidi läbi pilootuuring kahe üliõpilasega, mille eesmärgiks oli kontrollida, kas küsimused on arusaadavad ja üheselt mõistetavad.

Pilootuuring toimus ajavahemikus 17.–19. jaanuar 2025. Osalejatel paluti jälgida vastamisele kuluvat aega ning teha tähelepanekuid küsimuste osas. Pilootuuringu käigus selgusid mõningad tehnilised probleemid vastuste esitamisel. Sellest tulenevalt muudeti küsitluse seadeid selliselt, et valikvastustega küsimustele oleks võimalik valida mitu vastuse varianti. Sisulisi muudatusi pilootuuringu tulemusena vajalik teha ei olnud. Küsimustele vastamiseks kulus pilootuuringus osalenud üliõpilastel umbes kümme minutit. Pilootuuringus osalenute vastused kustutati ja neid ei arvestatud tulemustes, sest tehniliselt ei saanud vastajad teha küsimusele vastates mitut valikut. Pilootuuring võimaldas autoril veenduda küsimustiku sobivuses ning aitas ennetada võimalikke arusaamatusi andmekogumisprotsessis (Hirsjärvi, *et al.*, 2005, lk 191).

Valmis ankeetküsitlus edastati elektrooniliselt Tartu Ülikooli Narva kolledži kolmanda kursuse üliõpilastele, kes kuulusid eesmärgipärasesse valimisse. Küsitlus koostati Google Forms keskkonnas, kus andmed kogunesid automaatselt. Andmete kogumine toimus ajavahemikus 20. jaanuarist kuni 9. veebruarini 2025.

Küsitluse tutvustavas osas selgitati uurimistöö eesmärki ja olulisust, tänati osalejaid ning rõhutati vastamise vabatahtlikkust ja anonüümsust. Küsimustik (lisa 1) sisaldas 19 küsimust: kaheksa väidet viiepunktilisel Likerti skaalal, seitse valikvastustega ja neli avatud küsimust. Vastajatele saadeti kaks meeldetuletust. Uuringus osales 41 üliõpilast 56-st, mis moodustab 73% kogu uuringusse kaasatud sihtrühmast. Küsimustik võimaldas koguda nii kvantitatiivseks analüüsiks sobivaid andmeid kui ka kvalitatiivset sisuanalüüsi võimaldavaid andmeid.

Käesolevas uuringus kasutati numbriliste andmete analüüsiks kirjeldavat statistikat. Kirjeldav statistika võimaldab kvantitatiivses uurimistöös uuritavat nähtust kirjeldada ning teha selle põhjal üldistusi. Saadud andmete analüüs annab ülevaate tulemustest ja nende võimalikest seostest erinevate mõjuteguritega (Õunapuu, 2014). Uurimistöös kasutatud küsimustike vastuseid töödeldi tabelarvutusprogrammis Microsoft Office Excel 2021 ja avatud küsimuste analüüsiks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, milleks kasutati analüüsikeskkonda QCMap. QCMap on avatud juurdepääsuga tarkvaratööriist, mis võimaldab süstemaatilist ja tõhusat andmeanalüüsi. Selleks loeti kodeeritavat teksti eelnevalt mitu korda, märgistati tähenduslikud korduvad üksused tekstis ja määrati neile vastavad koodid. Kvalitatiivse andmeanalüüsi tulemusi illustreerivad vastajate tsitaadid, mis on esitatud originaalkujul (tekstiosa toimetamata). Iga tsitaadi juurde on lisatud vastaja märgistus (ÜÕ) ja tsitaadid on välja toodud jutumärkides. Number vastaja märgistuse juures on küsitlusele vastanute järjekorranumber. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutati kolmandale uurimisküsimusele vastuse leidmiseks, millega taheti välja selgitada üliõpilaste arvamused TÜNK praktikakorralduse kohta. Peale andmete kodeerimist lõi QCMap programm kõikidest kodeeritud andmetest Exceli tabelid, milles tulid esile sarnased koodid ja neid ilmestanud vastustest markeeritud näited. Need näited lihtsustasid edasist andmeanalüüsi ning võimaldasid koostada diagramme, et esitada tulemusi visuaalselt.

Uurimistöö läbiviimisel järgiti akadeemilise eetika põhimõtteid. Üheks uurimisvaldkonna olulisemaks eetikanõudeks on, et teiste autorite mõtteid, seisukohti ja tulemusi võib kasutada ainult vastavalt kokkuleppele, viidates autorile (Lagerspetz, 2017, lk 112). Selleks on käesolevas uurimistöös kõik teiste autorite ideed, hoiakud ja arvamused esitatud koos vastava viitega allikale. Samuti lähtuti teadusuuringute eetika põhimõtetest, et tagada uuringus osalejate konfidentsiaalsus ja anonüümsus (Flick, 2009). Selleks ei

küsitud uuringus osalejatelt nende nimesid, tulemuste esitamisel kasutati vastajate tähistamiseks kodeeritud tähist ÜÕ (üliõpilane) ja vastaja järjekorranumbrit (ÜÕ 1, ÜÕ 2 jne). Eetika seisukoht näeb ette osalejate teavitamist uurimuse eesmärgist ja tagada nende nõusolek uuringus osalemiseks (Flick, 2009). Antud uurimistöös teavitati kõiki osalejaid uuringu eesmärkidest, andmete kasutusest ja vastamise vabatahtlikkusest. Osalejatel oli võimalus loobuda osalemisest.

Käesoleva bakalaureusetöö koostamisel kasutati OpenAI tekstirobotit ChatGPT (versioon GPT-4) keelelise toimetamise ja inglise keele tõlkimise abivahendina. Tekstirobotisse sisestatud viibad (lisa 3) põhinesid autori koostatud lõikudel, eesmärgiga muuta tekst arusaadavamaks, akadeemilisemaks või keeleliselt korrektsemaks. Samuti kasutati ChatGPT abi valitud lõikude tõlkimisel (nt resümee tõlkimisel inglise keelde või ingliskeelsete tekstide tõlkimisel eesti keelde). Saadud vastuseid hinnati kriitiliselt ja kohendati vastavalt töö sisule ja keelekasutuse nõuetele. Tehisintellekti kasutati vaid toetava abivahendina, mitte uue sisu loomiseks. Näited kasutatud viipade kohta leiab töö lisas (lisa 3).

3. UURIMISTULEMUSED

Käesoleva uurimistöö eesmärk oli mõista, kuidas TÜNK „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” eriala omandavad üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika ja refleksioonioskuse tähtsust oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ning millised on nende arvamused praktikate korralduse kohta antud ülikoolis.

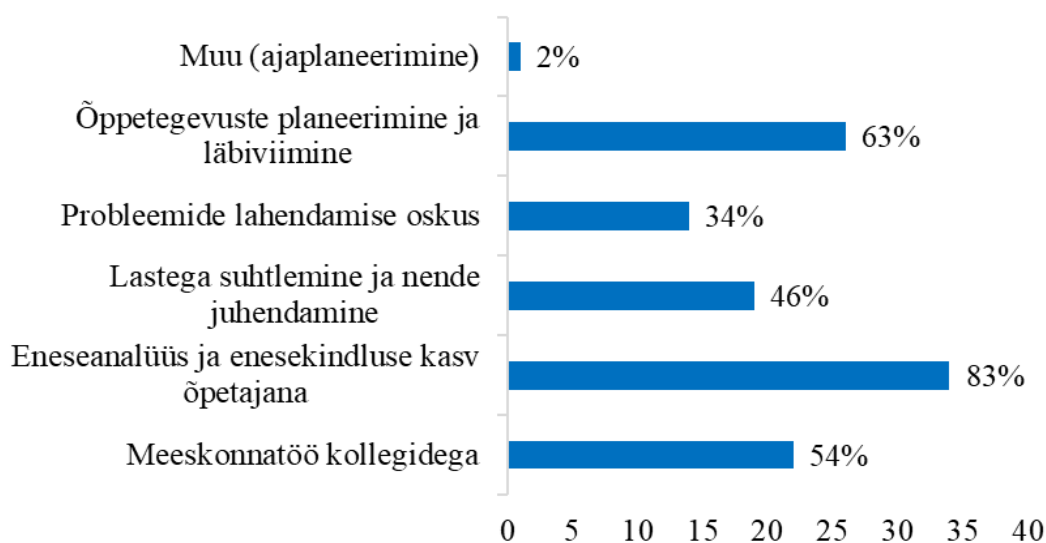
Tuginedes püstitatud uurimisküsimustele, antakse selles peatükis ülevaate küsitluse tulemustest. Uurimistulemused on välja toodud peamiste uurimisküsimuste kaupa. Alapeatükis 3.1. on välja toodud tulemused, kuidas üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika mõju enda erialaste oskuste arendamisele. Alapeatükk 3.2. keskendub üliõpilaste refleksioonioskuse arendamisele läbi praktika ning alapeatükis 3.3. selguvad üliõpilaste hinnangud praktikate korraldusele Tartu Ülikooli Narva kolledžis ning nende ettepanekud praktikakorralduse parendamiseks.

3.1. Pedagoogilise praktika mõju üliõpilaste erialaste oskuste arendamisele

See alapeatükk annab vastuse esimesele uurimisküsimusele, milles selguvad üliõpilaste hinnangud pedagoogilise praktika rollile erialaste oskuste arendamisel.

Üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika mõju õpetaja erialaste oskuste arendamisel kõrgelt. Küsitlusele vastanutest 37% hindasid praktika mõju väga kasulikuks ja sama palju vastajaid (37%) hindas mõju kasulikuks, 22% vastajatest ei osanud mõju kasulikkust hinnata ning 5% vastajatest hindasid praktika mõju vähesel määral kasulikuks.

Praktikate jooksul arenes üliõpilaste arvates kõige rohkem nende eneseanalüüsi oskus ja enesekindlus õpetajana, seda märkisid ära 83% vastajatest, 63% üliõpilastest tõid olulise arengu kohana välja õppetegevuste kavandamise ja läbiviimise oskuse (joonis 1). Meeskonnatöö oskuse arengut kolleegidega tõid välja 54% vastajatest. Laste juhendamise ja nendega suhtlemise arengut märkis ära 46% vastajatest, 34% tõid välja probleemide lahendamise oskuse arengu ja üks vastaja pakkus muu variandina, et temal arenes praktikate jooksul ajaplaneerimise oskus, kuidas jaotada enda tööaega praktika rühmas ja enda rühmas töötades.



Joonis 1. Pedagoogilise praktika kaudu enim arenenud oskused. Autori koostatud.

Üliõpilaste hinnangul toetasid erialaste teadmiste ja oskuste arengut praktika jooksul enim õppetegevuste kavandamine ja läbiviimine (68% vastanutest) ning juhendaja ja teiste erialaspetsialistide tegevuste vaatlemine (68% vastanutest). Samuti pidas 63% üliõpilastest oluliseks refleksiooni ja eneseanalüüsi ning samapalju vastajaid (63%) tõstis esile koostööd praktikarühma meeskonnaga. Erialaste oskuste ja teadmiste arengut toetasid üliõpilaste hinnangul ka laste kaasamine õppetegevustesse (54% vastanutest) ning õppevahendite loomine ja koostamine (46%). Samuti märkis 42% vastajatest, et nende arengule aitasid kaasa laste arengu jälgimine ja analüüsimine ning laste käitumisprobleemide või konfliktide lahendamine. Õpikeskkonna ettevalmistamise tõi olulise tegurina välja 34% üliõpilastest.

Praktika ülesannete täitmist takistavate teguritena tõid üliõpilased välja kaks olulisemat aspekti: ajapuuduse ja praktika ülesannete suure mahu, mida märgiti küsitluses võrdselt 85% vastanute poolt. Ligi pooled vastanutest (46%) leidsid, et üheks takistavaks teguriks olid ebaselged juhised ja ülesanded. Lisaks tõid 37% vastanutest esile tööandja poolsed takistused, näiteks raskused töölt ära saamisega (sh asendajate leidmine). Üliõpilaste hinnangul oli üheks takistuseks see, et praktikajuhendajal puudusid piisavad teadmised praktika juhendamisest ja läbiviimisest – seda märkis 32% vastanutest. Lisaks tundis 24% üliõpilastest praktika käigus ebakindlust oma teadmiste ja oskuste suhtes.

Võimalust oma teoreetiliste teadmiste rakendamise kohta praktiliselt hindas 29% küsitlusele vastanutest, et neil oli alati võimalus oma teoreetilisi teadmisi rakendada. Enamus vastajatest (42%) arvas, et nad said teoreetilisi teadmisi rakendada peaaegu alati, 29% vastajatest hindas võimalust keskpäraseks. Ükski vastaja ei märkinud, et tal puudunuks täielikult võimalus oma teoreetilisi teadmisi rakendada.

3.2. Praktika roll üliõpilaste refleksioonioskuse arendamisel

Antud alapeatükk annab vastuse teisele uurimisküsimusele, mida arvavad üliõpilased pedagoogilise praktika rollist refleksioonioskuse arendamisel.

Küsitluse vastustest selgus, et 44% üliõpilastest leidis, et pedagoogiline praktika on väga palju aidanud kaasa refleksioonioskuse arengule. Vastajatest 34% arvas, et palju on aidanud ja 22% arvas, et mõnevõrra on aidanud kaasa.

Küsimusele, milline oli üliõpilaste üldine kogemus asutuse praktikajuhendajatelt saadud tagasisidega, märkisid 63% vastanutest, et tagasiside oli selge ja konstruktiivne ning toetas nende eneserefleksiooni. Vastanutest 29% leidis, et nad said küll tagasisidet, kuid see ei olnud alati piisav. Kõige vähem, ehk 7% üliõpilastest märkisid, et asutuse praktikajuhendajate tagasiside oli ebapiisav ega toetanud refleksioonioskuse arengut.

Järgmise küsimusega uuriti üliõpilaste hinnanguid selle kohta, kas neid suunati regulaarselt praktikate jooksul reflekteerima oma tegevuste ja praktiliselt kogetu üle. Vastajatest 34% leidsid, et neid suunati alati reflekteerima, 32% leidsid, et suunati sageli, 20% suunati mõningal määral ning 7% vastasid, et suunati vähesel määral ja sama palju vastajaid (7%) leidsid et neid ei suunatud üldse oma tegevuste ja kogetu üle reflekteerima.

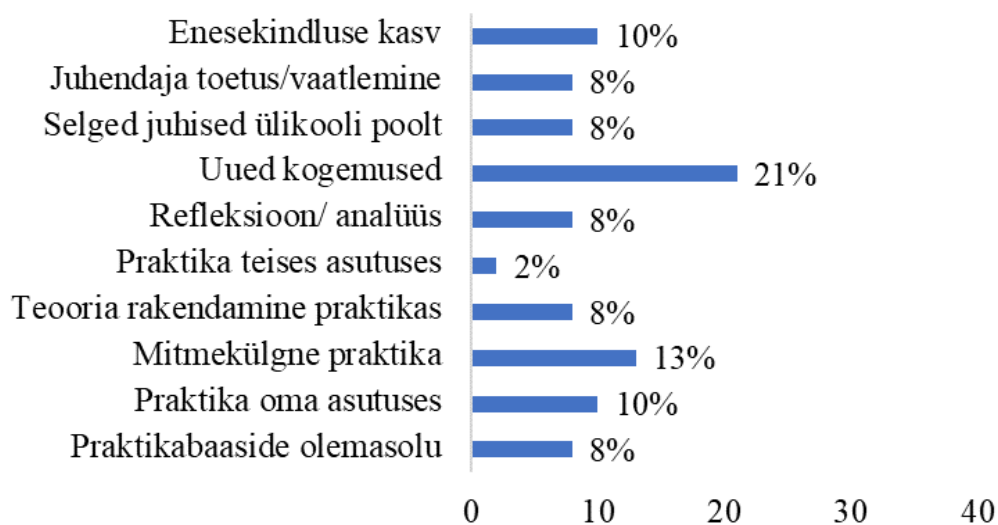
Uurimistöös sooviti teada saada, milliseid refleksioonivorme üliõpilased kasutasid praktikate jooksul enim. Vastustest selgus, et 78% vastajatest kasutasid vestlust juhendajaga refleksiooni toetamiseks ja 76% üliõpilastest kasutas Gibbsi refleksiooni mudelit, järgnesid mentorarutelud (66% vastanutest), refleksiooni päeviku kirjutamine (17% vastanutest), 12% vastanutest kasutas „Sibula” mudelit ning 5% üliõpilastest kasutas reflekteerimiseks praktikamapis tegevuste analüüsi.

Kokkuvõtvalt hindas 95% vastajatest õpingute jooksul omandatud refleksioonioskuse vajalikkust erialases arengus kõrgelt. Üliõpilaste hinnangul toetas refleksioonioskuse arengut ülikoolipoolse juhendaja tagasiside nende eneserefleksioonidele olulisel määral, seda märkis oma vastustes 71% vastanutest, ainult 5% vastajatest tõi välja, et ülikoolipoolse juhendaja tagasiside ei toetanud nende refleksioonioskuse arengut üldse.

3.3. Üliõpilaste hinnangud TÜNK praktika korraldusele

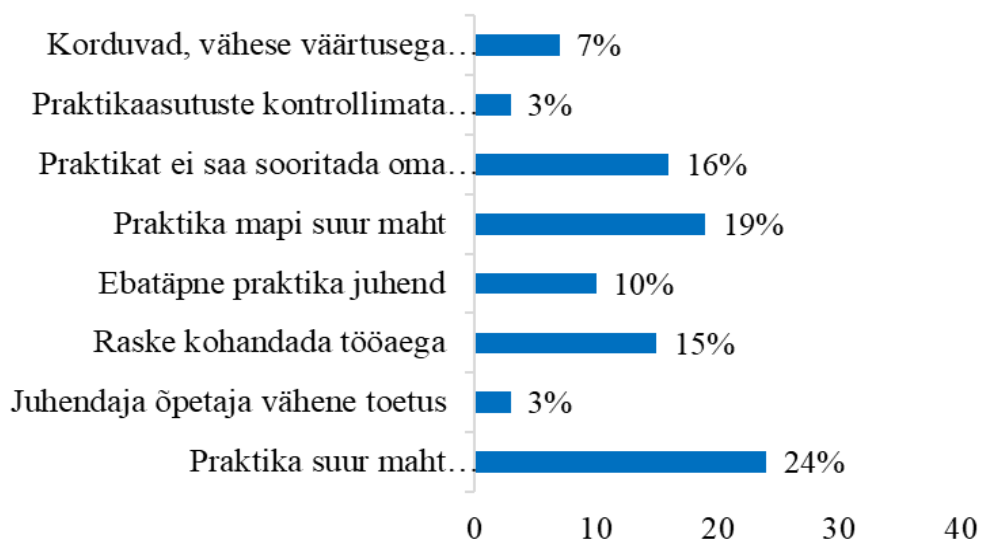
Selles alapeatükis kajastuvad üliõpilaste arvamused TÜNK praktikakorraldusele, selle tugevustele ja kitsaskohtadele ning tuuakse välja üliõpilaste ettepanekud praktikakorralduse parendamiseks. Antud alapeatükis olevad avatud küsimused on analüüsitud kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades, üks küsimus on Likerti viiepunktiline skaala küsimus.

Kõigepealt uuriti üliõpilaste arvamusi praktikakorralduse positiivsete ja toetavate aspektide kohta. Praktikakorralduse tugevustena (joonis 2) tõi 13% vastanutest esile praktikate mitmekülgsuse ning võimaluse omandada tööks vajalikke oskusi erinevate praktikaülesannete kaudu. Ka selles küsimuses kajastus üliõpilaste soov viia läbi praktikat oma asutuses: 10% vastanutest märkisid, et tänu õppejõu vastutulelikkusele said nad läbida praktika oma asutuses või selle teises majas. Vähem märgiti praktikabaaside suurt valikut, mis võimaldab leida sobiva lasteaia ja selgeid ning informatiivseid juhiseid ülikooli poolt (võrdselt 8% vastanutest). Üks vastaja (2% vastanute koguarvust) leidis, et tugevuseks on just võimalus teha praktikat teises asutuses, mis võimaldab tutvuda teise asutuse töökorralduse ja võimalustega.



Joonis 2. Praktikakorralduse tugevused ja väärtuslikud kogemused. Autori koostatud.

Väärtuslike praktikakogemustena (joonis 2) märkis 21% vastajatest oma vastustes, et nende jaoks on oluline, et nad said uusi kogemusi, mida oma töös rakendada. 10% vastajatest tundis, et nende enesekindlus kasvas praktikate jooksul. Võrdselt toodi positiivsete aspektidena välja veel 8% vastajate poolt võimalust vaadelda juhendaja õpetaja tegevusi, õpitu rakendamist praktikas, refleksioonimudelite kasutamist ning eneseanalüüsi.



Joonis 3. Praktikakorralduse puudused ja väljakutsed. Autori koostatud.

Praktikakorralduse puudustena (joonis 3) tõi 24% vastanutest välja, et üheks suurimaks probleemiks on praktika liialt suur maht töötavate üliõpilaste jaoks, kes peavad samaaegselt täitma töö- ja praktikakohustusi. Näiteks kirjeldas üks vastaja (ÜÕ 24): „Praktikaajal kogesin, et töötan kahes asutuses täistööajaga.” Mitmed vastajad rõhutasid, et juba kogenud tegevõpetajatele ei peaks kehtima samas mahus praktikanõuded nagu pedagoogikaõpinguid alles alustavatele, vähese või olematu töökogemusega üliõpilastele. Näiteks märkis üks vastaja (ÜÕ 5): „Töötav õpetaja ei peaks praktikat läbima samas mahus, kuna enamasti töötavatel õpetajatel on omandatud vajalikud pedagoogilised oskused ja teadmised, mis on vajalikud igapäevaseks tööks lastega.” Sarnasel seisukohal oli ka vastaja, (ÜÕ 41) kes tõi välja: „Tegevõpetajad, kellel on pikaajaline töökogemus, ei peaks praktikat läbi viima samas mahus nagu seda teevad alushariduse pedagoogikat alles õppima hakkavad ilma töökogemuseta õpetajad või üliõpilased.” Samuti viitas see vastaja ebavõrdsusele TÜ ja TÜNK praktikakorralduses: „Suur puudus on minu arvates lubamatu erinevus Tartu Ülikooli praktikanõuetel ja Narva kolledži praktikanõuetel. Üliõpilased on praktika lõpuks füüsiliselt haiged ja läbipõlenud, mis ei soosi kuidagimoodi õpetaja ametis tegutsemist ning motivatsiooni püsivust sellisel niivõrd raskel töö.”

Teine oluline kitsaskoht, mille tõi välja mitmed vastajad, oli praktikamapi ja praktikaülesannete liiga suur maht. Eriti teravalt tunnetasid üliõpilased seda põhipraktika perioodil, mil üliõpilased peavad samaaegselt keskenduma ka lõputöö kirjutamisele. Praktikamappi pidas liiga mahukaks 19% vastajatest. Kaks vastajat kirjeldasid oma kogemust sarnaselt: ÜÕ 7 märkis „Olen ohverdanud oma unetunde praktikamapi arvelt” ning ÜÕ 14 lisas, „Tegin seda mappi oma une arvelt”.

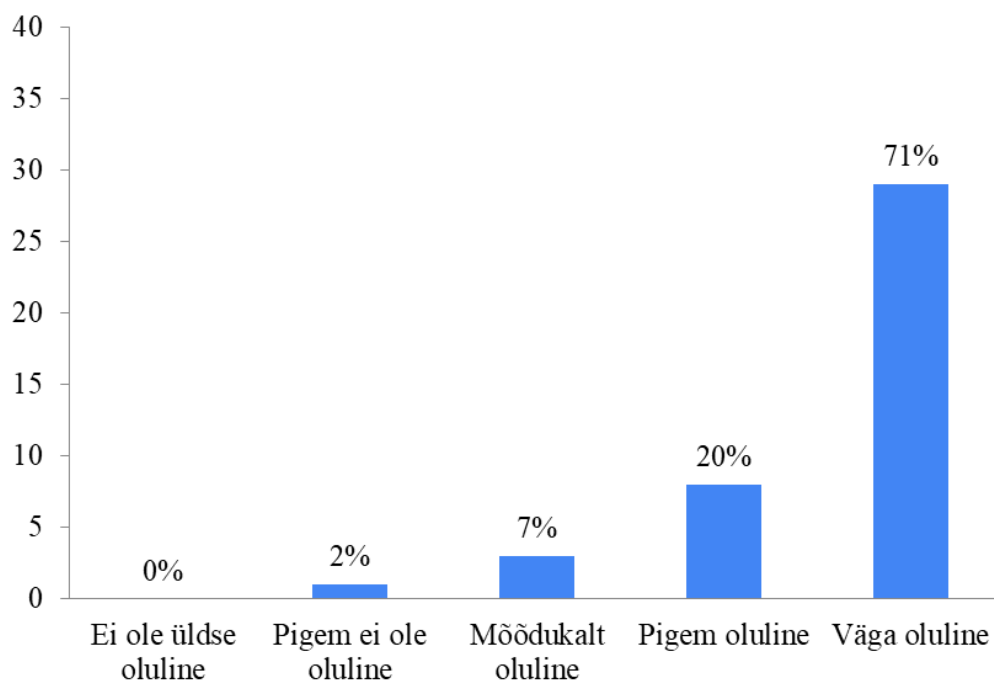
Ka selles küsimuses kerkis olulise aspektina esile soov läbida praktikat oma töökohas – sellise võimaluse tõi välja 16% vastanutest. Eelistus praktikat oma asutuses teha on tihti seotud praktiliste ja töökorralduslike kaalutlustega: töötaval üliõpilasel on keeruline viibida pikalt eemal oma töökohustustest ning samal ajal täita praktikaülesandeid teises asutuses. Näitena märkis üks vastanutest (ÜÕ 25): „Oma asutuses praktika tegemine oleks hea (kasulik on küll näha tegevusi teistes lasteaedades), aga neli nädalat olla oma tööst eemal on samas koormav nii kolleegidele, lastele (võõras inimene rühmas), juhtkonnale.”

Kõigist vastajatest 15% pidasid üheks raskendavaks asjaoluks tööaja kohandamist praktikaga. Vastustest selgus, et täiskohaga töötavatel õpetajatel on keeruline praktikat oma tööajaga sobitada, kuna praktikate kestus on pikk. Põhipraktika juhendi (lisa 2) kohaselt on ühe praktikapäeva kestus 5-6 tundi päevas ning praktika kogukestvus on sügissemestril neli nädalat ja kevadsemestril kolm nädalat.

Vastustest ilmnes, et täiskohaga töötavatel õpetajatel on praktikate läbimine sageli keeruline, kuna neid ei ole võimalik hõlpsasti sobitada oma igapäevatööga. Mitmed praktikad on ajamahukad ning nende läbimiseks vajaliku õppepuhkuse saamine ei ole alati võimalik. Seetõttu kujunevad praktikaperioodid õpetajatele väga koormavaks ning tekitavad olulisi raskusi töö- ja praktikakohustuste ühendamisel. Üks vastaja (ÜÕ 27) märkis: „Keeruline saada ka nii pikka õppepuhkust või veel hullem – töötada ja käia praktikal üle 50 tunni nädalas.” Teine vastaja (ÜÕ 3) lisas: „Keeruline oli kohandada tööaega, sest käin täiskohaga tööl. Hommikul tööl ja õhtul praktikal ja vastupidi. Pikad ja väga väsitavad päevad.” Samuti rõhutas üks vastanutest (ÜÕ 6): „Väga keeruline on leida võimalus käia põhitöö kõrvalt mitmenädalastel praktikatel.”

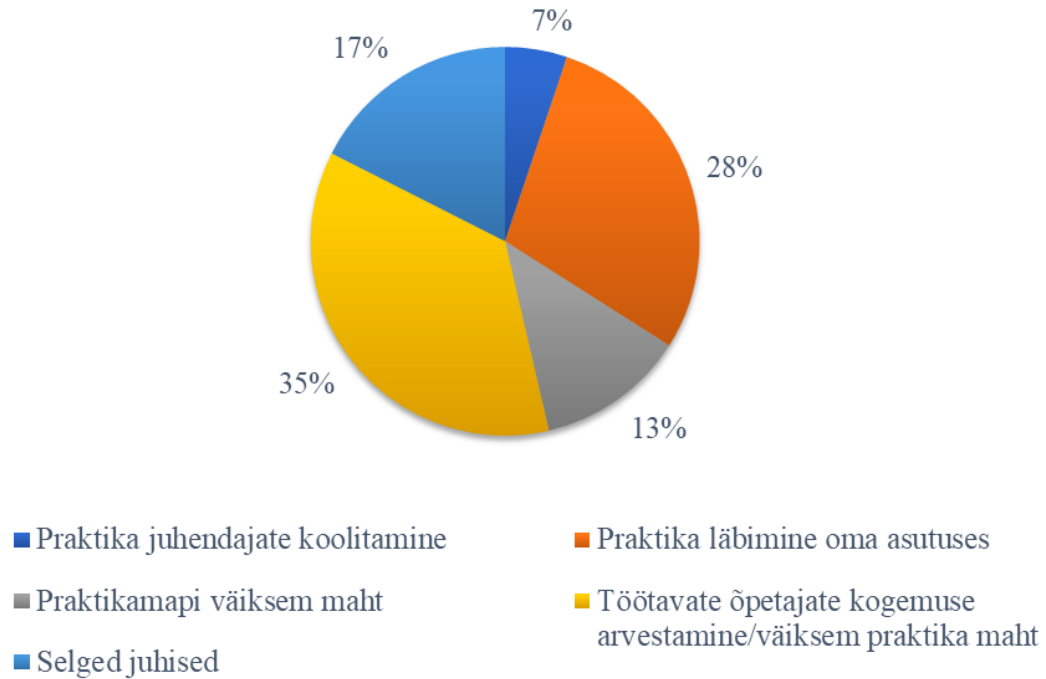
Lisaks eelmainitud probleemidele tõid üliõpilased välja veel mitmeid praktikakorraldusega seotud puudusi ja väljakutseid. Ebatäpset või mitmeti tõlgendatavat praktika juhendit mainis 10% vastanutest. Lisaks leiti, et mõningad praktikaülesanded on vähese väärtusega või korduvad (7% vastanutest), 3% märkisid, et praktikaasutuste tase on ebaühtlane ja samuti 3% leidsid, et juhendaja õpetaja toetus praktika jooksul oli vähene või puudus üldse.

Küsimusele, kus uuriti üliõpilaste hinnangut võimalusele sooritada praktikat oma töökohas, vastas 90% üliõpilastest, et peavad seda võimalust oluliseks või väga oluliseks (joonis 4). Vastajate kommentaarides kajastus see teema korduvalt ning probleem peegeldus ka mitmes teises küsimuses, sealhulgas praktikate mahu, ajastuse ning töö- ja õppekoormuse ühildamise raskustes.



Joonis 4. Üliõpilaste hinnang võimalusele läbida praktika oma asutuses. Autori koostatud.

Järgmise küsimusega sooviti välja selgitada üliõpilaste arvamusi ja ettepanekuid Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikakorralduse paindlikumaks muutmiseks (joonis 5). Kõige sagedamini nimetatud ettepanekuks oli vajadus arvestada juba töötavate õpetajate varasema kogemusega ning selle põhjal vähendada nende praktika mahtu – seda tõi esile 35% vastanutest. Teise olulise ettepanekuna tõi 28% üliõpilastest esile võimaluse sooritada praktikat oma töökohas, mis aitaks paremini ühildada töö- ja õpingukohustusi. Lisaks rõhutas 17% vastanutest, et praktikate juhendid vajavad ühtlustamist ja täpsustamist, et vähendada võimalust nende mitmeti tõlgendamiseks. Praktikamapi mahu vähendamise vajadust nimetas 13% vastanutest. Samuti tõi 7% üliõpilastest esile vajaduse koolitada praktikajuhendajaid, et suurendada nende valmisolekut ja pädevust üliõpilaste juhendamisel.

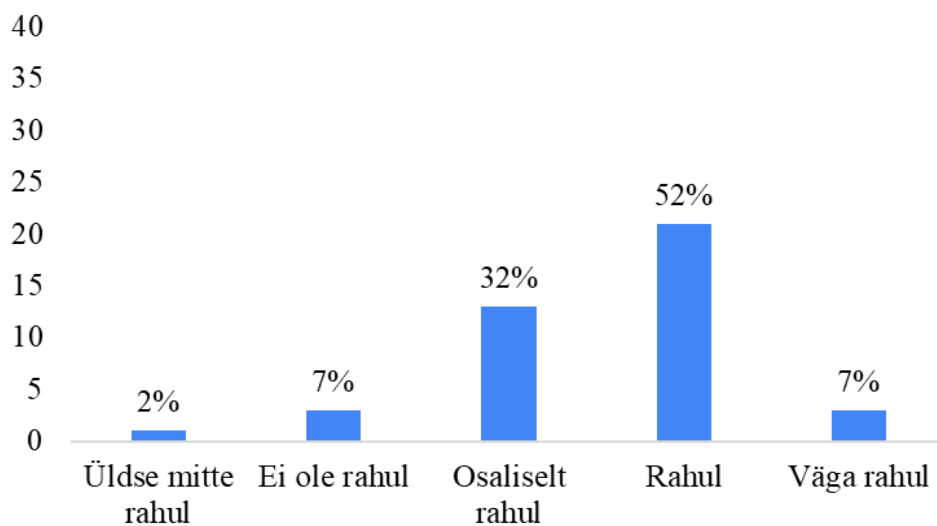


Joonis 5. Üliõpilaste ettepanekud praktikakorralduse parandamiseks. Autori koostatud.

Lõpetuseks uuriti üliõpilaste arvamusi selle kohta, kas Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikakorraldus arvestas nende individuaalsete vajadustega. Tulemuste põhjal selgus, et suurem osa vastanutest leidis, et nende vajadustega arvestati täielikult (32%) või osaliselt (27%). Lisaks tõid viis vastajat eraldi esile, et praktikakorraldus arvestas nende vajadustega just seetõttu, et neil võimaldati praktikat sooritada oma asutuses. Samas leidis 29% vastajatest, et nende vajadustega ei arvestatud, tuues välja põhjendustena praktika nõuete jäikust ja liigset töömahtu. Mõned vastajad kirjeldasid, et praktika korraldus ei olnud piisavalt paindlik, mis tekitas üliõpilastele lisakoormust ja pingeid. Üks vastaja tõi esile, et töötava üliõpilase olukorda ei arvestatud piisavalt: „Praktikad on liialt mahukad ja tegevõpetajana ei ole võimalik praktikal käia iga päev (näiteks eeldab üks põhipraktika ülesanne nädala kokkuvõtete tegemist). Praktikal võiks rohkem lähtuda sellest, kas üliõpilane juba töötab lasteaias või ei tööta, kas tal on kogemusi või ei ole“ (ÜÕ 21).

Kokkuvõtlikult hindasid küsitlusele vastanud üliõpilased oma rahulolu Tartu Ülikooli Narva kolledži pedagoogilise praktika korraldusega viiepunktilisel Likerti skaalal järgmiselt (joonis 6): üle poolte (52%) vastanutest olid praktikakorraldusega rahul ning

7% väga rahul. Osaliselt rahul oli 32% vastanutest. Praktikakorraldusega ei olnud rahul 7% vastanutest ning 2% hindas oma rahulolu tasemeks „üldse mitte rahul“.



Joonis 6. Rahulolu TÜNK praktikakorraldusega. Autori koostatud.

ARUTELU, JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala omandavad üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika ja refleksioonioskuse tähtsust oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ning millised on nende arvamused Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikate korralduse kohta. Antud peatükis antakse kokkuvõtlik ülevaade ja tehakse järeldused uurimistulemustest lähtuvalt.

Esimese uurimisküsimusega selgitati välja, kuidas üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika tähtsust erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ning millised olid praktika ülesannete täitmist takistavad tegurid. Uuringu tulemustest selgus, et üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika mõju enda erialaste oskuste ja teadmiste arendamisele kõrgeks. Üliõpilased pidasid väärtuslikuks võimalust siduda teoreetilisi teadmisi praktiliste tegevustega, mis toetab õpetajaidentiteedi kujunemist (Krull, 2003; Jarvis, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Meijer, 2013). Praktika käigus said üliõpilased väärtuslikke kogemusi nii tegevuste iseseisval läbiviimisel kui ka juhendajate töö jälgimisel, mida peeti erialaste teadmiste ja oskuste arengu seisukohalt võrdselt oluliseks. Sarnasele tulemusele viitavad ka Sööt ja Viskus (2014), kelle hinnangul peaks praktika pakkuma võimalust nii vaatlemiseks kui ka iseseisvaks katsetamiseks.

Tulemustest selgus, et üliõpilaste hinnangul oli pedagoogilise praktika kõige olulisem mõju eneseanalüüsioskuse areng ja enesekindluse kasv õpetajana tegutsemisel. Seda arvamust toetavad mitmed teoreetilised käsitlused, mille kohaselt süstemaatiline refleksioon võimaldab õppijal kogemusi analüüsida, teha järeldusi edasisteks tegevusteks ning kujundada professionaalset eneseteadlikkust ja õpetajaidentiteeti (Gibbs, 1988; Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 1999). Eesti kontekstis on refleksioonioskuse arendamise tähtsust õpetajakoolituses rõhutanud ka Sindi (2020), Kaljur (2023) ja Malva jt (2018), kelle uuringud kinnitavad, et praktika pakub võimalust eneseanalüüsiks, mille kaudu õpetajakoolituse üliõpilased teadvustavad oma tugevusi ja arendavad enda professionaalseid oskuseid.

Siiski toodi uuringus esile ka mitmeid takistusi praktikaülesannete täitmisel. Üliõpilaste jaoks kujunesid peamiseks takistusteks ajapuudus ja ülesannete suur maht, mis mõjutas eelkõige töötavaid üliõpilasi. Üliõpilased tõid täiendavalt välja ebaselged praktikajuhised

ja ülesanded, mis tekitasid segadust. Uuringu tulemuste põhjal võib järeldada, et praktikakorralduse paindlikumaks muutmine aitaks kaasa töötavate üliõpilaste koormuse vähendamisele. Samuti tuleks selgemalt määratleda praktikajuhised ja ülesanded, et nende mõistetavus oleks kõigile ühine.

Teine uurimisküsimus keskendus sellele, kuidas üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika mõju oma refleksioonioskuse kujundamisele. Tulemustest selgus, et enamik vastanutest pidas refleksiooni oluliseks oma professionaalses arengus. Õpingute jooksul suunatakse üliõpilasi regulaarselt oma praktika üle reflekteerima, millest võib järeldada, et ülikool tähtsustab õpetajate koolitamisel refleksioonioskuse arendamist, kuid mõned vastajad leidsid siiski, et neid ei suunatud piisavalt reflekteerima. Selle põhjuseks võib olla asjaolu et kõik üliõpilased siiski ei teadvusta refleksiooni olemust. See omakorda võib viidata vajadusele suurendada veelgi teadlikkust refleksiooni olulisusest õpetajakoolituses (Poom-Valickis & Löfström, 2014), sest läbi refleksiooni mõtestavad üliõpilased oma tegevusi ja kogemusi, kujundades arusaama oma õpetajarollist ning õpetamisstiilist.

Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et ülikoolipoolsel juhendamisel on oluline roll üliõpilaste refleksioonioskuse arendamisel. Suur osa üliõpilastest leidis, et juhendajatelt saadud tagasiside toetas nende refleksioonioskuse arengut oluliselt, mis viitab sellele, et hästi suunatud ja sisukas tagasiside aitab kaasa üliõpilaste professionaalse eneseteadlikkuse ning analüüsioskuse kujunemisele. Seda kinnitavad ka varasemate uuringute tulemused, et algajate õpetajate refleksiooni toetab oluliselt juhendajate ja mentorite tagasiside (Allas *et al.*, 2020; Chen & Chen, 2022; Valgma, 2024). Refleksiooniprotsessi oskuslik juhendamine aitab üliõpilastel jõuda sügavamatele refleksioonitasanditele ning aitab õpetajaks õppivatel üliõpilastel mõtestada oma kogemusi (Korthagen & Vasalos, 2005).

Mitmed uuringus osalenud üliõpilased tundsid, et praktikaasutuste juhendajad ei olnud piisavalt pädevad või teadlikud, kuidas praktikante juhendada ja toetada. Sarnasele järeldusele jõudsid ka L. Malva ja Ä. Leijen (2021), kelle uuring näitas, et kõik juhendavad õpetajad ei pruugi olla üliõpilastega võrreldaval tasemel teoreetiliste teadmiste osas, mis võib olla tingitud vähesest kokkupuutest uuemate haridusalaste lähenemisviisidega. Eisenschmidt (2007) rõhutab, et juhendaja roll ei piirdu ainult

tehnilise nõustamisega, vaid hõlmab ka professionaalse arengu suunamist, mis eeldab refleksiooni toetamise oskust. Seega võib järeldada, et kõik juhendajad ei pruugi olla teadlikud refleksiooni olulisusest ega praktika juhendamise nõuetest ning mõnel võib puududa ka isiklik reflekteerimisoskus, mis on vajalik praktikandi toetamiseks. Nagu toob esile ka Laats (2020), on juhendajate koolitamine vajalik samm juhendamiselase teadlikkuse ja refleksioonioskuse toetamise võimekuse suurendamiseks.

Mitmed autorid on rõhutanud, et abistavad ja suunavad küsimused aitavad refleksiooniprotsessi süvendada ja struktureerida (Allas, *et al.*, 2020; Moon, 1999; Gibbs, 1988). Käesolevas uuringus selgus, et uuringus osalenud üliõpilased eelistavad samuti struktureeritud refleksioonimeetodeid nagu Gibbsi refleksioonimudel, mis aitab sügavamalt analüüsida oma kogemusi ja arendada seeläbi professionaalset identiteeti.

Kolmanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada üliõpilaste hinnangud ja arvamused TÜ Narva kolledži praktikate korralduse kohta. Tulemustest selgus, et üliõpilased peavad väärtuslikeks praktika tugevusteks praktilal saadud uusi kogemusi ja erinevatele teemadele suunatud praktikaülesandeid ning läbi praktika läbimise tundsid paljud üliõpilased enesekindluse kasvu. Seda tulemust kinnitab ka Kolb'i (1984) kogemusõppe teooria, mis rõhutab õppimist läbi otsese kogemuse ja refleksiooni; Vahtramäe jt (2011), kes toovad praktikate eesmärkidena esile nii professionaalsete oskuste kui ka enesekindluse arendamise; ning Meijer (2013), kelle hinnangul toetab praktiliste kogemuste ja teooria sidumine õpetaja professionaalset arengut ja eneseteadlikkust. Uuringu tulemuste põhjal saab esile tõsta praktikakorralduse juures juba praegu olemasolevat teatavat paindlikkust, kuna osa vastajatest tõi välja, et said tänu õppejõudude vastutulelikkusele sooritada praktikat oma töökohas või sama asutuse teises majas. Selline individuaalsetele vajadustega arvestamine näitab praktikate korralduse süsteemis positiivset arengupotentsiaali, mida võiks tulevikus veelgi laiendada, sest tulemused näitavad selgelt, et praktika sooritamise võimalus oma töökohas on üliõpilaste jaoks üks kesksemaid ootusi praktikakorralduse paindlikkuse osas. Küsimusele, kus uuriti üliõpilaste hinnangut sellele võimalusele, vastas suu enamus osalejatest, et nad peavad seda oluliseks või väga oluliseks. Tulemustest võib järeldada, et võimalus sooritada praktikat oma töökohas ei põhine üliõpilaste jaoks mitte üksnes mugavusel, vaid on oluline tegur õpingute ja töö tasakaalustamisel. See aitaks töötavatel üliõpilastel

keskenduda rohkem praktika sisule ja oma kutsealasele arengule, selle asemel et tegeleda ajakava ja korralduslike probleemide lahendamisega.

Ä. Leijen jt (2013) leidsid enne õpetajakoolituse õppekavade olulisi muudatusi (Malva & Leijen, 2020), et tuleks suurendada algajate õpetajate praktika mahtu. Käesoleva uuringu tulemused näitavad vastupidiselt, et üliõpilaste arvates oleks otstarbekas praktika mahtu vähendada. Probleem on eriti aktuaalne täiskohaga töötavate õpetajate jaoks, kellel on raskusi pikaajalise praktika ja igapäevaste tökohustuste ühildamisega – näiteks põhipraktika I periood kestab neli nädalat (lisa 2), mille jooksul tuleb samaaegselt osaleda täiskoormusega praktikal ja töötada lasteasutuses. Tartu Ülikooli pedagoogilise praktika üldjuhend (2019) võimaldab Tartu Ülikoolis õppivatel tegevõpetajatel sooritada praktikat oma tööasutuses. See paindlikkus aitab paremini ühildada töö- ja õpingukohustusi ning vähendab töötavate üliõpilaste koormust. Seetõttu on soovitatav laiendada Tartu Ülikooli pedagoogilise praktika üldjuhendi paindlikke võimalusi ka Tartu Ülikooli Narva kolledžile, võimaldades sealsetel tegevõpetajatest üliõpilastel sooritada praktikat oma asutuses.

Ka hiljutises Tartu Ülikooli Õpetajakoolituse alusmooduli uuringus toodi korduvalt välja vajadust viia sisse kõikides õpetajakoolituse ainetes erisused töötavate ja mitte töötavate tudengite osas ning vaadata üle praktika juhised ja ülesanded (Kanarbik & Heinsalu, 2024). Kui käesoleva uuringu esimeses teemaplokis toodi pedagoogilise praktika läbimist takistavate teguritena esile juhiste ebaselgust ja ülesannete liigset mahtu, siis sarnased probleemid ilmnesisid ka praktikakorraldusega seotud küsimustes. Üliõpilased märkisid, et TÜNK praktikaülesanded on sageli korduvad või vähese väärtusega ning praktikajuhendid ebatäpsed või raskesti mõistetavad. Praktika ülesannete täpsem määratlemine ja ülevaatamine võiks olla ka lahenduseks käesolevas uuringus välja toodud probleemile, et praktikamapp on liiga mahukas.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kuigi üliõpilased tõid esile mitmeid kitsaskohti ja parendusettepanekuid Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikakorralduses, oli üldine rahulolu praktika korraldusega siiski hea.

KOKKUVÕTE

Käesolevas bakalaureusetöös uuriti, kuidas hindavad Tartu Ülikooli Narva kolledži „Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekava kolmanda kursuse üliõpilased pedagoogilise praktika rolli refleksioonioskuse ja professionaalsete oskuste arendamisel. Uurimistöö aluseks oli arusaam, et õpetaja professionaalse arengu üheks osaks on praktilised kogemused ning süstemaatiline eneseanalüüs. Teoreetiline osa keskendus refleksioonioskuse olulisusele õpetajakoolituses ning selle arengule pedagoogilise praktika käigus. Samuti käsitleti töös pedagoogilise praktika olulisust õpetajakoolituses ning praktika korraldust Tartu Ülikooli Narva kolledžis ja üldisemalt TÜ õpetajakoolituses.

Töö eesmärgiks oli selgitada, milline on üliõpilaste hinnang pedagoogilisele praktikale ja selle mõjule refleksioonioskuse arengus ning millised on praktikakorralduse tugevused ja kitsaskohad üliõpilaste vaatepunktist. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit. Andmeid koguti elektroonilise ankeetküsitluse teel, millele vastas 41 üliõpilast, mis moodustas 73% kogu sihtrühmast. Et saada parem ülevaade uuringus osalejate arvamustest, sisaldas ankeetküsitlus ka avatud küsimusi, mille analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, kvantitatiivseid andmeid analüüsiti kirjeldava statistika abil.

Uuringu tulemused kinnitavad, et pedagoogiline praktika on koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste jaoks oluline osa professionaalsest arengust. Praktika toetab teooria rakendamist, eneseanalüüsi ning õpetajaoskuste kujunemist. Refleksioonioskuse areng on tihedalt seotud juhendamise kvaliteediga – juhendajate tagasiside ja struktureeritud refleksioonimeetodid aitavad süvendada üliõpilaste professionaalset teadlikkust ja toetavad eneserefleksiooni arengut.

Käesolevas uuringus toodi välja mõningad praktikakorralduse kitsaskohad, nagu ajapuudus, praktika suur maht ja vähene diferentseeritus töötavate ja mittetöötavate üliõpilaste vajaduste vahel ning üliõpilaste ootus võimalusele sooritada praktikat oma asutuses. Samal ajal hindasid mitmed üliõpilased kõrgelt õppejõudude vastutulelikkust, mis juba võimaldas neil praktikat läbida oma töökohas või asutuse teises majas. See näitab, et kolledžis on olemas valmidus arvestada üliõpilaste individuaalseid vajadusi

ning seda paindlikkust saab pidada heaks lähtekohaks praktikakorralduse edasiseks arendamiseks. Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikakorralduses nähakse mitmeid positiivseid külgi ja teatud paindlikkust, kuid selgelt ilmneb ka vajadus kohanduste järele. Praktikakorralduse tugevustena toodi esile mitmekülgseid ülesandeid, uusi väärtuslikke kogemusi ja toetavat ülikoolipoolset juhendamist.

Töö eesmärk täideti ja uurimisküsimustele leiti vastused. Kasutatud metoodika sobis uurimisküsimustele vastuste leidmiseks ning võimaldas saada mitmekesisest ja usaldusväärset tagasisidet üliõpilaste arvamuste ja hinnangute kohta. Üliõpilaste tagasiside näitab, et kui pöörata rohkem tähelepanu praktikate kohandamisele töötavate üliõpilaste vajadustega ning ühtlustada juhendeid ja nõudeid, on võimalik muuta praktika läbiviimine veelgi tulemuslikumaks. Töös toodi välja ülikoolipoolsete juhendajate roll üliõpilaste refleksioonioskuse toetamisel ja individuaalse arengu suunamisel. Käesoleva uuringu tulemused viitavad sellele, et Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikajuhendajad on teadlikud refleksiooni olulisusest ning toetavad sihipäraselt ja järjekindlalt tulevaste õpetajate refleksioonioskuse kujunemist.

Töö üheks piiranguks võib pidada suhteliselt kitsast valimit, mistõttu oleks edaspidistes uuringutes soovitatav kaasata ka esimese ja teise õppeaasta üliõpilasi. See võimaldaks saada mitmekesisema ülevaate üliõpilaste hinnangutest pedagoogilise praktika rollile refleksioonioskuse arendamisel ning luua võimaluse võrrelda esimese, teise ja kolmanda kursuse üliõpilaste tulemusi, analüüsides refleksioonioskuse arengut õpingute jooksul. Edasistes uuringutes oleks oluline välja selgitada ka see, kuidas on TÜNK teooriaõpe ja pedagoogiline praktika omavahel seotud ning millist täiendavat tuge vajavad alustavad üliõpilased, et reflekteerida teadlikumalt ja sügavamalt.

Magistritöö tasandil võiks laiendada valimit ka Tartu Ülikooli „Koolieelse lasteasutuse õpetaja” õppekava üliõpilastele, mis võimaldaks võrrelda kahe õppekava tulemusi ning analüüsida refleksioonioskuse arengut ning praktikaülesannete erinevusi ja sarnasusi.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). *The main benefits and challenges of implementing a guided reflection procedure as perceived by student teachers and teachers*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.04>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on reflection: Challenging the debate. *Reflective Practice*, 11(3), 295-309.
- Chen, Z., & Chen, R. (2022). Exploring the key influencing factors on teachers' reflective practice skill for sustainable learning: A mixed methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11630. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811630>
- Dewey, J. (2011/1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educational process*. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/37423/pg37423-images.html> (viimati vaadatud 01.04.2025).
- Dutta, S., He, M., & Tsang, D. (2023). Reflection and peer assessment to promote self-directed learning in higher education. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11. https://doi.org/10.33495/jerr_v11i3.23.111
- Eesti Keele Instituut. (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. <https://arhiiv.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=+praktika&F=M> (viimati vaadatud 12.04.2025).
- Eesti Keele Instituut. (i.a.). *Eesti Haridussõnastik*. <https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=refleksioon&F=M&C06=et> (viimati vaadatud 12.04.2025).
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 3(1), 148-172. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.07>
- Eisenschmidt, E. (2007). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja eneseanalüüs*. Vali Press OÜ.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research fourth edition sage*. (lk 37-40). London: SAGE Publications.

- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Birmingham: SCED.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Kirjastus Medicina.
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika*. Kirjastus SE&JS.
- Jarvis, P. (2004). *Praktik-uuri*. Praktikast teoriani. Kirjastus Eesti Vabaharidusliit.
- Kaljur, T. (2023). *Lasteaiaõpetaja professionaalse arengu vajaduste kaardistamine ning toetamine eneseanalüüsi ja õpiringide kaudu*. Tartu Ülikool. (publitseerimata magistr töö). <https://hdl.handle.net/10062/91062> (viimati vaadatud 09.04.2025).
- Kanarbik, T., & Heinsalu, J. (2024). *Õpetajakoolituse alusmooduli uuringu kokkuvõte 2024*. Tartu Ülikooli Pedagogicum.
<https://pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/2024-09/Õpetajakoolituse%20alusmooduli%20uuringu%20kokkuvõte%202024.pdf> (viimati vaadatud 12.04.2025).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kõrgharidusstandard. (2024). RT I, 13.06.2024, 5.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113062024005> (viimati vaadatud 05.04.2025).
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 73-89). Bingley, UK: Emerald.
- Kreber, C. (2004). An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. *International Journal for Academic Development*. Vol. 9, No. 1, May 2004, pp. 29-49. https://www.researchgate.net/publication/228757519_
- Krull, E. (2003). Pedagoogiline koolipraktika kui otsustav tegur õpetajakoolituse ajakohastamisel. Rmt. Krull, E. & Oras, K. (Toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika*. (lk 47-64). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laats, E. (2020). *Algajate õpetajate rahulolu õpetajatöös ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks*. Tartu Ülikool. (publitseerimata magistr töö). (viimati vaadatud 01.04.2025).

- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. TLÜ Kirjastus. Tallinn.
- Leijen, Ä., Kullasepp, K. & Ots, A. (2013). Investigating the internalization of professional role expectations among pre-service teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 1, 72-96. <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.05>
- Malva, L., & Leijen, Ä. (2020). A cross-sectional study on the University of Tartu's pre-service teachers' perceptions of curriculum coherence between 2014 and 2018. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*. 8(1), 2020, 100-127. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.05>
- Malva, L., & Leijen, Ä. (2021). Eesti õpetajate, õpetajakoolituse üliõpilaste ning õppejõudude uurimistööalane kirjaoskus. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 9(2), 270-296. <https://doi.org/10.12697/eha.2021.9.2.011>
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Meijer, P. C. (2013). Experienced teachers' practical knowledge as part of teacher education. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education*, 1, 8-24. <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.02>
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (versioon GPT-4). Tehisintellekti keelemudel. <https://chat.openai.com> (viimati vaadatud 20.04.2025).
- Poom-Valickis, K., & Löfström, E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 241-271. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.1.10>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. Rootalu, K., Kalmus, V., Masso, A., Vihalemm, T. (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <http://samm.ut.ee/valimid>. (viimati vaadatud 05.04.2025).
- Rutiku, S., Lorenz, A., & Pedak, E. (2013). *Projektipõhine praktika kõrgkoolis*. Juhendmaterjal. Sihtasutus Archimedes.
- SA Kutsekoda. (2020). *Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6- Kutseregister*. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319> (viimati vaadatud 05.04.2025).

- Salu, E. (2018). *Õpetajate arvamused õpetajate töölt lahkumise põhjuste kohta* (publitseerimata magistritöö). Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/61731>. (vaadatud 09.04.2025).
- Sarv, A. & Karm, M. (2013). Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsioskuste kujunemisel. Rmt. Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L., & Õun, T. (Toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. (lk 42-73). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Sindi, G. (2020). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava praktikate korraldus teise ja kolmanda aasta üliõpilaste arvamuste põhjal*. Tartu Ülikool. (publitseerimata bakalaureusetöö). <http://hdl.handle.net/10062/69350> (viimati vaadatud 12.04.2025).
- Sööt, A., Viskus, E. (2015). Reflection On Teaching: A Way To Learn From Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1941–1946. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.591>
- Sviridova, M. (2020). *Tartu Ülikooli Narva kolledži „Humanitaarainete õpetaja mitmekeelses koolis“ eriala praktika korralduse ja juhendite analüüs aastate 2012-2015 näitel*. Tartu Ülikooli Narva kolledž. (publitseerimata bakalaureusetöö). <http://hdl.handle.net/10062/69774> (viimati vaadatud 05.04.2025).
- Tartu Ülikooli Narva Kolledž. (2020). *Pideva pedagoogilise praktika juhend* (P2NC.01.013) [Praktikajuhend, piiratud ligipääs]. Tartu Ülikooli Moodle.
- Tartu Ülikooli Narva Kolledž. (2023). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja pideva praktika juhend* (P2NC.01.010) [Praktikajuhend, piiratud ligipääs]. Tartu Ülikooli Moodle.
- Tartu Ülikooli Narva Kolledž. (2024). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja põhipraktika juhend* (P2NC.01.014) [Praktikajuhend, piiratud ligipääs]. Tartu Ülikooli Moodle.
- Tartu Ülikooli Narva Kolledž. (2024). *Pedagoogiline praktikum* (P2NC.01.012) [Õppeaine kirjeldus, piiratud ligipääs]. Tartu Ülikooli Õppeinfosüsteem.
- Tartu Ülikooli Pedagogicum. (2019). *Tartu Ülikooli pedagoogilise praktika üldjuhend*. https://pedagogicum.ut.ee/sites/default/files/2022-02/T%C3%9C%20pedagoogilise%20praktika%20%C3%BCldjuhend_0.pdf (viimati vaadatud 05.04.2025).
- Tartu Ülikooli Pedagogicum. (i.a). *Praktikad õpetajakoolituses*. <https://pedagogicum.ut.ee/et/praktikad-opetajakoolituses>. (viimati vaadatud 06.04.2025).
- Vahtramäe, A., Sikk, J., Kaldma, M., Reva, E., Koit, K., & Varendi, M. (2011). *Praktika kõrgkoolis*. Sihtasutus Archimedes.

Valgma, M. (2024). *Koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala üliõpilaste ja alustavate õpetajate refleksiooni soodustavad ja takistavad tegurid ning toetamise võimalused*. (publitseerimata bakalaureusetöö). Tartu Ülikool. <https://hdl.handle.net/10062/100286> (viimati vaadatud 01.04.2025).

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

LISAD

Lisa 1. Küsimustik

Head üliõpilased!

Olen Tartu Ülikooli Narva kolledži “Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas” õppekava III kursuse üliõpilane Signe Kruustük ja viin läbi uuringut, mille eesmärk on selgitada, kuidas koolieelse lasteasutuse õpetaja eriala omandavad üliõpilased hindavad pedagoogilise praktika ja refleksioonioskuse tähtsust oma erialaste oskuste ja teadmiste arendamisel ning millised on nende arvamused Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikate korralduse kohta. Uuringu tulemused võimaldavad anda tagasisidet ülikoolile praktikakorralduse kohta ning annavad ülevaate üliõpilaste refleksioonioskuse sidususest pedagoogilise praktikaga. Kutsun Teid uuringus osalema, sest Teie kogemused ja teadmised on hindamatu väärtusega antud uuringu jaoks. Andmeid kogutakse isikustamata ja üldistatud kujul analüüsi koostamiseks. Uuringus osalemine on vabatahtlik ning osalejal on igal hetkel õigus uuringus osalemisest loobuda. Vastamine võtab aega umbes 10 minutit. Aitäh panustatud aja ja pühendumuse eest!

Kui Teil on küsimusi või vajate lisateavet, võtke palun minuga ühendust: signe.kruustyk@gmail.com või telefoni teel 56 481 052

Ette tänades!

Signe Kruustük

I. ÜLDANDMED

1. Kas hetkel olete tegevõpetaja?

- ☐ Jah, töotan õpetajana
- ☐ Töotan assistendina
- ☐ töotan õpetaja abina
- ☐ ei tööta hetkel õpetajana
- ☐ olen töötanud õpetajana, kuid hetkel ei tööta
- ☐ muu...

Lisa 1 järg.

2. Kui pikk on teie tööstaaž õpetajana?

- ☐ Alla ühe aasta
- ☐ 1-3 aastat
- ☐ 4-6 aastat
- ☐ üle 6 aasta

II. PEDAGOOGILISE PRAKTIKA ROLL ERIALASTE OSKUSTE JA TEADMISTE ARENDAMISEL

3. Kuidas hindate pedagoogilise praktika mõju oma erialaste oskuste ja teadmiste arengule? :

1-Ei ole üldse kasulik; 2-Vähesel määral kasulik; 3-Ei oska öelda; 4-Kasulik; 5-Väga kasulik

4. Milliseid oskusi tundsite praktika jooksul kõige rohkem arenevat? (Vali kõik sobivad)

- ☐ Õppetegevuste planeerimine ja läbiviimine.
- ☐ Lastega suhtlemine ja nende juhendamine.
- ☐ Probleemide lahendamise oskus.
- ☐ Meeskonnatöö kolleegidega.
- ☐ Eneseanalüüs ja enesekindluse kasv õpetajana
- ☐ Muu....

5. Millised tegevused/ülesanded praktikate jooksul aitasid teil kõige rohkem omandada vajalikke erialaseid teadmisi ja oskusi? (Vali kõik sobivad)

- ☐ Õppetegevuste kavandamine ja läbiviimine
- ☐ Õpikeskkonna ettevalmistamine
- ☐ Õppevahendite loomine ja koostamine
- ☐ Refleksioon ja eneseanalüüs
- ☐ Juhendaja ja teiste õpetajate tegevuste vaatlemine ja analüüsimine
- ☐ Koostöö praktikarühma meeskonnaga
- ☐ Lapse arengu jälgimine ja analüüsimine
- ☐ Laste käitumisprobleemide või konfliktide lahendamine
- ☐ Laste kaasamine tegevustesse
- ☐ Muu...

Lisa 1 järg.

6. Millised tegurid takistasid või piirasid Teie praktika ülesannete täitmist?

- ☐ Ajapuudus
- ☐ Ebaselged juhised (praktika ülesanded või ootused ebaselged)
- ☐ Koostöö puudumine praktika juhendajaga (ebapiisav juhendamine, keerulised suhted)
- ☐ Praktika juhendaja teadmised ja oskused üliõpilase praktika ülesannete juhendamisel olid puudulikud.
- ☐ Praktika ülesannete suur maht
- ☐ Takistused tööandja poolt (raskused töölt ära saamisega)
- ☐ Praktikakoha tingimused
- ☐ Ebakindlus enda oskuste ja teadmiste osas
- ☐ Muu....

7. Kas Teil oli piisavalt võimalusi omandatud teoreetiliste teadmiste rakendamiseks praktikal?

1-Ei olnud üldse; 2-Oli vähesel määral; 3-Oli mõõdukalt; 4-Pigem oli; 5-Oli alati

III. REFLEKSIOONIOSKUSE ARENDAMINE PRAKTIKA KÄIGUS

8. Kas pedagoogiline praktika on aidanud Teil arendada refleksioonioskust?

1-Ei ole üldse aidanud; 2-On vähesel määral aidanud; 3-On mõnevõrra aidanud;
4-On oluliselt aidanud; 5-On väga palju aidanud

9. Milline oli Teie üldine kogemus praktikate käigus praktika juhendajatelt saadud tagasisidega?

- ☐ Juhendajate tagasiside oli selge ja konstruktiivne ning suunas mind reflekteerima
- ☐ Sain tagasisidet, kuid see ei olnud alati piisav
- ☐ Juhendajate tagasiside ei olnud piisav ega aidanud mul refleksioonioskust arendada

10. Praktika jooksul suunati mind regulaarselt reflekteerima oma tegevuste ja nähtu üle.

1-Ei suunatud üldse; 2-Suunati vähesel määral; 3-Suunati mõningal määral;
4-Suunati sageli; 5-Suunati alati

11. Milliseid refleksioonivorme kasutasite praktika jooksul? (Vali kõik sobivad)

- ☐ Mentorarutelud
- ☐ Vestlused juhendajaga
- ☐ Gibbsi refleksiooni mudel
- ☐ Refleksioonipäeviku kirjutamine
- ☐ "Sibula" mudel
- ☐ Muu....

Lisa 1 järg.

12. Kuivõrd toetas refleksioonioskuse arengut ülikoolipoolse juhendaja tagasiside Teie eneserefleksioonidele?

1-Ei toetanud üldse; 2-Toetas vähesel määral; 3-Toetas mõõdukalt; 4-Toetas olulisel määral; 5-Toetas väga suurel määral

13. Kuidas hindate ülikooli õpingute jooksul omandatud refleksioonioskuse vajalikkust oma erialases arengus?

1-Ei ole üldse vajalik; 2-Pigem ei ole vajalik; 3-Mõõdukalt vajalik; 4-Pigem vajalik; 5-Väga vajalik

IV. PRAKTIKATE KORRALDUS TARTU ÜLIKOOLI NARVA KOLLEDŽIS

14. Kui oluliseks peate võimalust sooritada tegevõpetajana pedagoogilist praktikat enda asutuses?

1-Ei ole üldse oluline; 2-Pigem ei ole oluline; 3-Mõõdukalt oluline; 4-Pigem oluline; 5-Väga oluline

15. Kui rahul olete pedagoogilise praktika korraldusega Tartu Ülikooli Narva Kolledžis?

1-Üldse mitte rahul; 2-Pigem ei ole rahul; 3-Mõõdukalt rahul; 4-Pigem rahul; 5-Väga rahul

16. Millised on praktikakorralduse tugevused ja milliseid aspekte peate kõige väärtuslikumaks? Palun nimetage vähemalt üks tugevus ja selgitage, miks see on oluline.

17. Milliseid puudusi või väljakutseid olete praktika korralduses täheldanud. Palun kirjeldage võimalikke kitsaskohti ja kuidas need on mõjutanud Teie praktikat.

18. Millised on Teie ettepanekud praktika paremaks korralduseks?

19. Kas praktika korraldus arvestas Teie vajadustega? Põhjendage

☐ Soovin veel lisada...

Tänan vastamast!

Lisa 2. Tartu Ülikooli Narva kolledži praktikate kirjeldused (2022/2023 õppekava versioon)

TÜNK pedagoogiline praktika jaguneb:

Pidev pedagoogiline praktika P2NC.01.013(6 EAP)

Ainekursus toetab üliõpilase professionaalset arengut ja on seotud alusmoodulis omandatud teoreetiliste teadmistega. Läbi pideva refleksiooni ja analüüsi, luuakse võimalus hinnata oma teadmisi, oskuseid, hoiakuid ja vajadusi enese arendamiseks. Õppeaine üldeesmärkide saavutamine on kavandatud koos alusmooduli õppeainetega „Õppimist toetav õpetamine“, „Õppimise alused“, „Suhtlemine ja tagasiside haridusorganisatsioonis“, Õppekeskkond ja õppevara“, „Kaasav haridus“ „Õpetaja identiteet ja tegevusvõimekus“ ja „Uurimismeetodid haridusasutuses“:

- 1) toetada üliõpilase kujunemist õpetajaks, luues võimalused teoreetiliste õpingute järjepidevaks seostamiseks praktilise tööga õppeasutuses;
- 2) kujundada oskused ja harjumus reflekteerida kutseõpingute alusmooduliga seonduvatel teemadel iseenda, tegevõpetaja ja õppijate/laste tegevust, et tagada iseenda professionaalne areng;
- 3) toetada enese määratlemist lasteaia kollektiivi liikmena, kes teeb vastavalt õppeasutuse tüübile koostööd õppijate/laste, erinevate õpetajate, juhtkonna, tugispetsialistide ja/või lapsevanematega.

Praktika läbitakse kolme semestri jooksul ja koosneb kolmest osast. Semestri jooksul üliõpilased saavad kolm praktika ülesannet alusmooduli ainetes, mida täidavad vaadeldes lasteaias erinevate õpetajate tunde erinevates rühmades, vastavalt ülesannete sisule ja kolm korda kohtuvad mentoriga aruteluks. Praktika kõik osad viiakse läbi ühes asutuses sama mentori juhendamisel ja mitte oma töökohal. Üliõpilane on praktikaasutuses praktilal üldjuhul kolm päeva semestri jooksul nelja tunni jooksul (vaatlusülesanded) ja kolm korda kohtub mentoriga ühe tunni jooksul (mentoriga arutelud peale vaatlust). Lõpphindamisele pääsemiseks peavad olema alusmooduli ained sooritatud positiivsele tulemusele ja esitatud kolm vaatlusülesannetega seotud eneserefleksiooni. Lõpphinne kujuneb jooksvalt praktikaülesanne sooritamise ja eneserefleksiooni nõuetekohase ja tähtjaks esitamise ning seminarides osalemise alusel (Tartu Ülikooli Narva kolledž, 2020).

Lisa 2 järg

Pedagoogiline praktikum P2NC.01.012 (4 EAP)

Ainekursus toetab üliõpilase professionaalset arengut, luues võimalused ülikooliõpingute raames omandatavate teadmiste lõimimiseks ja praktiliseks harjutamiseks ülikoolis.

Ainekursus loob võimaluse analüüsida ja seeläbi arendada oma teadmisi, oskusi ja hoiakuid järgnevatel teemadel: suhtlemine, õppe kavandamine ja juhtimine, õpetamine, arvestades valdkonna- ja erialaspetsiifilisi kompetentse ja didaktikat. Õppeainel on kolm üldeesmärki, mis saavutatakse koos alusmooduli õppeainete ja pideva pedagoogilise praktikaga:

- 1) toetada üliõpilase kujunemist õpetajaks, luues ülikoolis võimalused teoreetiliste õpingute pidevaks seostamiseks praktilise õpetajatööga;
- 2) luua võimalused erinevates alusmooduli ning valdkonna- ja ainedidaktika mooduli ainetes omandatava praktiliseks harjutamiseks ülikoolis enne praktika alustamist õppeasutuses
- 3) luua võimalused erinevates alusmooduli ning valdkonna- ja ainedidaktika mooduli ainetes omandatava praktiliseks harjutamiseks ülikoolis pärast praktika sooritamist õppeasutuses eesmärgiga täiendada praktikal kogetut.

Pedagoogiline praktikum on jaotatud kahele semestrile ja aine raames toimuvad erinevate asutuste külastused sügis- ja kevadsemestril, millele järgnevad ülesanded ja refleksioonid nähtu ja kogetu põhjal. Lõpphinne kujuneb praktikumides osalemise ja sooritatud ülesannete alusel (Tartu Ülikooli Narva kolledž, 2024).

Koolieelne pidev praktika P2NC.01.010 (3 EAP)

Ainekursus toetab üliõpilase professionaalset arengut, võimaldades seostada valdkonna- ja ainedidaktikaga seotud ülikooliõpingud pidevalt õpetaja tegevusega õppeasutuses.

Pidev refleksioon võimaldab analüüsida ja seeläbi adekvaatselt hinnata oma teadmisi, oskusi ja hoiakuid ning vajadusi enese arendamiseks valdkonna- ja erialaspetsiifiliste kompetentside ja didaktika teemal.

Õppeainel on kaks üldeesmärki, mis saavutatakse koos valdkonna- ja ainedidaktika õppeainete ning pedagoogilise praktikumiga:

Lisa 2 järg

- 1) toetada üliõpilase kujunemist õpetajaks, võimaldades kolledžis toimuvate aineõpingute ning valdkonna- ja ainedidaktika õpingute pidevat seostamist õpetaja tegevusega koolieelses lasteasutuses;
- 2) anda üliõpilasele võimalused täita praktikaülesandeid erinevates koolieelsetes lasteasutustes sh erinevates vanuses ja arenguliste erivajadustega lastega ja tutvuda erialaspetsialistide tööga.

Koolieelne pidev praktika on eeldusaineks koolieelsele põhipraktikale. Üliõpilane viibib praktikal 12 tööpäeva vältel, üldjuhul igapäevaselt 5-6 tundi ja täidab kõiki praktika juhendis üliõpilasele ettenähtud ülesandeid. Lõpphindamisele pääsemise eelduseks on praktikaasutuse ja kolledži praktika juhendaja poolt hinnatud õpimapp ja lõpuseminaris tehtav ettekanne. Koondhinne kujuneb juhendava õpetaja analüüsi põhjal, kus ta hindab üliõpilase isiksust kui tulevast õpetajat abiõpetaja ülesannete täitmise põhjal ning õigeaegselt elektrooniliselt esitatud praktika õpimapi eest, mis on korrektselt ja nõuetekohaselt koostatud ning sisaldab kõiki praktika juhendis nõutud materjale (aruandeid, vaatluslehti, analüüse jne) ning mis on nõuetekohaselt praktika lõpuseminaril esitletud (Tartu Ülikooli Narva kolledž, 2023).

Koolieelne põhipraktika P2NC.01.014 (11 EAP)

Ainekursus toetab üliõpilase professionaalset arengut, luues võimalusi seostada ülikooliõpingud tervikuks praktilises õpetaja töös õppeasutuses. Ainekursus aitab luua võimalused õppe- ja kasvatustöö kui terviku tundmaõppimiseks ja läbiviimiseks õppeperioodi vältel ja võimaldab rakendada ainedidaktilisi põhimõtteid. Kohustuslik eeldusaine on koolieelne pidev praktika (P2NC.01.010), mis peab olema eelnevalt läbitud. Õppeainel on kolm üldeesmärki, mis saavutatakse, tuginedes läbitud ülikooliõpingutele ja koos pideva pedagoogilise praktikaga:

- 1) toetada üliõpilase kujunemist õpetajaks, luues võimalused eelnevalt läbitud õpingute terviklikuks seostamiseks praktilise õpetamistegevusega õppeasutuses;
- 2) luua võimalused õppe- ja kasvatustöö kui terviku tundmaõppimiseks ja läbiviimiseks kompaktse õppeperioodi vältel;
- 3) võimaldada ainedidaktiliste põhimõtete rakendamist.

Lisa 2 järg

Põhipraktika jaguneb kahe semestri vahel: 6 EAP läbitakse sügissemestril ja 5 EAP kevadsemestril. Praktika kestab kokku seitse nädalat (neli nädalat sügissemestril, kolm nädalat kevadsemestril). Selle aja jooksul viibib üliõpilane praktikaasutuses üldjuhul igapäevaselt 5-6 tunni jooksul (Tartu Ülikooli Narva kolledž, 2024).

Lisa 3. Näiteid sisestatud viipadest ChatGPT kasutamisel keelelise toimetamise ja tõlkimise eesmärgil

- **Viip 1: Inglise keelde tõlkimine**

„Palun tõlgi järgmine tekst inglise keelde”: (sisestatud eestikeelne versioon resümee peatükist)

Saadud tulemus: (vt Summary peatükk)

- **Viip 2: keeleline toimetamine**

„Muuda järgnev lõik akadeemilisemaks ja sujuvaks”

Sisestatud : Küsimustik koosnes 19. küsimusest, sealhulgas oli 4 avatud küsimust, 7 valikvastustega küsimust ning 8 väidet, mida hinnati viiepunktilisel Likerti skaalal. Vastajad hindasid väiteid vahemikus 1 (ei vasta tõele) kuni 5 (täiesti tõsi). Skaala keskmine väärtus (3) tähistas neutraalset seisukohta. Selline skaala võimaldab mõõta vastajate hoiakute tugevust. Likerti skaala peamine tunnus on keskpunkt - “ei oska öelda” (Õunapuu, 2014, lk 166)

Saadud tulemus: Küsimustik koosnes 19. küsimusest, sealhulgas oli neli avatud küsimust, seitse valikvastustega küsimust ning kaheksa väidet, mida hinnati viiepunktilisel Likerti skaalal. Vastajad hindasid väiteid vahemikus üks (ei vasta tõele) kuni viis (täiesti tõsi). Skaala keskmine väärtus (3) tähistas neutraalset seisukohta. Selline skaala võimaldab mõõta vastajate hoiakute tugevust. Likerti skaala olulisimaks omaduseks ongi neutraalne keskpunkt (Õunapuu, 2014, lk 166).

Sisestatud: Avatud küsimused võimaldavad välja selgitada vastajate mõtted ja arvamused antud teemal, valikvastustega küsimused aga aitavad vastajatel meenutada ja muudab vastamise kergemaks ning kogutud vastuseid on võimalik võrrelda ja analüüsida kvalitatiivselt (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 188).

Saadud tulemus: Avatud küsimused võimaldasid vastajatel väljendada oma mõtteid ja hinnanguid oma sõnadega, andes uurijale võimaluse paremini mõista üliõpilaste isiklikke kogemusi ja tähendusi. Sellised küsimused pakuvad sisulist mitmekesisust ning sobivad hästi kvalitatiivseks sisuanalüüsiks (Hirsjärvi *et al.*, 2005, lk 188).