

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Liina Suurkivi

ÕPETAJATE HINNANGUD OMA EESMÄRGISTAMISE ROLLILE ENDA JA ÕPILASTE
EESMÄRGISTAMISE OSKUSE ARENDAMISEL ÜHE ÜLDHARIDUSKOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste kaasprofessor Katrin Saks

Tartu 2025

Kokkuvõte

Õpetajate hinnangud oma eesmärgistamise rollile enda ja õpilaste eesmärgistamise oskuse arendamisel ühe üldhariduskooli näitel

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetajate hinnangul nende eesmärgistamisoskuse arendamine mõjutab nende ja õpilaste eesmärgistamise oskust. Uuringus kasutati kombineeritud uurimismeetodit: kvantitatiivsete andmete kogumiseks kasutati küsimustikku ning kvalitatiivsete andmete saamiseks sekkumisuuringu raames eel-, vahe- ja järelintervjuud. Sekkumisena kasutati SMART-mudeli katsetamist. Uuringu tulemused näitasid, et õpetajad hindavad eesmärgistamist teadliku ja reflektiivse protsessina, mis toetab töö planeerimist ja õppimise mõtestamist.

SMART-mudeli kasutamine suurendas õpetajate teadlikkust ning mõjutas positiivselt õpilaste eesmärgistamise oskuse arengut, eriti läbi õpetaja eeskuju ja kaasamise.

Võtmesõnad: eesmärkide seadmine, õpetaja, SMART-mudel, õppijakesksus, ennast reguleeriv õppija

Abstract

Teachers' Perceptions of Their Role in Developing Their Own and Their Students' Goal-Setting Skills: A Case Study of a General Education School

The aim of the master's thesis was to explore how, in teachers' opinion, the development of their goal-setting skills influences both their own and their students' ability to set goals. A mixed-methods approach was used: a questionnaire was conducted to collect quantitative data, and pre-, mid-, and post-interviews were carried out within the framework of an intervention study to gather qualitative data. The intervention involved the implementation of the SMART model. The results of the study indicated that teachers perceive goal-setting as a conscious and reflective process that supports planning and gives meaning to learning. The use of the SMART model increased teachers' awareness and had a positive impact on the development of students' goal-setting skills, particularly through teacher modeling and involvement.

Key-words: setting goals, teacher, SMART-model, learner-centred, self-regulated learner

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetiline ülevaade	5
Eneseregulatsioon	5
Eesmärgistamine hariduses.....	6
Õpetajate roll enda ja õpilaste eesmärgistamise oskusele.....	7
Metoodika.....	9
Valim	10
Andmekogumine.....	10
Andmeanalüüs	12
Tulemused	13
Õpetajate eesmärgid koolis töötades	14
Õpetajate teadmised ja kogemused eesmärgistamisest	15
SMART-tööriista mõju õpetajate eesmärgistamise oskusele	20
SMART-tööriista mõju õpilaste eesmärgistamise oskusele	23
Arutelu.....	26
Tänu sõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisad	36
Lisa 1. Rüprichi ja Urhahne (2015) küsimustiku struktuur	36
Lisa 2. Õpetajate eesmärgistamise küsimustik	37
Lisa 3. Uuringus osalemise nõusoleku vorm	42
Lisa 4. Intervjuukava (eelhindamine ja sekkumine)	43
Lisa 4. Intervjuukava (eelhindamine ja sekkumine)	43
Lisa 5. SMART-mudeli rakendamise töölehed	44
Lisa 6. Intervjuukava (vahehindamine)	46
Lisa 7. Intervjuukava (järelhindamine)	47
Lisa 8. Õpetajate teadmised ja kogemused eesmärgistamisest	48
Lisa 9. SMART-tööriista mõju õpetajate eesmärgistamise oskusele	49
Lisa 10. SMART-tööriista mõju õpilaste eesmärgistamise oskusele	50

Sissejuhatus

Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 (2021) rõhutab õpetaja rolli muutumist: “Õpetaja on tulevikus üha enam õppija toetaja ja mentor ning ka väärtuskasvataja, kes kujundab teadlikult õppija hoiakuid ja toetab ennastjuhtiva õppija kujunemist.” (lk 18). See muutus peegeldab hariduse paradigmat, mis liigub teadmiste edasiandmise kesksetelt mudelitelt õppija autonoomiat ja aktiivset osalemist toetavate mudelite poole. Sellises kontekstis omandab erilise tähtsuse eneseregulatsioon, mis on enesejuhitud õppimise üks põhialuseid.

Teadusuuringud on kinnitanud, et hea eneseregulatsiooni oskus toetab nii akadeemilisi saavutusi kui ka õpimotivatsiooni (Dignath & Veenman, 2021; Mašić *et al.*, 2013; Zepeda *et al.*, 2015). Lisaks sellele suudavad hea eneseregulatsiooni oskusega õppijad paremini seada õpieesmärke, valida tõhusaid õpistrateegiaid, otsida vajadusel abi ning luua toetavat õpikeskkonda (Zimmerman, 2002). Selline lähenemisviis on kujundanud ümber õpetaja rolli, muutes ta teadmiste edastajast õppimisprotsessi suunajaks ja õppijate aktiveerijaks (OECD, 2008).

Kõigil õppijatel ei ole loomupärased eneseregulatsiooni oskusi, mistõttu vajavad paljud neist juhendamist ja suunamist (Saks & Leijen, 2015). Uuringutest (nt Andersson & Palm, 2017) selgub, et õpetajad peavad ennastreguleeriva õppija arendamist aja- ja töömahukaks ning seetõttu ei pane sellele tundides suurt rõhku. Samuti puuduvad paljudel õpetajatel selleks vajalikud teadmised ja oskused ning praegused regulatsioonid ei kohusta neid selliste pädevuste arendamisele keskendumata (Aksen *et al.*, 2018; Henno & Granström, 2012). Õpetajad, kes ise valdavad eneseregulatsioonioskusi ja mõistavad selle teoreetilisi aluseid, suudavad tõhusamalt neid oskusi ka õpilastele edasi anda (Perera *et al.*, 2018; Karlen *et al.*, 2020).

Üheks oluliseks eneseregulatsiooni komponendiks on eesmärkide seadmine, mis toetab õppimist mitmel viisil (Zimmerman, 2002). Eesmärkide seadmine aitab õppijatel paremini mõtestada õppeprotsessi, valida sobivaid õpistrateegiaid ning saavutada paremaid tulemusi (Nordengren, 2019). Õpilased, kes seavad endale eesmärke, omandavad teadmisi põhjalikumalt ning on rohkem motiveeritud (Schunk & Greene, 2017). Seetõttu on õpetaja ülesandeks luua õpikeskkond, mis toetab eesmärkide seadmist ning soodustab lahenduste leidmist.

Eesmärkide seadmisel on keskne roll mitte ainult õppijate, vaid ka õpetajate enda töö kvaliteedis ja professionaalses arengus. Õpetaja eesmärgistamise oskus mõjutab õpetamise kvaliteeti ja seda, kuidas toetatakse õpilaste õppimist ning eneseregulatsiooni kujunemist (Locke

& Latham, 2002). Õpetajad, kes seavad oma töös läbimõeldud eesmärgid, loovad selgema õpikeskkonna, suudavad paremini valida tõhusaid õpetamisstrateegiaid ning pakuvad õpilastele selgemat eeskuju eesmärkide seadmise oskuse arendamisel (Karlen *et al.*, 2020).

Vaatamata eesmärkide seadmise olulisusele on õpetajate ja õpilaste eesmärgistamise oskuste vahelise seose uurimine olnud seni vähene (Perry *et al.*, 2002). Uuringud on näidanud, et õpetajad ei pruugi teadlikult toetada õpilaste eesmärkide seadmise oskust, kuna neil puuduvad selleks vajalikud teadmised, oskused või sobivad meetodilised vahendid (OECD, 2008). Lisaks ei ole õpetajate professionaalses arengus eesmärgistamise oskuste kujundamisele seni piisavalt tähelepanu pööranud, mistõttu jääb selle potentsiaal õppijate arengu toetamisel sageli kasutamata (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021; Huang *et al.*, 2024). Kuna eesmärkide seadmine on eneseregulatsiooni ja õppija autonoomia kujunemise oluline osa, on kriitilise tähtsusega mõista, milline on õpetajate roll ja teadlikkus selles protsessis ning kuidas nende eesmärgistamise oskus mõjutab õpilaste eesmärgistamise ja laiemalt eneseregulatsiooni arengut.

Teoreetiline ülevaade

Eneseregulatsioon

Eneseregulatsiooni mõiste pärineb kognitiivsest psühholoogiast ja seda kasutatakse õppija käitumise ja õppeprotsessi analüüsimisel (Zimmerman, 2002), hõlmates tegevuste planeerimist ja eesmärkide seadmist. Samuti mängib eneseregulatsioon olulist rolli õppeprotsessi jälgimisel, oma tegevuse kontrollimisel ja kohandamisel ning saavutatud tulemuste analüüsimisel (Pintrich, 2000). Lisaks hõlmab eneseregulatsioon nii kognitiivseid, metakognitiivseid kui ka motivatsioonilisi protsesse, mis toetavad iseseisvat ja tõhusat õppimist (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2000). Kognitiivne protsess seisneb erinevate strateegiate rakendamises teabe omandamiseks, metakognitiivne keskendub teadlikkusele oma õppimisest ja selle suunamisest ning motivatsiooniline aspekt hõlmab õppija uskumusi, eesmärgid ja püsivust (Zimmerman, 2002). Seega on ennastreguleeriv õppija oma õppeprotsessi aktiivne juht, kes suudab teadlikult planeerida, jälgida ja hinnata oma õppimist, saavutamaks soovitud tulemusi (Dignath & Veenman, 2021). Õppija eneseregulatsiooni tase suureneb siis, kui ta suunab oma arengut teadlikult ja iseseisvalt, mõjutades sellega positiivselt nii akadeemilisi saavutusi kui ka valmisolekut elukestvaks õppimiseks (Panadero, 2017).

Üheks eneseregulatsiooni oluliseks osaks on oma tegevuse eesmärgistamine (Zimmerman, 2002). Eesmärkide seadmine aitab õppijal teadlikult suunata oma mõtteid ja käitumist, toetades paremate õpitulemuste saavutamist ning motiveerides pidevalt arendama oma teadmisi ja oskusi (Lawson *et al.*, 2018). Antud protsessis mängib keskset rolli õpetaja luues õpikeskkonna, mis võimaldab õpilastel arendada eneseregulatsiooni oskusi (Perry *et al.*, 2002). Õpetaja, kes kasutab õppijakeskseid õpetamismeetodeid, suudab paremini toetada eneseregulatsiooni (Tomaszewski *et al.*, 2022). Samuti on eneseregulatsiooni õppimisel oluline õpetaja eeskuju, kuna esmalt õpilased jälgivad, seejärel matkivad ning lõpuks integreerivad õpitud oskused oma õppeprotsessi (Hadwin & Oshige, 2011).

Eesmärgistamine hariduses

Eesmärgistamine on protsess, mille käigus seatakse selged ja konkreetsed sihid, mis juhivad tegevust ja motiveerivad nende saavutamist (Locke & Latham, 2002). Boekaerts ja Niemivirta (2000) rõhutavad, et eesmärgistamine ei aita mitte ainult tõsta õpimotivatsiooni, vaid ka õppimist sügavamalt mõtestada, pakkudes õppijatele selget suunda ja struktuuri. Eesmärkide sihipärane seadmine toetab akadeemilist sooritust ning arendab õpistrateegiate kasutamist (Panadero, 2017). See on ka oluline tööriist õpetajale, mille abil kujundada tõhusamat ja õppijakesksemat õpikeskkonda (Perera *et al.*, 2018).

Erinevad eesmärgistamise teooriad selgitavad, kuidas eesmärkide seadmine mõjutab inimeste motivatsiooni, käitumist ja tulemuste saavutamist. Üks tuntumaid teooriaid on Locke'i ja Latham (1990) eesmärgistamise teooria, mis rõhutab, et konkreetsed ja väljakutseid pakkuvad eesmärgid on motiveerivamad kui üldised ja lihtsalt saavutatavad eesmärgid. Eesmärgid aitavad inimestel oma ressursse tõhusamalt kasutada ning motiveerivad rakendama sobivaid strateegiaid ja viise nende saavutamiseks (Locke & Latham, 2002).

Eesmärgistamise tulemuslikkust mõjutavad mitmed tegurid. Üheks neist on eesmärgile pühendumine (*commitment*), mis näitab, kui palju on õppija valmis eesmärgi saavutamiseks pingutama (Locke & Latham, 2002). Ka kõige paremini sõnastatud eesmärgid ei pruugi viia soovitud tulemusteni, kui puudub sisemine motivatsioon ja pühendumus nende poole liikuda (Ryan & Deci, 2000). Teiseks võtmeteguriks on enesetõhusus (*self-efficacy*), mis viitab õppija uskumusele oma võimekusse püstitatud eesmärk saavutada. On leitud, et kõrge enesetõhusus

suurendab õppijate motivatsiooni ja visadust ka keerukate ülesannete lahendamisel (Bandura, 1997).

Oluline roll on ka ülesande keerukusel (*task complexity*) - mida keerukam on eesmärk, seda rohkem vajab õppija aega, planeerimist, sobivate strateegiate rakendamist ning järjepidevat ja konstruktiivset tagasiside (Locke & Latham, 1990). Tagasiside võimaldab õppijal mõista, kui kaugel on ta oma eesmärgist ning milliseid muudatusi vajab edasine tegevus (Zimmerman, 2002).

Eesmärgisuundumus (*goal orientation*) näitab, kas õppija keskendub pigem õppimisele ja enesearengule või hinnangute ja tulemuste saavutamisele (Dweck, 1986). Sisemine motivatsioon soodustab eesmärkide saavutamist sügavamal ja kestlikumal viisil kui välisest survest või preemiast ajendatud motivatsioon (Ryan & Deci, 2000).

Eesmärgistamise toetamiseks kasutatakse hariduses mitmesuguseid tööriistu, millest üks levinumaid on SMART-mudel (*Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound*) (Doran, 1981). See aitab eesmärke selgelt ja struktureeritult sõnastada, muutes need õppija jaoks arusaadavamaks ja juhitavamaks. SMART-mudeli põhimõtted on järgmised: 1) spetsiifiline (*specific*), mis tähendab, et eesmärk peab olema täpselt sõnastatud; 2) mõõdetav (*measurable*), mis rõhutab, et eesmärgi täitmist saab objektiivselt mõõta ja hinnata; 3) saavutatav (*achievable*), mis toob välja, et eesmärk on realistlik; 4) asjakohane (*relevant*), mis viitab eesmärgi sobivusele õppija kontekstis; 5) ajaliselt piiritletud (*time-bound*), mis määratleb täitmise aja või tähtaja (Doran, 1981). Nordengren (2019) toob esile, et SMART-mudeli rakendamine oma tegevuse eesmärgistamisel aitab õpilastel paremini keskenduda olulisele ja suurendab õpimotivatsiooni, kuna selged ja struktureeritud eesmärgid muudavad õppimisprotsessi arusaadavamaks ja juhitavamaks. Olulist rolli mängib seejuures tagasiside, mis võimaldab õppijal hinnata oma edusamme ja vajadusel tegevusi kohandada, toetades nii eneseregulatsiooni kui ka eesmärgile pühendumist (Zimmerman, 2002).

Õpetajate roll enda ja õpilaste eesmärgistamise oskusele

Tallinna Ülikool viis 2021. aastal läbi ulatusliku uuringu „Õpetajauuring 2021“, milles selgus, et kuigi õpetajatel on olemas valmisolek enesereguleeritud õppimise toetamiseks, usub vaid 14,7% Eesti õpetajatest, et põhikooliõpilased on valmis iseseisvaks enesereguleeritud õppimiseks (Aus & Poom-Valickis, 2021). See viitab õpetajate tajutavale vastuolule enda valmisoleku ja

õpilaste eeldatava suutlikkuse vahel, mis võib mõjutada eneseregulatsiooni arendamist koolikeskkonnas ning osutab vajadusele nii õpetajate kui ka õpilaste sihipärase toetamise järele (Perry *et al.*, 2002). Õpetajate eneseregulatsiooni ja professionaalse arengu toetamine võib oluliselt soodustada enesereguleeritud õpistrateegiate õpetamist õpilastele (Karlen *et al.*, 2020). Kui õpetajad on ise kogenud eneseregulatsiooni tõhusust, on neil suurem valmidus ja oskus neid strateegiaid ka oma õpilastes arendada (Peeters *et al.*, 2014). Uuringud näitavad, et õpetajate professionaalne pädevus ja teadlikkus eneseregulatsioonist on tihedalt seotud selle põhimõtete rakendamisega ainetundides (Dignath & Veenman, 2021; Karlen *et al.*, 2020; Perry *et al.*, 2002). Sellest tulenevalt on õpetajate professionaalse arengu toetamine võtmetähtsusega, et kujundada klassiruumis enesereguleeritud õppimist, sealhulgas eesmärgistamist soodustav keskkond (Perry *et al.*, 2002).

Eesmärgistamise oskuste arendamisel on keskne roll nii õpetaja eeskujul kui ka teadlikult kavandatud pedagoogilistel tegevustel, mis üheskoos aitavad kujundada eneseregulatsiooni toetavat õpikeskkonda (Zimmerman, 2002). Õpetajapoolne tugi aitab õppijatel arendada eneseregulatsiooni võimet, mille keskseks osaks on oskus seada realistlikke, tähenduslikke ja saavutatavaid eesmärgi ning suunata oma õppimisprotsessi nende saavutamise suunas (Panadero, 2017). Uuringud näitavad, et õpetajad, kes on teadlikud eesmärgistamise oskuse arendamise olulisusest, suudavad tõhusamalt kujundada õppimist toetava keskkonna ning juhendada õpilasi nii eesmärkide seadmisel kui ka nende saavutamise suunas liikumisel (Perera *et al.*, 2018; Locke & Latham, 1990; Panadero, 2017). Eesmärgistamise juhendamine hõlmab mitte üksnes vajalike oskuste õpetamist, vaid ka õppijate toetamist sobivate eesmärkide valimisel ning nende saavutamiseks vajalike strateegiate ja tegevusplaanide koostamisel (Zimmerman, 2002). Õpetajal on oluline roll ka pideva tagasiside andmisel, mis võimaldab õpilastel hinnata oma edusamme, mõtestada tehtut ja vajadusel oma tegevusi kohandada (Nordengren, 2019).

Üks levinumaid ja tõhusamaid tööriistu, mida õpetajad eesmärkide seadmisel kasutavad, on SMART-mudel (Doran, 1981). On leitud, et SMART-mudeli kasutamine suurendab õpetajate teadlikkust eesmärgistamise protsessi tähenduslikkusest, mis omakorda avaldab positiivset mõju nende õpetamispraktikale (Nordengren, 2019; Panadero, 2017). Õpetajad, kes on ise kogenud SMART-mudeli tõhusust, on sageli valmis seda ka õpilastele tutvustama ja neid eesmärkide seadmise protsessis juhendama (Peeters *et al.*, 2014). SMART-mudeli kasutamine eeldab õpetajalt nii professionaalset pädevust kui ka eesmärgistamise alaseid teadmisi ja pedagoogilisi

oskusi, mille koostoime võimaldab kujundada eneseregulatsiooni ja eesmärgistamist toetava õpikeskkonna (Nordengren, 2019).

Selleks, et paremini mõista õpetajate eesmärgistamise praktikaid, töötasid Rüprichi ja Urhahne (2015) välja mudeli, mis on mõeldud õpetajatele nende eesmärkide hindamiseks. Nende mudeli kohaselt jagunevad õpetajate eesmärgid kolme peamisse kategooriasse:

- 1) sotsiaal-emotsionaalsed eesmärgid (*socio-emotional goals*). Need hõlmavad suhteid kolleegide ja õpilastega, individuaalsete erinevuste arvestamist, õpilaste kaasamist ning õpetamisstrateegiate kasutamist.
- 2) tööga seotud eesmärgid (*task-related goals*). See kategooria keskendub aine alastele teadmistele, planeerimisele ja organiseerimisele, õppimise ning käitumise juhtimisega seotud mõjule.
- 3) endaga seotud eesmärgid (*self-related goals*). Antud kategooriasse kuuluvad õpetaja isiklikud eesmärgid, nagu karjäär, töö ja eraelu tasakaal ning professionaalne kaasatus.

See raamistik aitab mõista, kuidas erinevad eesmärgid mõjutavad õpetaja valikuid ja tegevusi ning kuidas need on seotud eneseregulatsiooni ja eesmärgistamise toetamisega õppetöös.

Käesolevas uurimistöös kasutati nimetatud mudelit ka empiirilise andmestiku kogumisel, et hinnata õpetajate eesmärgistamise praktikaid ning nende seost õppimist toetava keskkonna kujundamisega (Rüprichi ja Urhahne, 2015).

Eelnevast tulenevalt on töö eesmärk välja selgitada, kuidas õpetajate hinnangul nende eesmärgistamise oskuse arendamine mõjutab nende ja õpilaste eesmärgistamise oskust. Eesmärgi täitmiseks sõnastati neli uurimisküsimust:

- 1) Millised on õpetajate eesmärgid koolis töötades?
- 2) Millised on õpetajate hinnangul nende teadmised ja kogemused eesmärgistamisest?
- 3) Kuidas tajuvad õpetajad SMART-tööriista mõju oma eesmärgistamise oskusele?
- 4) Kuidas on õpetajate arvates pärast SMART-tööriista kasutamist nende eesmärgistamise oskus mõjutanud nende õpilaste eesmärgistamise oskust?

Metoodika

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimustele vastamiseks kasutasin kombineeritud uurimismeetodit, mis hõlmas nii kvantitatiivsete kui ka kvalitatiivsete andmete kogumist ja analüüsi. Valisin selle meetodi, kuna see ühendab kvantitatiivse täpsuse ja üldistatavuse

kvalitatiivse sügavuse ja mõistmisega, võimaldades saada terviklikuma ülevaate uuritavast nähtusest (Laherand, 2008). Andmeid kogusin esmalt küsimustikuga, millele järgnes sekkumisuuring. Uuringus viisin intervjuudega läbi eel-, vahe- ja järelhindamise. Käesolevas töös käsitlen sekkumisenä SMART-mudeli igapäevast rakendamist, mille eesmärk on toetada õpetajate eesmärgistamisoskuse arengut ning nende võimet eesmärgistatud õppimist tõhusamalt juhendada.

Valim

Magistritöös kasutasin sihipäraselt valimit (Rämmer, 2014), mille korral leidsin sõltuvalt uurimiseesmärgist kindlatele kriteeriumitele vastavad uuritavad. Uuring koosnes kahest etapist: eeluuringust ja põhiuuringust, mille tarbeks moodustasin eraldi valimid.

Eeluuringu eesmärk oli kaardistada õpetajate üldist teadlikkust eesmärgistamisest ning koguda tagasisidet tööriista arendamiseks. Selleks kutsusin osalema Eesti üldhariduskoolide õpetajaid, kellele saatsin osalemiskutse erinevate koolide meililistidesse. Küsitlusele vastas kokku 104 õpetajat. Vastajatest 82% olid naised ja 18% mehed. Vanuseline jaotus ulatus 25. eluaastast kuni üle 60 eluaastani, kusjuures vastajate keskmine vanus oli 42 aastat. Enim vastasid küsitlusele kogunud õpetajad, kelle tööstaaz haridussüsteemis oli 30 aastat või enam. Küsimustikule vastanute seas oli kõige enam matemaatika, eesti keele, loodusõpetuse, inimeseõpetuse ja kunstiõpetajaid.

Põhiuuringu (eelhindamine, sekkumine, vahe- ja järelhindamine) valimi moodustasid ühe Eesti üldhariduskooli õpetajad, kes igapäevaselt teadlikult eesmärgistamise tööriistu ei kasuta. Vastava info sain vahetu suhtluse kaudu. Valimi moodustamisel lähtusin lihtsa kättesaadavuse põhimõttest, kuna õpetajad töötasid minuga samas koolis, mis hõlbustas osalejate leidmist ja uuringusse kaasamist. Samuti oli oluline uuritavate koostöövalmidus ja huvi oma professionaalse arengu vastu. Uuringus osales viis õpetajat.

Andmekogumine

Eeluuring

Eeluuringu viisin läbi 2024/2025. õppeaasta oktoobris, kasutades andmete kogumiseks Limesurvey keskkonda. Andmeid kogusin Rüprichi ja Urhahne (2015) poolt välja töötatud enesekohase küsimustikuga, mis on mõeldud õpetajatele nende eesmärkide hindamiseks. Valisin

selle küsimustiku, kuna see võimaldab süsteemselt hinnata õpetajate tööalaseid eesmärke kolmes tähenduslikus valdkonnas, mis on seotud minu uurimistöö fookusega. Küsimustik hõlmas kolme kategooriat: sotsiaal-emotsionaalsed eesmärgid, tööga seotud eesmärgid ja isiklikud eesmärgid (vt lisa 1).

Kõik kategooriad sisaldavad nelja kuni viit faktorit. Küsimustik sisaldas kokku 52 väidet (vt lisa 2). Küsimustikule vastajad hindasid esitatud väiteid Likerti skaalal punktidega 1-5, kus 1 tähistas hinnangut, et ei olda väitega nõus, ning 5 näitas, et ollakse väitega nõus.

Küsimustiku tõlkisin eesti keelde ja valideerisin. Valideerimise käigus viisin esmalt läbi sisuanalüüsi, mille raames hindas haridusteaduste taustaga ekspert küsimuste sobivust Eesti hariduskonteksti ning sisulist vastavust mõõdetavatele konstruktidele. Eksperti hinnangu alusel tegin sõnastuses täpsustusi, et tagada küsimuste arusaadavus ja kultuuriline asjakohasus. Seejärel piloteerisin küsimustikku väiksema valimiga ($n=6$), et testida küsimuste mõistetavust ja tehnilist toimimist. Lõplikus versioonis kontrollisin küsimustiku reliaablust *Cronbachi alfa* abil. Eesti keelde kohandatud küsimustiku sisemine reliaablus oli kõrge ($\alpha=0.96$), mis kinnitab, et väited mõõdavad ühtselt õpetajate eesmärgistamisega seotud konstrukte. Täiendavalt arvutati *Cronbachi alfa* väärtused ka iga kategooria kohta eraldi: sotsio-emotsionaalsed eesmärgid (20 väidet; $\alpha = 0,925$), tööga seotud eesmärgid (16 väidet; $\alpha = 0,905$) ning endaga seotud eesmärgid (16 väidet; $\alpha = 0,877$). Kõigi kolme kategooria usaldusväärsuse näitajad olid väga head ning näitavad, et mõõdetud alamfaktorid moodustavad reliaabsed konstruktid.

Eelhindamine ja sekkumine

Teise andmekogumise etapis viisin läbi individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud viie õpetajaga. Poolstruktureeritud intervjuu vorm võimaldas vestlust läbi viia ettevalmistatud küsimuste põhjal, kuid jätta ruumi paindlikkuseks, võimaldades vastuste põhjal esitada täpsustavaid küsimusi (Laherand, 2008). Uuringus osalemine põhines vabatahtlikul informeeritud nõusolekul, mille osalejad kinnitasid allkirjaga (vt lisa 3). Intervjueeritavatele tuletasin meelde, et nad võivad igal hetkel uuringus osalemisest loobuda ning kõik andmed on konfidentsiaalsed (Tartu Ülikooli eetikakeskus, 2017).

Eelintervjuu viisin läbi 2024. aasta oktoobris. Selle eesmärk oli kaardistada õpetajate teadmisi ja kogemusi eesmärgistamisest. Intervjuu algas uuringu eesmärgi ja uurimisküsimuse tutvustamisega, millele järgnesid põhiosa küsimused (vt lisa 4). Intervjuude salvestamiseks

kasutasin telefoni *Voice Memo* rakendust. Vestluse lõpus tein õpetajatele ettepaneku katsetada SMART-mudelit eesmärgistamise tööriistana.

Sekkumise jaoks koostasid töölehtede mapi (vt lisa 5), mis sisaldas küsimustikke pikaajaliste ja igapäevaste eesmärkide seadmise toetamiseks. Õpetajad kasutasid SMART-mudeli töölehtede mappi kahe kuu jooksul, igal hommikul ja õhtul. Tööleht tugines SMART-kriteeriumitele (*specific, measurable, achievable, relevant, time-bound*), pakkudes õpetajatele praktilist ja struktuurset raamistikku eesmärkide selgeks ning realistlikuks sõnastamiseks. Pikaajalise eesmärgi tööleht aitas mõtestada suuremat sihti laiemas elulises kontekstis, samas kui igapäevane osa suunas tähelepanu konkreetsele tegevusele, toetades selle eesmärgistamist päeva alguses ning reflekteerimist päeva lõpus.

Vahehindamine ja järelhindamine

2024. aasta detsembris viisin õpetajatega läbi poolstruktureeritud vaheintervjuud, et kaardistada, kas ja kuidas nad tajuvad SMART-tööriista mõju oma eesmärgistamise oskusele (vt lisa 6). Kahe kuu möödudes toimusid järelintervjuud, kus õpetajad jagasid oma arvamust selle kohta, kuidas SMART-tööriista kasutamine on mõjutanud nende eesmärgistamise oskust ning selle kaudu mõjutanud ka õpilaste eesmärkide seadmist (vt lisa 7). Läbiviidud intervjuudest oli pikim 22 minutit ning lühim 7 minutit, ent teised kestsid ligikaudu 10 minutit.

Enne eel-, vahe- ja järelintervjuude läbiviimist arutasin intervjuukava juhendajaga ning viisin läbi pilootintervjuu, mille põhjal täiustasin küsimuste sõnastust ja eemaldasid ebaolulised küsimused. Andmekogumisel lähtusin eetilistest põhimõtetest, tagades osalejate vabatahtlikkuse, informeerituse ja andmete konfidentsiaalsuse (Beilmann, 2020). Helifailidest koostatud transkriptsioonid pseudonümiseerisin täielikult. Kogutud andmeid hoian kodeeritult isiklikus arvutis. Kõiki vastuseid käsitlesin konfidentsiaalselt ning ei seostanud neid osalejate soo, vanuse, tööstaaži ega õpetatava ainega. Andmed kustutan pärast magistritöö kaitsmist.

Andmeanalüüs

Eeluring

Kvantitatiivsete andmete analüüsiks eksportisin Rüpriichi ja Urhahne (2015) küsimustiku vastused *Limesurvey* keskkonnast *MS Exceli* tabelisse. Seejärel struktureerisin need vastavalt kolmele põhikategoriale: sotsiaal-emotsionaalsed, tööga seotud ja endaga seotud eesmärgid. Iga

faktori kohta arvutasin keskmised väärtused ja standardhälbed, et saada ülevaade õpetajate eesmärgistamise suundumustest. Kvantitatiivseks andmeanalüüsiks kasutasin SPSS statistikatarkvara.

Eel-, vahe- ja järelhindamine

Intervjuu andmete analüüsimisel rakendasin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit, kuna see võimaldas keskenduda tekstide sisule ja tähenduslikule kontekstile, grupeerides sarnase sisuga üksused temaatilistesse kategooriatesse (Laherand, 2008). See lähenemine oli eriti sobiv olukorras, kus uuritava kohta oli vähe eelnevaid teadmisi, võimaldades avastada uusi mustreid ja seoseid (Elo & Kyngäs, 2008).

Intervjuud salvestasin helifailidena oma nutitelefoni abil. Nende tekstiliseks töötlemiseks transkribeerisin helifailid, kuulates salvestisi korduvalt ning kirjutades need sõnasõnaliselt ümber. Asendasin transkriptsioonides esinenud õpetajate nimed koodidega (nt Õ1, Õ2). Transkriptsioonide kogumaht oli 42 lehekülge.

Sisuanalüüsi läbiviimiseks kasutasin *QCAmap* keskkonda. Analüüsi aluseks laadisin programmi intervjuude tekstifailid ning sisestasin uurimisküsimused. Tekstidest eristasin uurimisküsimuste alusel tähenduslikke üksusi, mille põhjal tuletasin koodid. Sarnase sisuga koodid koondasin omavahel seotud kategooriatesse. Lõplikuks ülevaateks ja analüüsi visualiseerimiseks koondasin loodud koodid, kategooriad ja illustratiivsed tsitaadid tabeltöötlusprogrammi *MS Excel*.

Intervjuude kodeerimisel kasutasin kaaskodeerija abi, et toetada uuringu eesmärkide saavutamist ning suurendada andmeanalüüsi usaldusväärsust ja läbipaistvust. Kaaskodeerija kaasamine võimaldas vaatenurkade võrdlemist ja toetas tulemuste valideerimist (Busetto *et al.*, 2020). Kaaskodeerija kodeeris iga uurimisküsimuse kohta ühe intervjuu, mis võimaldas katvuse kõigis teemavaldkondades. Kaaskodeerija poolt märgitud tähenduslikud üksused ning nende põhjal tuletatud koodid kattusid suuremas osas minu tulemustega. Eriarvamuste puhul arutasime need läbi ning leppisime kokku ühiselt põhjendatud tähendust kandvas koodis.

Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas õpetajate hinnangul nende eesmärgistamise oskuse arendamine mõjutab nende ja õpilaste eesmärgistamise oskust. Küsimustikuga kogutud

andmed andsid laiaulatusliku ülevaate õpetajate eesmärgistamise suundumustest, tuues esile, et eesmärgid on õpetajate jaoks olulised nii isiklikul, tööalasel kui ka sotsiaal-emotsionaalsel tasandil. Intervjuud võimaldasid süvitsi mõista õpetajate isiklikke kogemusi ning tajutud muutusi eesmärgistamises SMART-tööriista rakendamise käigus.

Õpetajate eesmärgid koolis töötades

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on õpetajate eesmärgid koolis töötades. Selleks kaardistasin õpetajate eesmärgid Rüprichi ja Urhahne (2015) enesekohase küsimustikuga. Andmeid analüüsisin kolmes skaalas: sotsiaal-emotsionaalsed, tööga seotud ja isiklikud eesmärgid (vt tabel 1). Üldiselt hindasid õpetajad oma eesmärgistamise praktikaid kõrgeteks kõigis kolmes valdkonnas, mis viitab positiivsele ja teadlikule hoiakule eesmärkide seadmise suhtes. Kõrged keskmised näitajad (vahemikus $M = 3,85-4,70$) viitavad sellele, et õpetajad peavad eesmärgistamist oma töö lahutamatuks ja oluliseks osaks.

Kõige kõrgemalt hindasid õpetajad endaga seotud eesmärke, millest tähtsaimateks osutusid isiklikud eesmärgid ($M = 4,70$; $SH = 0,51$) ning töö- ja eraelu tasakaal ($M = 4,60$; $SH = 0,67$). See näitab, et õpetajad peavad oluliseks eneseteostust ja isiklikku heaolu tööelus.

Tabel 1. Õpetajate hinnangud oma eesmärgistamise praktikate kohta (skaala 1-5)

Kategooria	Faktor	Cronbachi α	M (SH)
sotsiaal-emotsionaalsed eesmärgid	suhted kolleegidega	0,785	4,31 (0,79)
	suhted õpilastega	0,762	4,4 (0,79)
	individuaalsed erinevused	0,829	4,5 (0,67)
	õpilaste kaasamine	0,835	4,62 (0,61)
	õpetamise strateegiad	0,854	4,49 (0,7)
tööga seotud eesmärgid	ainealased teadmised	0,804	4,68 (0,5)
	planeerimine ja organiseerimine	0,797	4,35 (0,77)
	mõju õppimisele	0,800	4,17 (0,92)
	käitumise juhtimine	0,818	4,43 (0,72)
endaga seotud eesmärgid	kaasatus õpetajana	0,872	4,55 (0,65)
	karjäär	0,751	3,85 (1,04)
	isiklikud eesmärgid	0,888	4,7 (0,51)
	töö ja eraelu	0,862	4,6 (0,67)

Märkused. M- keskmine; SH- standardhälve

Tööalaste eesmärkide seas pidasid õpetajad kõige olulisemaks ainealaste teadmiste edasiandmist ($M = 4,68$; $SH = 0,50$) ning käitumise juhtimist ($M = 4,43$; $SH = 0,72$), mis näitab, et mõlemad aspektid on olulised tõhusa õppetöö läbiviimisel.

Sotsiaal-emotsionaalsed eesmärgid olid õpetajate jaoks samuti olulised. Kõrgeima hinnangu pälvis õpilaste kaasamine ($M = 4,62$; $SH = 0,61$), millele järgnes arvestamine õppijate individuaalsete erinevustega ($M = 4,50$; $SH = 0,67$) ning erinevate õpetamisstrateegiate kasutamine ($M = 4,49$; $SH = 0,7$). Tulemused kajastavad õpetajate väärtustavat hoiakut õppijate eripärade märkamisel ning teadlikkust sobivate ja mitmekesiste õpetamisstrateegiate rakendamisel.

Kõige madalama hinnangu andsid õpetajad oma karjääriga seotud eesmärkidele ($M = 3,85$; $SH = 1,04$), mis eristus selgelt teistest eesmärkidest ja viitab sellele, et õpetajate karjäärilased sihid on vähem esiplaanil.

Ehkki kategooriate lõikes ei ilmnenu statistiliselt olulisi erinevusi, näitavad andmed, et õpetajad väärtustavad nii isiklikku heaolu, tõhusat õpetamist kui ka õppijasõbralikku õpikeskkonda. Selline tasakaalustatud väärtusruum loob eeldused teadlikuks eesmärgistamiseks ja eneseregulatsiooni kujundamiseks nii õpetajate kui ka õpilaste puhul.

Õpetajate teadmised ja kogemused eesmärgistamisest

Nagu eelnevalt, on ka selles alapeatükis tulemused esitatud uurimisküsimuste kaupa, lähtudes andmeanalüüsis kujunenud peakategooriatest. Tulemuste illustreerimiseks kasutasin tähenduslikke tsitaate. Uuringu seisukohast ebaolulised tekstiosad asendasin tähisega /.../. Tsitaatide lõpus on sulgudesse märgitud uuritava pseudonüüm, et hoida ära võimalik isikute tuvastamine.

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on õpetajate hinnangul nende teadmised ja kogemused enda ja õpilaste eesmärgistamisest. Andmeanalüüsi tulemusena moodustasin neli põhikategooriat: eesmärgistamise tähendus, isiklikud kogemused, tööalased kogemused ning tajutud tõkked ja piirangud (vt lisa 8).

Eesmärgistamise tähendus

Uuringu tulemused näitasid, et õpetajate teadmised eesmärgistamisest tuginevad eelkõige nende arusaamale eesmärgistamise tähendusest. Eesmärgistamist mõistetakse tervikliku mõtteviisina, mis suunab teadlikult õpetaja tegevusi, toetab õpilaste arengut ning aitab kujundada struktureeritud ja tulemuslikku õppeprotsessi. Seda nähakse järjepideva protsessina, mis algab sihi seadmisest ning lõpeb tulemuste hindamise ja refleksiooniga. Eesmärkide seadmine ei piirdu

üksnes tegevusplaanide koostamisega, vaid hõlmab ka selguse, fookuse ja tähenduse loomist nii õpetajale endale kui ka õpilastele.

Eesmärgistamist mõistan kui sihi seadmist – seda nii enda töödes kui ka õpilaste arengus. Tean, et hästi seatud eesmärgid aitavad suunata tegevusi ja annavad nii õpetajale kui õpilasele rohkem selgust. (Õ1)

Õpetajad rõhutasid eesmärgistamise olulisust eelkõige tegevuste mõtestamisel ning õpetaja töö sügavamal analüüsimisel. Eesmärgistamist nähti kui tõhusat tööriista eneseanalüüsiks, mis aitab õpetajal paremini mõista oma õpetamispraktikat ning teha teadlikke valikuid. Õpetajad tõid esile, et eesmärkide seadmine aitab tegevusi selgemalt struktureerida, seada fookust ja hinnata oma töö tulemuslikkust. Samuti võimaldab eesmärgistamine arendada õpetaja professionaalset eneseteadlikkust ning kujundada reflekteerivat õpetamiskultuuri.

Eesmärgistamist käsitleti ka teadliku ja süsteemse töövahendina, mis toetab töö planeerimist, aja ja ressursside jaotamist ning tegevuste tõhusat elluviimist. Õpetajad tõid välja, et nad koostavad iganädalasi tööplaanide, panevad paika prioriteetsed ülesanded ning seavad eesmärgid nii üksikute tundide kui ka pikemaajaliste perioodide jaoks.

Uuringus osalejad seostasid eesmärgistamist tugevalt õpitulemuste saavutamisega. Kirjeldati, kuidas konkreetsete ja jälgitavate eesmärkide seadmine võimaldab õpilastel oma arengut paremini jälgida, reflekteerida juba tehtut ning seeläbi õppimisprotsessi sügavamalt mõtestada. Selline lähenemine toetab õpilaste teadlikku osalust ja vastutust oma õppimise eest.

Kehalise kasvatuses tunnis on mul lihtne eesmärgid seada. Kui panen eesmärgi, et sel nädalal teeme hindelise tööna 50 meetrit ujumist, siis pean mõtlema, et mis selleks vaja teha on, et õpilased oleksid valmis seda hindele ujuma. Igal tunnil harjutame ning saan neile sõnaliselt välja tuua, et kui palju nad juba arenenud on ning mis me teinud oleme selleks, et lõpuks 50 meetrit hindele ujuda. Nii me analüüsime oma tegevust ja mina analüüsin ka õpetajana oma tegevust. Saan ka õpilasi suunata, mis nad veel tegema peaksid, et lõpuks suurem eesmärk saavutada. (Õ3)

Tulemustest selgus, et õpetajate teadmised eesmärgistamisest on mitmekülgsed ning seotud nii isikliku õpetamispraktika kui ka laiemalt õppeprotsessi juhtimise ja mõtestamisega. Eesmärgistamist käsitletakse teadliku, reflektiivse ja süsteemse lähenemisena, mis aitab õpetajal oma tegevusi planeerida, seada prioriteete, hinnata töö tulemuslikkust ning suunata professionaalset arengut. See ei piirdu üksnes planeerimisega, vaid peegeldab ka õpetaja mõtteviisi ja valmisolekut analüüsida ning arendada ennast pidevalt.

Isiklikud kogemused

Uuringu käigus selgus, et eesmärgistamine on õpetajate jaoks olulisel kohal mitte ainult tööalaselt, vaid ka isiklikus elus. Osalejate kogemustest ilmses, et nad kasutavad eesmärgistamist nii igapäevategevuste planeerimisel kui ka pikaajaliste sihtide, näiteks spordi, hobide või õpingute, elluviimisel.

Eesmärgistamist hinnati isiklikus elus ennekõike kui sisemist distsipliini ja motivatsiooni toetavat mehhanismi. Mitmed õpetajad rõhutasid, et ilma konkreetse sihita on keeruline alustada või jätkata pingutust nõudvaid tegevusi. Näiteks kirjeldati, kuidas sporditegevused on eesmärgistatuna palju tulemuslikumad, kuna iga treening on suunatud suurema sihi saavutamisele, näiteks maratoni või triatloni läbimisele. Selgete eesmärkide puudumisel võib aga motivatsioon kergesti langeda ning treeningud jäävad katki või lükkuvad edasi.

Kui mul puudub treeneri poolne kava, siis on väga raske. Nii võib tekkida olukord, kus ma täna ei viitsi trenni minna ja viilin sellest kõrvale. Aga kui mul on kellegi tehtud plaan ees, siis ma tean, et täna peab kindlasti trenni minema. (Õ3)

Lisaks spordile seostati eesmärgistamist ka hobide ja praktiliste ettevõtmistega, näiteks matkade, reisimise või koduste projektide kavandamisega. Toodi esile, et iga eesmärgi saavutamine eeldab läbimõeldud planeerimist, mille raames jagatakse tegevused väiksemateks osadeks. Ilma struktuurita võidakse olulisi etappe edasi lükata, mis omakorda vähendab saavutatuse tõenäosust.

Eesmärgistamine on oluline ka isikliku ajajuhtimise kontekstis. Mitmed õpetajad rääkisid, kuidas nad harjutavad igapäevaselt fookuse hoidmist läbi eesmärgistatud päevaplaani koostamise. Hommikune planeerimine, mille käigus pannakse paika prioriteedid ja tegevused, aitab vältida tähelepanu hajumist ning toetab tasakaalu hoidmist erinevate eluvaldkondade vahel.

Olen igapäevaelus üsna planeeritud inimene. Hommikuti ma ikkagi mõtlen välja, mis mul tänase päeva jooksul vaja teha on ning sean endale kindlad eesmärgid. Mulle meeldib, kui mul on päevadel struktuur – olgu selleks pärastlõunane jalutuskäik, uue raamatu lõpetamine või aiatööde planeerimine. (Õ5)

Eesmärgistamise rolli olulisust seostati ka akadeemilise õppega. Uuritavad rõhutasid, et isiklikud eesmärgid aitasid neil oma õpitegevust struktureerida, seades konkreetseid vaheeesmärke ja ajalisi piiranguid. Lõputöö jagati osadeks, seati tähtajad ja loodi tegevusplaan, mis aitasid kogu protsessi paremini hallata ja säilitada järjepidevust.

Töölased kogemused

Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad eesmärgistamist nii töö planeerimisel kui ka õpetamisprotsessi teadlikul suunamisel. Uuritavate kogemused eesmärgistamisest kooli kontekstis olid eelkõige seotud tundide kavandamise, õpilaste arengu toetamise, ajaplaneerimise ja refleksiooniga. Eesmärkide seadmise kaudu kujundatakse õpetajate igapäeva töö struktureeritumaks, eesmärgipärasemaks ning tõhusamaks.

Õpetajad rõhutasid, et selgelt sõnastatud eesmärgid aitavad neil mõtestada, kuhu soovitakse õpilastega tunni või pikema õppeperioodi jooksul jõuda. Eesmärgistamist rakendatakse nii üksikute tundide tasandil, näiteks kontrolltööde planeerimisel või teemade järjestamisel, kui ka pikemaajaliste sihtide seadmisel, nagu iseseisva õppimise arendamine, ainealaste oskuste kujundamine või õpilaste eneseregulatsiooni edendamine.

Eesmärgistamine aitab mul õpetajana oma tunde teadlikumalt üles ehitada ja hoida fookust nii õpilaste arengul kui ka oma õpetamisviiside parendamisel. Selged eesmärgid motiveerivad mind tegutsema süsteemsemalt ning muuta oma töö tõhusamaks ja sujuvamaks. Samuti aitab see mul paremini analüüsida oma tegevusi ja teha vajalikke kohandusi õpilaste toetamiseks. (Õ3)

Töölased eesmärgid olid tihedalt seotud õpetajate ajajuhtimise ja isikliku töökorraldusega. Uuritavad kirjeldasid, kuidas nad koostavad nädalaplaane, kasutavad päevikuid või märkmikke ning seavad endale igapäevaselt konkreetsed sihid. Mõned õpetajad tõid esile, et tööaja planeerimine eesmärgipõhiselt aitab vähendada ülekoormust, vältida tegevuste kuhjumist ning säilitada motivatsiooni.

Eesmärgistamist peeti oluliseks töövahendiks ka õpetamise analüüsimisel ja kohandamisel. Õpetajad tõid välja, et eesmärkide olemasolu võimaldab neil hinnata tunni edenemist, märgata takistusi ning teha vajadusel kohandusi, et tagada õpilaste parem mõistmine ja kaasatus. Eriti toodi esile, et selged ja tähenduslikud eesmärgid suurendavad õpilaste õpimotivatsiooni, aitavad paremini mõista õpitava tähendust ning toetavad õppimise teadlikkust.

Kui tunnis on selge eesmärk, on ka õpilased rohkem kaasatud ja mõistavad, miks me midagi õpime. Lisaks aitab eesmärkide seadmine mul oma õpetamist analüüsida ja vajadusel kohandada – näiteks kui õpilased ei ole veel mõnest teemast aru saanud, siis lisan rohkem harjutusi või lükkan kontrolltöö edasi. See tagab, et õpilased saavad võimalikult hea õpikogemuse. (Õ4)

Mitmed õpetajad pöörasid tähelepanu sellele, et eesmärgistamine ei tohiks olla ainult õpetajakeskne tegevus. Toodi näiteid olukordadest, kus õpilased kaasatakse eesmärkide sõnastamisse ning hilisemasse analüüsi, et nad mõistaksid paremini, kuhu ja miks nad õppeprotsessis liiguvad. Nooremate õpilaste puhul toetasid õpetajad eesmärkide sõnastamist

eakohasel ja arusaadaval viisil, kasutades selleks näiteks eesmärgilehti või päevapõhiseid eneseanalüüsi vorme.

Lisaks püüan kaasata õpilasi eesmärkide seadmisel – näiteks arutame ühiselt, millal on parim aeg kontrolltööks või kuidas paremini materjali omandada. See aitab õpilastel mõista, et õppimine on nende enda vastutus ja et eesmärkide saavutamiseks tuleb teha valikuid. (Õ4)

Õpetajate eesmärgistamise kogemused olid mitmekesised, haarates nii tööalast kui ka isiklikku elu. Eesmärgistamist nähti kui teadlikku vahendit, mis aitab struktureerida oma tegevust, suunata tähelepanu prioriteetsetele ülesannetele ning säilitada motivatsiooni ja järjepidevust. Isiklikus elus rakendati eesmärkide seadmist eelkõige igapäevase ajaplaneerimise, hobide, spordi ja õpingute kontekstis, kus see toetab enesedistsipliini ja eesmärgipärast tegutsemist. Tööalaselt toetas eesmärgistamine tundide kavandamist, õpilaste arengu jälgimist ning õpetamispraktika analüüsi. Eesmärgistamine oli õpetaja professionaalse enesejuhtimise oluline osa, mis ühendas isiklikud ja tööalased kogemused ühtseks tervikuks.

Tajutud tõkked ja piirangud eesmärgistamisel

Kuigi uuringus osalenud õpetajad pidasid eesmärgistamist oluliseks töövahendiks, ilmnes mitmeid takistusi, mis pärsivad selle järjepidevat ja süsteemset rakendamist. Kõige suuremaks tõkkeks osutus eesmärgistamise järjepidevuse puudumine. Õpetajad märkisid, et kuigi eesmärkide seadmine aitab hoida fookust, võivad ootamatud olukorrad, suur töökoormus ja ajapuudus seda takistada.

Võtan näiteks eesmärgiks, et täna tegelen oma e-posti postkasti korrastamisega. Aga siis tuleb mõni põnev e-mail, mis köidab minu tähelepanu ning siis kukuvad minu eesmärgid kolinal prügikasti. (Õ5)

Samuti tõid õpetajad välja, et piiranguks on sageli ka nii õpetajate kui ka õpilaste vähesed oskused eesmärkide seadmisel. Eriti nooremate õppijate puhul vajati rohkem tuge ja juhendamist, et aidata neil eesmärke eakohaselt, selgelt ja saavutatavalt sõnastada. Toodi esile vajadus paremate, praktiliste ja mänguliste töövahendite järele, mis aitaksid arendada õpilaste eesmärgistamise oskusi järjepidevalt ja motiveerivalt.

Märkasin ka seda, et paljud õpilased panid omale eesmärgiks saada paremaid hindeid, aga see eesmärk jäi liiga üldiseks. Nad ei osanud selleks konkreetseid tegevusi ja plaani paika panna ning seetõttu oli ka seda keerulisem saavutada. (Õ4)

Kuigi paljud õpetajad tõid välja, et rakendavad eesmärgistamist intuitiivselt, ei tehta seda alati teadlikult ega süsteemselt. Õpetajad tõdesid, et teadlikum eesmärgistamine võiks aidata neil paremini oma töökoormust juhtida, õppetööd struktureerida ning pakkuda õpilastele tõhusamat

tuge. Samuti nähti vajadust täiendavate meetodiliste lahenduste ja professionaalse arengu võimaluste järele, mis aitaksid õpetajatel eesmärgistamist süstemaatilisemalt ja tõhusamalt rakendada.

Arenguestlustel olen palunud õpilastel seada isiklikke õpieesmärke, kuid olen märganud, et paljud neist ei oska eesmärke konkreetsemaks muuta ega sammudeks jagada. Kui suudaksin oma eesmärgistamist veelgi teadlikumalt rakendada ja seda õpilastele paremini edasi anda, võiks see aidata neil õppida oma arengut ise juhtima. (Õ5)

Tulemused näitasid, et õpetajad küll väärtustavad eesmärgistamist, kuid selle järjepidev ja teadlik rakendamine on sageli keeruline. Peamisteks tõketeks osutusid suur töökoormus, ajapuudus ning ootamatud segajad. Õpetajad nägid vajadust praktiliste töövahendite ja professionaalse arengu võimaluste järele, et muuta eesmärgistamise protsess süsteemsemaks ning tõhusamaks nii enda kui ka õpilaste arengu toetamisel.

SMART-tööriista mõju õpetajate eesmärgistamise oskusele

Üheks oluliseks aspektiks antud uuringus oli SMART-tööriista katsetamine ja selle mõju hindamine eesmärgistamisele. Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas tajuvad õpetajad SMART-tööriista mõju oma eesmärgistamise oskusele. Andmeanalüüsi tulemusena moodustasin neli peakategooriat: eesmärgistamise teadlikkuse tõus, protsessi mõtestamine ja reflekteerimine, tööriista kasutamise praktiline mõju ning tajutud tõkked ja piirangud tööriista kasutamisel (vt lisa 9).

Eesmärgistamise teadlikkuse tõus

Õpetajate kirjeldustest ilmselge muutus eesmärgistamise käsitluses – kui varem tajuti seda eelkõige sihtide sõnastamisena, siis nüüd nähakse eesmärgistamist tervikliku ja teadliku protsessina. Mitmed õpetajad rõhutasid, et eesmärgid ei seisne enam ainult soovitud tulemuses, vaid ka teekonnas selle suunas. Eesmärgistamine ei ole õpetajate hinnangul enam ühekordne tegevus, vaid pidev protsess, mis hõlmab planeerimist, takistuste ennetamist, tegevuskava loomist ja refleksiooni. Varasemalt käsitlesid nad eesmärgistamist üldsõnaliselt, keskendudes peamiselt teemade määratlemisele. Mudeli kasutamine aitas neil liikuda teadlikuma planeerimise suunas, kus eesmärgid on selgemini sõnastatud, ajaliselt määratletud ja saavutatavad.

Kui varem planeerisin tunnikava pigem üldiselt, siis nüüd mõtlen rohkem läbi, millised on tunni konkreetsed eesmärgid ja kuidas ma nende jõuan. See on aidanud tunde sihipärasemaks muuta ning õpilastele selgemini suuniseid anda. (Õ2)

Õpetajate intervjuudest ilmnes, et tööriista kasutamine on toetanud nende oskust siduda omavahel pikaajalisi ja lühiajalisi eesmärke. Kui varasemalt käsitleti eesmärke eraldiseisvate tegevustena, siis nüüd nähakse neid järjestikuste sammudena, mis toetavad lõppeesmärgi saavutamist. Eesmärkide omavaheline seostamine võimaldab õpetajatel planeerida õppetööd süsteemsemalt ning hinnata regulaarselt õpilaste arengut.

Lisaks seob see eesmärgid omavahel ära. Kui ma õhtul võtan kokku tänase päeva, siis pean juba hakkama mõtlema ka järgmisele päevale. Eesmärgid ei ole hakitud tükkideks, vaid on omavahel seotud. (Õ3)

Protsessi mõtestamine ja reflekteerimine

Suurenenud eesmärgistamise teadlikkust peegeldas oskus mõtestada takistusi, mis võivad eesmärgi saavutamist pärssida ning oma tegevusi kavandades neid ennetada. Õpetajad tõid välja, et nad olid hakanud senisest enam reflekteerima nii eesmärkide kui ka saavutatud tulemuste üle. Nad pöörasid rohkem tähelepanu sellele, kas kavandatud tegevused toetasid eesmärgi täitumist ning millele peaks edaspidi tähelepanu pöörama.

Enne pidasin eesmärgistamist pigem nimekirjaks, nüüd näen selles protsessi, mis sisaldab ka tagasivaadet – miks miski õnnestus või ebaõnnestus. (Õ1)

Uuringu tulemused näitavad, et eesmärgistamise teadlik kasutamine toetas õpetajate hinnangul nende refleksioonioskuse süvenemist ning aitas kujundada harjumust igapäevaseks mõtestatud tagasivaateks. Osalejad tõid välja, et esialgu nõudis refleksioon teadlikku pingutust ja rutiini kujunemist, kuid järk-järgult muutus see loomulikumaks. Refleksioonile suunatud küsimused aitasid tegevusi analüüsida, hinnata eesmärkide saavutamist ja teha vajadusel muudatusi edaspidiseks.

Mulle meeldib selle struktuur. Küsimused, mis juhivad mõtlema eesmärgi täpsuse ja saavutatavuse peale, panevad ka mind iseennast paremini kuulama. Samuti hindan refleksiooni osa – päeva või tegevuse lõpus korraks peatuda ja mõelda, kuidas läks ja mida järgmisel korral teisiti teha. (Õ1)

Tööriista kasutamise praktiline mõju

SMART-mudeli kasutamine aitas õpetajatel teadlikumalt juhtida oma töökoormust ja ajakasutust. Osalejad kirjeldasid, et konkreetne fookus vähendas liigset koormust ja ülesannete kuhjumist. See aitas hoida selgemaid piire töö- ja eraelu vahel, toetades samal ajal eesmärgipärast tegutsemist ning õpetajate enesejuhtimis- ja planeerimisoskuste arengut.

SMART-tööriista kasutamine on aidanud mul oma eesmäärke selgemalt sõnastada ja mõista, millised tegevused nende saavutamiseks on vajalikud. Näiteks õppisin seadma realistlikumaid päevaplaane, kus keskendun konkreetsetel päevadel erinevatele tööülesannetele (nt ainult tundide ettevalmistus või ainult kirjadele vastamine). See on vähendanud ülekoormust ja andnud mulle parema ülevaate sellest, kui palju ma tegelikult suudan ühe päeva jooksul teha. (Õ2)

Uuringu käigus selgus, et tööriista kasutamine toetas õpetajaid oma töö struktureerimisel ja teadlikumal kavandamisel. Mitmed osalejad tõid välja, et SMART-mudeli küsimused aitasid tuua selgust igapäevasesse planeerimisse ning mõtestada lahti, milliseid samme tuleb eesmärkide saavutamiseks teha. Struktuur andis tuge eesmärkide sõnastamisel, tegevuste ajastamisel ning prioriteetide seadmisel. Samuti oli see suureks toeks reflekteerimisel, kus õpetajad said hinnata oma tegevuste tulemuslikkust, mõista tehtud valikute mõju ning kavandada teadlikumalt järgmisi samme.

Õpetajate hinnangul toetas SMART-mudeli rakendamine nii tunni ülesehituse selgust kui ka õpilaste teadlikkust oma õppimise suunamisel. Õpetajad seadsid tunnile selge ja konkreetse eesmärgi, mida sageli sõnastati koos õpilastega ning mille täitmist tunni lõpus ühiselt analüüsiti. Õpilasi suunati väiksemate eesmärkide seadmisel, iseseisval planeerimisel ja oma edusammude jälgimisel, mis arendas nende enesejuhtimist ja vastutust õppimise eest.

Nüüd ma ei sea eesmäärke ainult iseendale, vaid mõtlen ka sellele, kuidas õpilasi sellesse protsessi rohkem kaasata. Püüan rohkem lähtuda nende mõtetest ja kaasa neid aruteludesse. (Õ4)

Tajutud tõkked ja piirangud

Sarnaselt üldisele eesmärgistamisele ilmnesis õpetajate hinnangul takistused ka eesmärgistamise tööriista kasutamisel. Kõige keerulisemaks osutus järjepidevuse hoidmine ja uue harjumuse kujunemine. Ehkki tööriista täitmine ei nõudnud palju aega, jäi see sageli tähelepanuta töökoormuse, ajapuuduse või hajunud tähelepanu tõttu.

Alguses oli väljakutseks harjumuse puudumine. Kui oled aastaid toiminud teatud viisil, siis uue tööriista juurutamine nõuab teadlikku pingutust. (Õ1)

Mõned õpetajad tõid välja, et digitaalsed või helipõhised lahendused võiksid soodustada järjepidevamat kasutamist ning vähendada tööriista kasutamise katkestamise riski.

Kuna kirjutamine pole minu lemmikteema, siis võiksin katsetada seda teha kuskil äpis. Ma ei tea küll, kas seal saab niimoodi küsimustele vastata, aga selline võimalus oleks tore. (Õ3)

SMART-tööriista kasutamine toetas õpetajate eesmärgistamise oskuste teadlikumat kujunemist, aidates sõnastada selgemaid, mõõdetavamaid ja realistlikumaid eesmäärke. See parandas õpetajate enesejuhtimist ning võimaldas süsteemsemat töö planeerimist. Samas

ilmnesid ka takistused, mis olid seotud eelkõige järjepidevuse hoidmise ja uue harjumuse kujundamisega.

SMART-tööriista mõju õpilaste eesmärgistamise oskusele

Viimase uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas on õpetajate arvates pärast SMART-tööriista kasutamist nende eesmärgistamise oskus mõjutanud nende õpilaste eesmärgistamise oskust. Selleks moodustasin neli peamist kategooriat: õpetaja eeskuju olulisus, õpilaste enesejuhtimise toetamine,ööriista praktiline kasutamine ning tajutud tõkked ja piirangud (vt lisa 10).

Õpetaja eeskuju olulisus

Uuringu tulemused näitasid, et õpetajad tajuvad oma eeskuju olulise tegurina õpilaste eesmärgistamise oskuse kujunemisel. Õpetaja teadlik eesmärkide seadmine, tunni struktureeritus ja tegevuste mõtestatus kujundab ka õpilaste arusaama selle vajalikkusest. Osalejad rõhutasid, et õpilased omandavad oskusi ja harjumusi eelkõige vahetu eeskuju kaudu. Selge ja läbipaistev õppetöö korraldus aitab õpilastel paremini mõista, mida neilt oodatakse ning kuidas nad saavad oma õppimist suunata.

Õpilased võtavad õpetajast eeskuju – kui mina olen struktureeritud ja sihipärane, tajuvad nad seda ka tunnis. Nad õpivad eesmärkide seadmise väärtust mitte ainult sõnadest, vaid ka minu käitumisest ja tunni ülesehitusest. (Õ2)

Õpilaste eneseregulatsiooni toetamine

Õpilaste eneseregulatsiooni kujundamisel on õpetajate arvates olulisel kohal kaasamine eesmärkide seadmisel. Osalejad kirjeldasid, et nad julgustasid õpilasi sõnastama oma õpieesmärke, jälgima edasiminekut ning reflekteerima oma tegevusi ja tulemusi. Eesmärgistamist käsitleti mitte üksnes töövahendina, vaid kui harjumuse kujundamise protsessina, mille kaudu õpilased õpivad nägema õppimist sihipärase ja struktureeritud tegevusena.

Eesmärgistamist kasutati nii aine- kui ka klassijuhatajatundides, võimaldades õpilastel seada väiksemaid ja realistlikke sihte, mis olid seotud konkreetsete ülesannete või pikemaajaliste tegevustega. Õpetajate hinnangul võimaldab eesmärgistamine harjutada õpilastel vastutuse võtmist ning toetab nende võimet oma tegevusi planeerida, suunata ning hinnata.

Näiteks suusaveerandil peab igaüks endale panema kolm väikest eesmärki. Räägime tundides kuidas neil läheb ja mida peaks tegema, et eesmärgile lähemale jõuda. Samuti toetan neid eneseanalüüsis, räägime, mis juba hästi läheb ja mida võiks veel arendada. (Õ3)

Tööriista praktiline kasutamine ainetunnis

SMART-mudeli rakendamine õppetöös toetas õpetajate hinnangul õpilaste teadlikumat ja sihipärasemat eesmärkide seadmist. Õpetajad kirjeldasid, et tunni alguses püstitati koos õpilastega eesmärgid ning tund lõpetati ühise refleksiooniga, mis aitas õpilastel mõista oma arengut ja mõtestada edasisi samme. Vanemate õpilaste puhul julgustati neid iseseisvalt eesmäärke sõnastama, kuid nooremaid õpilasi abistasid õpetajad.

Õpetajad tõid välja, et kui tunnis kasutati eesmärgilehti või SMART-mudeli tööriista, aitas see õpilastel oma õppimist sügavamalt mõtestada. Õpilased hakkasid ise rohkem küsima, kas nad saavutasid tunni eesmärgi ning arutlesid millised tegevused seda toetasid. Tagasiside sidumine individuaalsete eesmärkidega, mitte üksnes õpetaja ootustega, aitas õpetajate hinnangul õpilastel paremini teadvustada oma arengut, kujundas isiklikku vastutust ning suurendas teadlikkust õppimisest.

Töölaseks olen kasutanud eesmärkide lehte, kus õpilastega paneme paika, mis on selle tunni eesmärk ning tunni lõpus analüüsimise, kas jõudsimme sinna. Nemed kirjutavad ise sinna oma mõtted. Näiteks, miks õpetaja seda kontrollitööd teeb ja mis on selle kontrollitöö eesmärk. Suurem osa soovisid saada häid hindeid. Kui ma nüüd tööd tagasi annan, siis saame analüüsida, kuidas eesmärk täitus ja mis selleks tegema pidi või tegemata jäi. (Õ5)

Mitmed õpetajad rõhutasid, et selgelt sõnastatud eesmärgid muudavad nende arvates õppimise õpilaste jaoks tähenduslikumaks ning suurendavad kaasatust. Kui õpilased mõistavad, miks nad midagi teevad ja kuidas see on seotud laiemate eesmärkidega, suureneb nende sisemine motivatsioon ning paraneb võime oma tegevust teadlikult juhtida. Õpetajad tõid välja, et selline lähenemine toetab keskendumisvõimet, edasijõudmise hindamist ning vastutuse võtmist oma õppimise eest.

Olen märganud, et kui eesmärk on läbipaistev, on õpilaste kaasatus suurem. Kui mina sõnastan eesmärgid selgemalt ja seon need tunni ülesehitusega, saavad õpilased paremini aru, miks me midagi teeme. Nad suudavad paremini ennast suunata - eriti gümnaasiumiastmes, kus enesejuhtimine on ülioluline. (Õ1)

Refleksiooniküsimused aitasid õpilastel paremini mõista, mida on juba saavutatud ja mida on veel vaja teha. Õpetajad kirjeldasid, et nad pööravad järjest enam tähelepanu mitte üksnes eesmärkide seadmisele, vaid ka sellele, kuidas toimunud tegevused aitasid kaasa eesmärkide saavutamisele ning mida tuleks edaspidi muuta või täpsustada.

Samuti kasutan refleksiooniküsimusi, kus nad hindavad, kui lähedale nad oma eesmärgile jõudsid ja mis neid edasi aitaks. Minu eesmärgiks on kujundada harjumus, et õppimine ei toimu juhuslikult, vaid eesmärgipäraselt. (Õ1)

Tajutud tõkked ja piirangud

Kuigi õpetajad näevad eesmärgistamisel suurt potentsiaali õpilaste teadlikkuse ja iseseisvuse arendamisel, selgus uuringust, et selle rakendamisel õpilastega ilmnis mitmeid takistusi. Üheks peamiseks väljakutseks nimetati õpilaste vähest motivatsiooni ja eesmärgistamise ebapiisavat mõistmist. Õpetajad tõid välja, et sageli tuleb neil meelde tuletada, mis eesmärgi on õpilane seadnud, sest õppija ise ei pea seda veel oluliseks ega tunne selle raames vastutust.

Oleme seadnud eesmäärke „Minu õpitee“ tunnis ja arenguveestlustel, kuid samas on mulle jäänud tunne, et mina pean seda eesmärki õpilasele meelde tuletama, mitte tema ise ei pea seda oluliseks. Võimalik, et kui seda süsteemi kasutada esimesest klassist peale, siis on nad teismeikka jõudes juba harjunud selle mudeliga ning see on õppimise juures normaalsus. (Õ4)

Eesmärkide sõnastamist peeti ka keeruliseks, kuna see nõudis oskust määratleda mõõdetavaid ja realistlikke sihte, mis sobituksid konkreetse õppeolukorraga. Ajaressursi piiratus, eriti ainetundides, muutis süsteemse eesmärgistamise ja selle jälgimise keerukaks. Lisaks ilmnis, et eesmärgistamise mõju jääb tihti väheseks, kui protsess ei ole järjepidev või kui see on õpetajapoolne initsiatiiv, mitte õpilase enda teadlik valik.

Olen õpilastele suunanud sama mudelit enda eesmärgi seadmiseks, kuid kahjuks ainetunnis on keeruline seda aega pidevalt leida ja tõdesin ka, et nad küll täidavad, aga pidev jälgimine ja eesmärgiga tegelemine jäi veidi kaugeks. (Õ5)

Samal ajal tõdeti, et kuigi õpetajatel on huvi ja valmisolek eesmärgistamist, sealhulgas SMART-mudelit, õppetöös rakendada, on selle laialdasem kasutamine hetkel piiratud sobiva süsteemse lähenemise ja toetava raamistiku puudumise tõttu. Õpetajad soovisid sobivaid tööriistu, mis toetaksid arusaamist eesmärgistamisest. Visuaalid, mänguline lähenemine ja lihtsustatud sõnastus võimaldaksid eesmärgistamisega algust teha juba algklassides. Mitmed õpetajad uskusid, et kui eesmärgistamise praktikat alustada varakult ja kujundada sellest õppimise loomulik osa, suureneks õpilaste võimekus ja valmisolek eesmärgipäraseks tegutsemiseks vanemate klasside jookul märkimisväärselt.

Lisaks tõid õpetajad välja, et hetkel puudub laiemalt rakendatav ja toetav süsteemne lähenemine eesmärgistamisele. Selle arendamine sõltus suurel määral õpetaja isiklikest teadmistest, oskustest ja initsiatiivist, mistõttu jäi see sageli muude tööülesannete varju. Õpetajad

tunnetasid vajadust metoodilise toe, koolituste ja jagatud praktikate järele, et kujundada eesmärgistamisest igapäevane ja tõhus osa õppeprotsessist.

Eelnevat kokku võttes näitas uuring, et õpetajate eesmärgistamise oskuse teadlik arendamine mõjutas positiivselt nii nende enda kui ka õpilaste eesmärgistamise praktikaid. Õpetajad tajusid eesmärgistamist üha enam kui terviklikku ja reflektiivset protsessi, mis toetas eneseregulatsiooni, töö planeerimist ja õppimise tähenduslikkust. SMART-mudeli kasutamine tõi kaasa selguse ja struktureerituse kasvu eesmärkide sõnastamisel ning aitas seostada lühiajalisi ja pikaajalisi sihte. Õpetajate eeskujuga ja läbipaistev tegutsemine kujundasid ka õpilaste eesmärgiteadlikkust, suurendasid nende motiveeritust ning toetasid eneseanalüüsi arengut. Kuigi õpetajad olid valmis õpilasi eesmärgistamisse rohkem kaasama, piiras süsteemset rakendamist ajapuudus, sobivate tööriistade vähesus ning süsteemse lähenemise puudumine. Õpilaste eesmärgistamise arendamine oli suuresti õpetajate initsiatiivipõhine ning eeldas lisatuge, sh metoodilist juhendamist, koostööd kolleegidega ja varasest kooliastmest algavat järjepidevat praktikat. Kokkuvõttes ilmnas, et teadlik eesmärgistamine võib kujuneda oluliseks vahendiks nii õpetaja kui õppija arengu toetamisel, kui selleks luuakse soodsad struktuursed ja metoodilised eeldused.

Arutelu

Antud magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetajate hinnangul nende eesmärgistamise oskuse arendamine mõjutab nende ja õpilaste eesmärgistamise oskust. Töö tulemused näitavad, et õpetajate hinnangul mõjutab teadlik eesmärgistamine, sealhulgas SMART-mudeli rakendamine, positiivselt mitte ainult nende endi tööpraktikat, vaid ka õpilaste võimet seada ja mõtestada õppimisega seotud eesmäärke. Järgnevalt arutlen tulemuste üle lähtuvalt püstitatud uurimisküsimustest.

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, millised on õpetajate eesmärgid koolis. Küsimustiku vastustest selgus, et õpetajate eesmärgid on mitmetahulised ning ulatuvad kaugemale õppetöö sisulistest aspektidest, hõlmates ka sotsiaal-emotsionaalseid ja isiklikke eesmäärke. Tulemused näitasid, et õpetajad väärtustasid kõrgelt kõiki kolme eesmärgikategooriat, mille kohaselt õpetajad peavad oluliseks mitte ainult õpetamise sisu, vaid ka õpilaste heaolu, õppimiskeskonna turvalisust ja individuaalsete vajaduste arvestamist (Perera *et al.*, 2018). See viitab sellele, et õpetajad ei käsitle oma tööd üksnes teadmiste vahendamisena, vaid seovad

eesmärgid laiemalt õppijakeskse keskkonna kujundamise, isikliku heaolu ning professionaalse jätkusuutlikkusega.

Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et õpetajad väärtustavad enim endaga seotud eesmäärke, eriti isikliku heaolu ning töö- ja eraelu tasakaalu. See erineb varasemate uuringute tulemustest, mis on pigem välja toonud õpetajate professionaalsete eesmärkide ja nende mõjude analüüsimise olulisuse õpilaste eneseregulatsiooni vaates (Locke & Latham, 2002; Zimmerman, 2002). Tulemustest võib järeldada, et õpetaja sisemine rahulolu ei ole üksnes isikliku heaolu küsimus, vaid võib kujuneda oluliseks eelduseks mõtestatud õpetamisele. Sel juhul mängivad olulist rolli läbimõeldud eesmärgid, mis toetavad õpetaja pühendumust, tõhusust ja tööga rahulolu (Ryan & Deci, 2000).

Eeluringust selgus, et õpetajad peavad eesmärkide seadmist oluliseks. Sellest tulenevalt soovisin teise uurimisküsimusega teada, millised on nende teadmised ja kogemused eesmärgistamisest. Õpetajad mõistsid eesmärgistamist kui sihipärast protsessi, mis suunab nii isiklikku kui tööalast tegutsemist. Tulemused näitasid, et eesmärgistamist käsitleti kui olulist töövahendit, mis aitab kavandada õppeprotsessi, luua sisulist ja struktureeritud raamistikku ning mõtestada nii õpetamist kui õppimist. Nii Panadero (2017) kui ka Zimmerman (2002) on välja toonud, et eesmärgistamine on eneseregulatsiooni arengu keskne osa ning toetab motivatsiooni, strateegilist tegutsemist ja refleksioonioskuse kujunemist. See viitab sellele, et õpetajate eesmärgistamise teadlikkus vastab eneseregulatsiooni teooriatele, mis käsitlevad eesmärkide seadmist õppimise ja õpetamise sihipärase suunamise keskse osana.

Samas ilmnes, et kuigi õpetajatel oli eesmärgistamisest üldine arusaam, ei rakendanud nad seda alati teadlikult ja süsteemselt, vaid sageli intuitiivselt ja kogemuslikul alusel. See võib saada piiravaks teguriks eesmärgistamise täieliku potentsiaali kasutamisel. Varasemad uuringud on rõhutanud, et eesmärkide seadmise tõhusus sõltub suurel määral selle teadlikkusest ja süsteemsusest (Locke & Latham, 1990). Seetõttu on oluline arendada õpetajate arusaama eesmärgistamise sisulisest tähendusest ning pöörata tähelepanu selle sihipärasele ja tõhusale rakendamisele.

Kolmanda uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas tajuvad õpetajad SMART-tööriista mõju oma eesmärgistamise oskusele. Eesmärgistamise sügavam mõistmine ja rakendamine on õpetajate professionaalse arengu ja heaolu seisukohalt oluline. Õpetajad tõid välja, et selged ja saavutatavad eesmärgid aitasid neil paremini oma tööd kavandada ning

kontrollida. Samuti tundsid õpetajad sisemise motivatsiooni kasvu ning töö- ja eraelu tasakaalu paranemist, millele viitavad ka Ryan ja Deci (2000) ning Bandura (1997) käsitlused.

Konkreetsete ja saavutatavate eesmärkide seadmine toetab tõhusamat töökorraldust, vähendades ülekoormust ning suurendades sooritust ja tööga rahulolu (Locke & Latham, 2002). Oluliseks täienduseks varasemale teoreetilisele lähenemisele on asjaolu, et õpetajad kasutasid SMART-mudelit mitte üksnes õpetajatöös, vaid ka isikliku elu korraldamisel, mis viitab tööriista laiemale rakenduspotentsiaalile. Eneseregulatsioon on elukestev oskus (Panadero, 2017, Zimmerman, 2002), mis mõjutab õpetajaid laiemalt kui ainult klassiruumi tasandil. See on oluline nii professionaalse arengu, tõhusama õpetamise kui ka üldise heaolu toetamisel ja säilitamisel.

Teadlikult sõnastatud, selged ja sihipärased eesmärgid aitavad õpetajatel suunata tähelepanu olulistele tegevustele, korraldada ajakasutust ning määratleda töö sisu ja prioriteetid. Varasemate üldsõnaliste eesmärkide asemel hakkasid õpetajad seadma konkreetseid, mõõdetavaid ja ajaliselt piiritletud sihte. SMART-mudeli kasutamine toetas seda muutust, aidates selgemalt jälgida progressi, hinnata tulemusi ning struktureerida tööprotsessi. Nii teaduskirjandus (Nordengren, 2019; Panadero, 2017) kui ka intervjuudes osalenud õpetajad kinnitasid, et SMART-mudel suurendas eesmärkide selgust, sihipärasust ja saavutamise tõenäosust.

Refleksioon on tõhusa eneseregulatsiooni keskne osa (Panadero, 2017; Pintrich, 2000) ning toetab õppimise mõtestatust ja eesmärgistamist (Hadwin & Oshige, 2011). Käesoleva töö tulemused näitavad, et refleksioon muutus õpetajate jaoks regulaarseks ning sisuliseks osaks eesmärgistamise protsessis, aidates analüüsida seatud sihtide teostatavust ja kujundada teadlikumaid valikuid. Kui varem piirdus refleksioon pigem tagantjärele mõtisklemisega, siis tööriista kasutuselevõtt aitas sellel kujuneda igapäevaseks praktikaks, mis toetas ja suunas õpetajat õpetamisprotsessis.

Eesmärgistamise tõhus rakendamine eeldab süsteemset koolipoolset tuge, metoodilist pädevust ja realistlikku ajakasutust, sest üksnes õpetajate valmisolek ei taga järjepidevat ja sisulist praktikat. Õpetajad tõid esile, et SMART-mudeli regulaarset rakendamist takistavad sageli ajapuudus, suur töökoormus ja ebapiisavad oskused. Eneseregulatsioon on aga keskne õpioskus, mille areng nõuab teadlikku juhendamist (Zimmerman, 2002) ning paindlikku kohandamist vastavalt õppija ja õpetaja vajadustele (Panadero, 2017). Samas ei tunne paljud

õpetajad end selles valdkonnas piisavalt pädevana (Dignath & Veenman, 2021). Seetõttu on oluline pöörata tähelepanu tervikliku süsteemi arendamisele.

Viimase uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas on õpetajate arvates pärast SMART-tööriista kasutamist nende eesmärgistamise oskus mõjutanud nende õpilaste eesmärgistamist. Õpetajate poolt seatud selged ja arusaadavad eesmärgid mõjutavad õpetajate hinnangul positiivselt õpilaste arusaama õppimise tähenduslikkusest. Intervjuudest selgus, et õpetajate arvates tajusid õpilased tunni eesmäärke paremini, oskasid hinnata oma õppetegevuste eesmärgipärasust ning suutsid ise oma õppimist teadlikumalt juhtida. Õpetajal on oluline roll juhendajana õppijate eneseregulatsiooni ja motivatsiooni kujundamisel (Saks & Leijen, 2015; Zimmerman, 2002). Õpetaja poolt teadlikult läbimõeldud ja selgelt sõnastatud eesmärgid muudavad õppetöö õppijate jaoks tähenduslikumaks ja sihipärasemaks.

Õpetaja eeskuju mängib kesket rolli õpilaste eneseregulatsioonioskuse kujundamisel. Läbiviidud uuringust selgus, et õpetajad, kes ise kasutasid SMART-tööriista ning teadvustasid eesmärgistamise olulisust klassis, täheldasid muutusi ka õpilaste käitumises. Õpetajate arvates hakkasid õpilased rohkem iseseisvalt eesmäärke seadma, oma edasiminekut jälgima ning tehtut analüüsima. Hadwin ja Oshige (2011) on välja toonud, et eneseregulatsioonioskuse kujunemisel on põhiline roll mudeldamisel. Seega saab õpetaja olla eneseregulatsiooni arendamisel mitte üksnes juhendaja, vaid ka aktiivne mudeldaja, kelle igapäevane praktika loob aluse õpilaste järkjärguliseks vastutuse võtmiseks ning mõtestatud õppimiseks.

Õpetajate toetusel ja järjepideval juhendamisel kujuneb õpilastel välja teadlikum eesmärgistamise harjumus, mis soodustab eneseregulatsiooni arengut ja tähenduslikumat õppimist. Tulemustest selgus, et eesmärgistamise erinevate vormide kasutamine tunnis (nt eesmärgilehed, ühiselt sõnastatud tunni eesmärgid) muutis õpetajate hinnangul õpilased aktiivsemaks ning suurendas nende vastutust oma õppimise eest. Õpetajad märkasid, et õpilased hakkasid oma tegevusi teadlikumalt analüüsima ja vajadusel neid kohandama. Seega ei kujune eneseregulatsioon iseenesest, vaid vajab õpetaja teadlikku tuge (Saks & Leijen, 2015) ja sobivate õpetamise meetodite kasutamist (Tomaszewski *et al.*, 2022). Seetõttu on eesmärgistamise oskuse arendamisel määrava tähtsusega õpetaja suunav roll ning sobivate õppemeetodite järjepidev rakendamine.

Mitmed uuringud näitavad, et erinevate eneseregulatsiooni strateegiate kasutamine õppetöös pole süsteemne ning sõltub suuresti õpetaja algatusest ja oskustest (Lawson *et al.*, 2018; Perry *et al.*, 2002). Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et õpilaste eesmärgistamise oskuse arendamine vajab õpetaja teadlikku juhendamist, süsteemset lähenemist ning sobivaid tööriistu. Paljudele õpilastele valmistab raskusi eesmärkide sõnastamine ning nende saavutamiseks vajalike sammude tegemine, kuna pole seda järjepidevalt teinud. Intervjuudest selgus, et õpetajad vajaksid täiendavaid teadmisi ja tööriistu, et klassiruumis rohkem ja tõhusamalt õpetada eesmärgistamist eri vanuseastmetes. Seda kinnitavad ka eelnevad uuringud, mis viitavad õpetaja ebapiisavale toele ning meetodiliste vahendite puudumisele (Dignath & Veenman, 2021; Karlen *et al.*, 2020). Õpilaste eesmärgistamise oskuse arendamine ei saa toimuda intuiitiivselt, vaid vajab teadlikult kavandatud õpet ja meetodilist tuge, mille rakendamine peaks olema osa õpetajate professionaalsest arengust ning õppekavast.

Käesoleva magistritöö peamised piirangud tulenevad ühe kooli kontekstil põhinevast väikese valimiga sekkumisuuringust ning lühikesest andmekogumisperioodist, mis piirab tulemuste üldistatavust ja pikaajaliste mõjude hindamist. Kvalitatiivne andmestik tugines õpetajate hinnangutel, mille puhul kogusin õpilaste eesmärgistamise oskuse kohta andmeid vaid kaudselt. Rüpriichi ja Urhahne (2015) küsimustiku tulemused näitasid, et õpetajad hindasid erinevate valdkondade eesmärke kõrgelt, kuid intervjuud viitasid nende hinnangute ja tegelike praktikate vahelisele vastuolule, mis võib viidata küsimustiku kõikehõlmavuse ja sisu tõlgendamise raskustele.

Lähtuvalt töö piirangutest on soovitatav viia läbi sarnaseid sekkumisuuringuid suuremate ja mitmekesisemate valimitega ning eri piirkondades, et laiendada tulemuste üldistatavust. Eriti oluline on kaasata ka õpilased, et hinnata eesmärgistamise mõju õppijatele terviklikumalt. Praktilise arendustegevusena tuleb välja töötada SMART-mudelit tutvustav koolitusprogramm, tööriistad või äpid ning õpiringid, mis toetavad õpetajate meetodilist pädevust ja süsteemset rakendust. Kõige olulisem on kujundada jätkusuutlik ja toetav raamistik, mis võimaldab eesmärgistamise teadlikku, järjepidevat ja tähenduslikku rakendamist õpetajatöös.

Töö praktiline väärtus seisneb eelkõige õpetajate professionaalse arengu toetamises eesmärgistamise oskuse kaudu ning õppimist toetava keskkonna kujundamises. Uuringu tulemusi saavad rakendada koolijuhid ja õppejuhid, kes kavandavad õpetajate professionaalset arengut, luues näiteks sihipäraseid koolitusprogramme, mentorlusmudeleid või õpiringe, kus

keskendutakse eesmärgistamise ja refleksioonioskuse arendamisele. Samuti pakub töö väärtuslikku sisendit õpetajakoolituse ja täiendusõppe kavandamisse, rõhutades eesmärgistamise keskset rolli õpetaja eneseregulatsiooni ja õppijakesksete praktikate toetamisel. Töö tulemusel valminud SMART-mudeli töölehtede süsteemi saab kohandada ja rakendada ka teistes koolides, et toetada õpetajate eesmärgistamispraktikaid ning kujundada teadlikumat, reflektiivsemat ja õppimist toetavat õpikogukonda.

Tänusõnad

Täna kõiki uuringu käigus küsitletud ja intervjueritud õpetajaid nende panuse ja aja eest. Minu eriline tänu kuulub magistritöö juhendajale, kes oli kogu töö valmimise perioodil alati olemas ja valmis vastama tekkinud küsimustele ning esitama omapoolseid ettepanekuid. Lisaks täna oma perekonda, kelle tugi on olnud hindamatu.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö ise koostanud ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Liina Suurkivi

allkirjastatud digitaalselt

14.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Aksen, M., Jürimäe, M., Nõmmela, K., Saarsen, K., Sillak, S., Eskor, J., Vool, E., & Urmann, H. (2018). Uuring: Eesti üldhariduskoolides kasutatavad erinevad hindamissüsteemid. Tartu Ülikool.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Aus, K. & Poom-Valickis, K. (2021, 26. mai). *Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskuse Õpetajauurimus 2021 ümarlaud*. <https://www.tlu.ee/hik/opetajauurimus#opetajauurimus-2021>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beilmann, M. (2020). Küsitlusuuringud. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogiate andmebaas*. <https://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417–451). Academic Press.
- Busetto, L., Gumbinger, C. & Wick, W. (2020). How to Use and Assess Qualitative Research Methods. *Neurological Research and Practice*, 2, 14. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8)
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35–36.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Hadwin, A. F., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared

- regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240–264. <https://doi.org/10.1177/016146811111300204>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Õpetajate järelkasvu tegevuskava aastani 2026*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/jarelkasvu_arnengusuunad_aastani_2026_mai_2021.pdf
- Henno, I., & Granström, S. (2012). *Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlusest “Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendamine”*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Huang, H., Albright, J., & Witherspoon, J. (2024). Teachers' goal-setting practices for culturally responsive professional development. *Education Sciences*, 14(3), 264. <https://doi.org/10.3390/educsci14030264>
- Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, Article 159. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Kirjastus Sulesepp.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Mašić, T. F., Vukman, K. B., & Schmidt, M. (2013). Self-regulation of learning in secondary school students with special educational needs and other students of vocational and technical schools. *The New Educational Review*, 33(3), 295–305. <https://doi.org/10.15804/tner.13.33.3.25>

- Nordengren, C. (2019). Goal-setting practices that support a learning culture. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721719871558>.
- OECD. (2008). *OECD annual report 2008*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19990006>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peeters, J., De Backer, F., Romero Reina, V., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963–1970. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504>
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.034>
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5–15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rüprich, C., & Urhahne, D. (2015). Development of a questionnaire for the assessment of teacher goals from a content perspective. *International Journal of Educational Research*, 72, 173–184. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.005>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. In K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, & T. Vihalemm (Eds.), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2015). Kognitiivsete ja metakognitiivsete õpistrateegiate toetamine tehnoloogiaga tõhustatud keeleõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(2), 130–155. <https://doi.org/10.12697/eha.2015.3.2.05>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of self-regulation of learning*

and performance (2nd ed.). Routledge.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

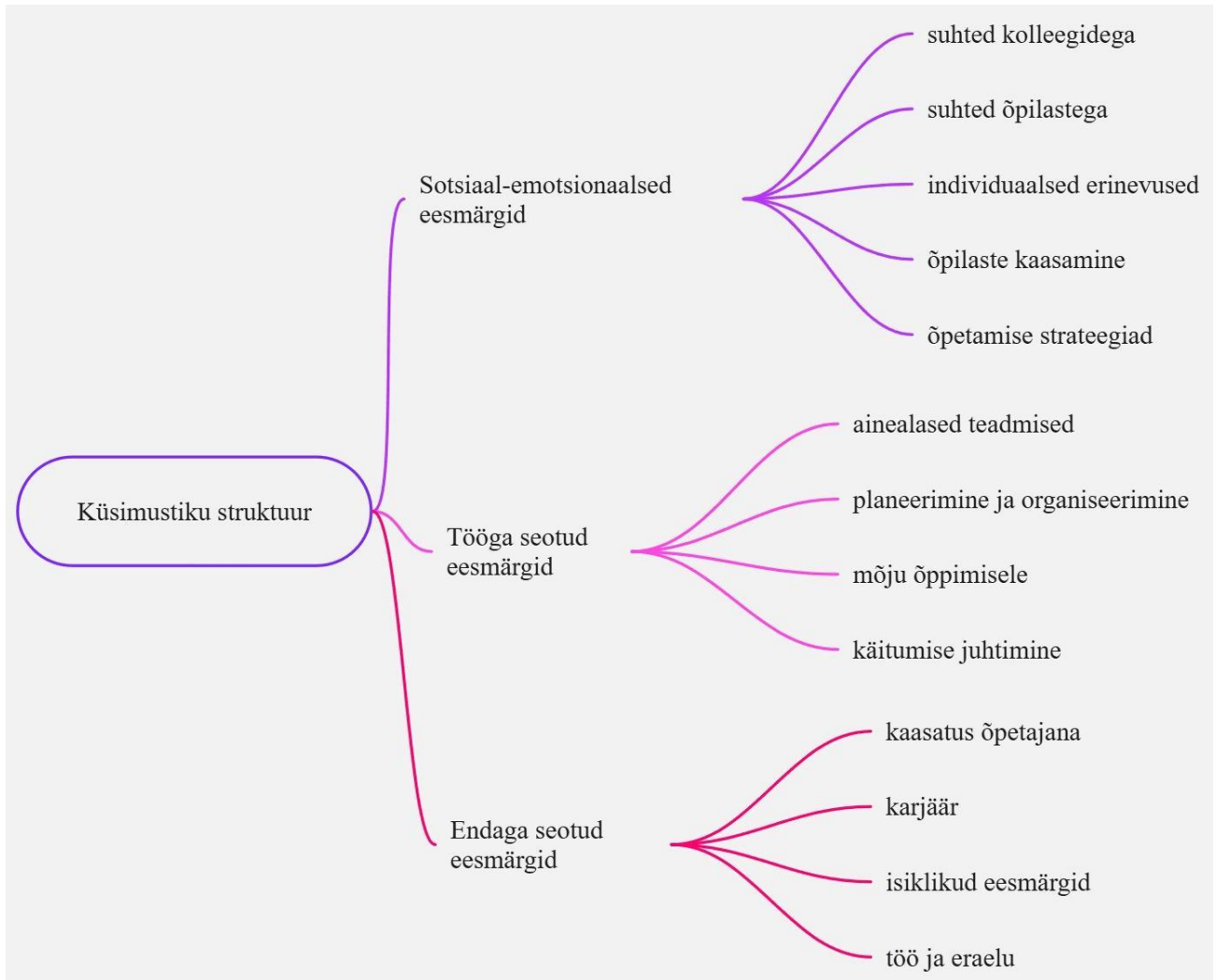
Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P., & Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 954–970. <https://doi.org/10.1037/edu0000022>

Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea teadustava*. Tartu Ülikool. <https://ut.ee/et/sisu/hea-teadustava>

Tomaszewski, W., Xiang, N., Huang, Y., Western, M., McCourt, B., & McCarthy, I. (2022). The impact of effective teaching practices on academic achievement when mediated by student engagement: Evidence from Australian high schools. *Education Sciences, 12*(5), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci12050358>

LISAD

Lisa 1. Rüpriichi ja Urhahne (2015) küsimustiku struktuur



Lisa 2. Õpetajate eesmärgistamise küsimustik

Hea vastaja!

Käesolev küsimustik on koostatud, et koguda andmeid õpetajate eesmärkide kohta. Teie vastused aitavad paremini mõista õpetajatöö eesmärke, motivatsiooni ning välja selgitada, millised väärtused ja tegevused on õpetajatele kõige olulisemad.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning saadud andmeid kasutatakse teaduslikul eesmärgil. Andmeid ei avaldata kolmandatele isikutele. Uuringu tulemused avaldatakse üldistavalt kogu valimi põhjal.

Küsimustiku täitmine võtab orienteeruvalt 15-20 minutit.

Kui teil on küsimusi või soovite lisainfot uuringu kohta, palun võtke julgelt ühendust: liinasuurkivi@gmail.com.

Täna Teid osalemise eest!

Lugupidamisega,

Liina Suurkivi

Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni magistrant

Töötades õpetajana on minu eesmärgiks...

	ei ole nõus	pigem ei ole nõus	olen ja ei ole nõus	pigem olen nõus	olen nõus
tunda rõõmu õpetamisest.					
tunda eduelamust oma tööst.					
säilitada rõõmu oma tööst.					
õpetada entusiastlikult.					
töötada kolleegidega ühtse meeskonnana.					
saada kolleegidelt nõu probleemide lahendamiseks.					
teha kolleegidega koostööd lõimitult.					
et mul oleks võimalus õpetajatele anda konstruktiivset tagasisidet.					
et mu tunnid oleksid mitmekesised.					
kasutada oma tundides erinevaid õpetamismeetodeid.					
kasutada oma tundides erinevaid töövorme (paaristö, rühmatöö jne).					
võtta kasutusele uued õppemeetodid ja lähenemised.					
arvestada oma õpilaste erinevate võimetega.					
arvestada oma õpilaste erinevate õppimisviisidega.					
tunnustada igat õpilast individuaalselt.					

lasta igal õpilasel omas tempos õppida.					
viia oma õpilastele läbi huvitavaid tunde.					
klassis õpilasi rohkem kaasata.					
oma tundidega õpilasi motiveerida.					
et õpilased tunneksid end minu tundides emotsionaalselt kaasatuna.					
suhtuda oma õpilastesse positiivselt.					
teada õpilaste isiklikku tausta.					
luua oma õpilastega usalduslik suhe.					
alati kuulata oma õpilasi.					
järjepidevalt arendada oma karjääri õpetajana.					
kasutada võimalusi ametialaseks edenemiseks.					
saada väga head sissetulekut.					
eristuda oma karjääris kolleegidest.					
hoida oma teadmised ajakohasena.					
olla oma valdkonnas pädev.					
olla valmis reageerima ootamatutele olukordadele.					
olla valmis õpilastele seletama tunnis õpitu ja päriselu vahelisi seoseid.					

oma tunde väga hästi läbi viia.					
oma tunde põhjalikult planeerida.					
olla väga hästi tundideks ettevalmistunud.					
hoida klassiruumis ajaraamist kinni.					
olla õpetaja, kellelt õpilased palju õpivad.					
näidata, et õpilased õpivad minuga koos hästi.					
oma õpilaste õppimist realselt mõjutada.					
et mind teataks kui õpetajat, kes õpilasi hästi õpetab.					
inspireerida õpilasi järgima minu nõuandeid.					
tagada, et õpilased peaksid kokkulepitud reeglitest kinni.					
kiiresti reageerida õpilaste soovimatule käitumisele.					
et klassiruumis ei oleks distsipliiniga probleeme.					
olla klassis enesekindel.					
mitte olla õpetamise ajal närviline.					
olla veenev klassiruumis.					
minna klassiruumi rahulikuna.					
vältida sellist pinget, mis jätab muude asjade jaoks vähe aega.					

saavutada tasakaal töö- ja eraelu vahel.					
et oleks taastumiseks piisavalt vaba aega					
et minust ei saaks töönarkomaani.					

Lisa 3. Uuringus osalemise nõusoleku vorm

Lugupeetud õpetaja,

Kutsun Teid osalema minu magistritöö uuringus, mille eesmärk on uurida õpetajate teadmisi ja kogemusi eesmärgistamise kohta ning selgitada välja, kuidas õpetajate eesmärgistamise oskuste arendamine mõjutab õpilaste eesmärgistamise oskust.

Teie vastused aitavad paremini mõista õpetajatöö eesmärke ja motivatsiooni ning tuvastada, millised väärtused ja tegevused on õpetajatele kõige olulisemad. Uuringu tulemused aitavad arendada õpetamispraktikaid ning toetada õpetajate heaolu ja tõhusust klassiruumis.

Uuringu andmeid kogutakse kvalitatiivse meetodi abil intervjuudena. Intervjuu kestab ligikaudu 10 minutit. Kogutud andmeid säilitatakse kuni magistritöö kaitsmiseni ning neile on ligipääs ainult uuringu läbiviijal. Anonüümseid andmeid võib kasutada ka kaaskodeerija. Tulemused esitatakse üldistatud kujul ning osalejate nimesid ei avaldata magistritöös ega mujal. Osalemine on vabatahtlik ning Teil on õigus igal hetkel oma nõusolek tagasi võtta.

Kas olete nõus osalema uuringus?

- Nõustun
- Ei nõustu

Teie nimi ja allkiri: _____

Kuupäev: _____

Lisa 4. Intervjuukava (eelhindamine ja sekkumine)

Magistritöö eesmärk: Välja selgitada, kuidas õpetajate eesmärgistamise oskuse arendamine mõjutab õpilaste eesmärgistamise oskust.

Uurimisküsimus: Millised on õpetajate hinnangul nende teadmised ja kogemused eesmärgistamisest?

- 1) Uuringu eesmärgi ja uurimisküsimuse tutvustamine.
- 2) Vabatahtlikkuse alusel osalusest teavitamine ja nõusoleku vormi allkirjastamine.
- 3) Kuidas mõistate eesmärgistamist? Millised on Teie teadmised eesmärgistamisest?
- 4) Millised on Teie varasemad kogemused eesmärgistamisega nii tööalases kui ka isiklikus elus?
- 5) Kas ja kuidas kasutate eesmärgistamist oma igapäevaelus väljaspool tööelu?
- 6) Milliseid eesmärke seate endale oma tööalases elus? Kuidas need Teid õpetajana toetavad?
- 7) Kas eesmärgistamine on Teie jaoks oluline? Millisel viisil?
- 8) Kuidas tajute, et eesmärgistamine mõjutab Teie õpetamist ja suhtumist oma töösse?
- 9) Kas olete kasutanud eesmärgistamise tööriistu? Kuidas need on mõjutanud Teie eesmärgistamise oskusi?
- 10) Millist kasu olete saanud eesmärgistamise tööriistade kasutamisest? Kas on midagi, mida sooviksite tööriistade osas muuta?
- 11) Mis on Teie nägemus eesmärgistamise rollist hariduses ja õpetajatöös?
- 12) Kuidas mõjutab Teie arvates Teie enda eesmärgistamine õpilasi?
- 13) Kas kasutate eesmärgistamist ka klassiruumis? Kui jah, siis kuidas seda rakendada?
- 14) Kas olete valmis katsetama eesmärgistamise tööriista?

Lisa 5. SMART-mudeli rakendamise töölehed

Pikaajalise eesmärgi seadmine

SMART	Küsimus	Vastus
Specific (spetsiifiline)	Mõeldes oma elule, mida soovite saavutada? Mida soovite konkreetselt korda saata?	
Measurable (mõõdetav)	Kuidas teate, et olete selle eesmärgi saavutanud? Mis näitab selle saavutatust?	
Achievable (saavutatav)	Hinnake, kui realistlik ja saavutatav on see eesmärk olemasolevate ressurssidega. Milliseid ressursse oleks vaja, et eesmärk saaks saavutatud? Kust/kuidas ma neid ressursse hangin?	
Relevant (asjakohane)	Seostage eesmärk suuremate eesmärkidega. Miks on see eesmärk teie elus oluline?	
Time-bound (ajaliselt määratletud)	Mõelge eesmärgi tähtajale või ajaraamile. Mis ajaks peaks see eesmärk saama täidetud?	

Igapäevane eesmärkide seadmine

SMART	Küsimus	Vastus
Päeva algus		
Specific (spetsiifiline)	Milline on konkreetne eesmärk, mida soovin täna saavutada?	
Measurable (mõõdetav)	Kuidas ma tean, et olen selle eesmärgi saavutanud? Mis on konkreetne tulemus või saavutus?	
Achievable (saavutatav)	Kas see eesmärk on täna realistlik ja saavutatav? Kas mul on kõik vajalikud ressursid?	
Relevant (asjakohane)	Kuidas see tänase päeva eesmärk aitab kaasa minu pikaajalistele eesmärkidele? Miks on see oluline?	
Time-bound (ajaliselt määratletud)	Millal päeva jooksul ma plaanin seda eesmärki saavutada? Kas sellele on kindel tähtaeg?	
Päeva lõpp		
Kas ma saavutasin täna oma eesmärgi? Kui jah, siis kuidas? Kui ei, siis miks mitte?		
Kas esines mingeid takistusi? Mida saaksin järgmisel korral teisiti teha?		
Kuidas tänane päev aitas mind lähemale minu pikemaajalisele eesmärgile?		
Mis on homme see järgmine väike samm, mis aitab mind mu suure eesmärgi poole?		

Lisa 6. Intervjuukava (vahehindamine)

Magistritöö eesmärk: Välja selgitada, kuidas õpetajate eesmärgistamise oskuse arendamine mõjutab õpilaste eesmärgistamise oskust.

Uurimisküsimus: Kuidas tajuvad õpetajad SMART-tööriista mõju oma eesmärgistamise oskusele?

- 1) Uuringu eesmärgi meeldetuletus ja uurimisküsimuse tutvustamine.
- 2) Kuidas kirjeldaksite oma seniseid kogemusi SMART-mudeli tööriista kasutamisega?
- 3) Millised olid Teie ootused tööriista suhtes enne selle kasutamist? Kas need ootused on seni täitunud?
- 4) Millised tööriista omadused on olnud Teie jaoks kõige kasulikumad?
- 5) Kas tunnete, et SMART-mudeli tööriist on aidanud Teil eesmärke selgemini ja realistlikumalt sõnastada? Kuidas?
- 6) Kas tööriista kasutamine on mõjutanud Teie võimet eesmärkide saavutamist jälgida? Kui jah, siis kuidas?
- 7) Kas olete hakanud mõtlema eesmärgistamisele teisiti kui varem? Kui jah, siis millisel viisil?
- 8) Kuidas olete tööriista rakendanud oma igapäevatoos õpetajana? Kui jah, siis kuidas?
- 9) Kas oskate tuua näiteid olukordadest, kus SMART-mudeli tööriist on aidanud Teil tööd tõhusamalt teha või eesmärke paremini saavutada?
- 10) Millised on olnud suurimad väljakutsed tööriista kasutamisel? Kuidas neid lahendasite?
- 11) Kas tunnete, et SMART-mudeli tööriista kasutamine on kuidagi mõjutanud Teie õpetamisviise või suhtumist oma töösse? Kui jah, siis millisel viisil?
- 12) Mida sooviksite SMART-mudeli tööriista juures muuta või täiendada, et see veelgi paremini Teid toetaks?
- 13) Millised on Teie ootused järgnevatele nädalatele tööriista kasutamisel?
- 14) Kas plaanite rakendada oma eesmärgistamise kogemust ka õpilaste eesmärgistamisele julgustamisel? Kui jah, siis kuidas. Kui ei, siis miks mitte?

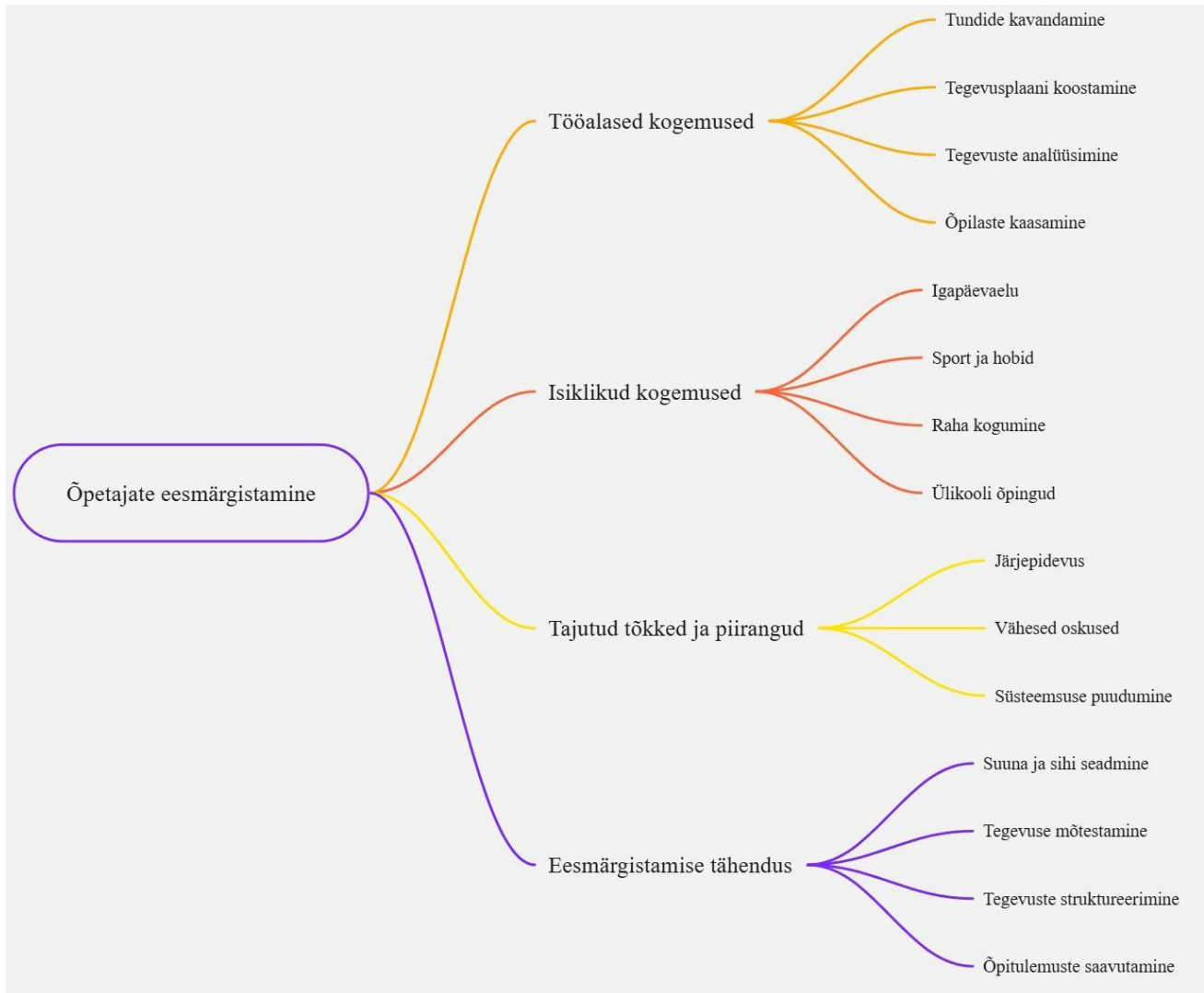
Lisa 7. Intervjuukava (järelhindamine)

Magistritöö eesmärk: Välja selgitada, kuidas õpetajate eesmärgistamisoskuse arendamine mõjutab õpilaste eesmärgistamise oskust.

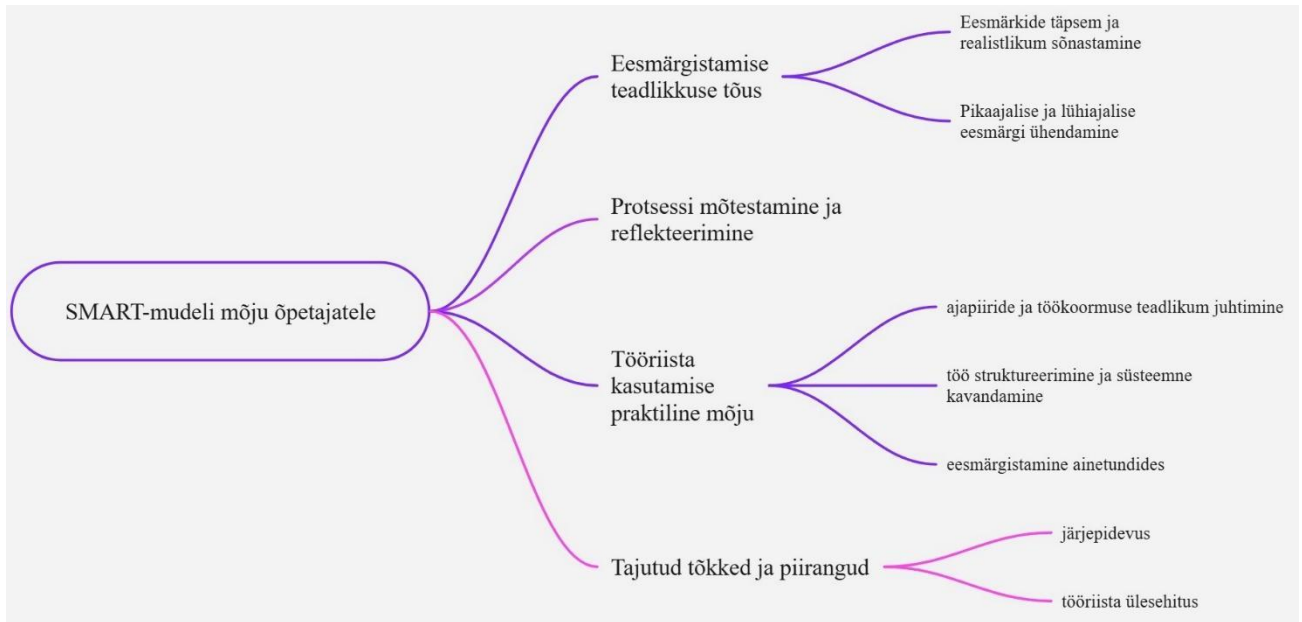
Uurimisküsimus: Kuidas tajuvad õpetajad SMART-tööriista mõju oma eesmärgistamise oskusele?

- 1) Kuidas tajute, et SMART-tööriista kasutamine on mõjutanud Teie enda eesmärgistamise oskust? Mis seda näitab? Tooge näiteid.
- 2) Kas ja kuidas on SMART-tööriist muutnud Teie arusaama eesmärkide seadmisest ja saavutamisest?
- 3) Kas olete hakanud oma õpetamise eesmärke seadma teisiti kui varem? Kui jah, siis kuidas?
- 4) Kas olete tajunud, et SMART-mudeli kasutamine on parandanud Teie õpetamisviise? Kui jah, siis kuidas?
- 5) Kas Teie arvates on SMART-mudeli kasutamine mõjutanud teie õpilaste õppimist? Kui jah, siis kuidas?
- 6) Kas ja kuidas olete julgustanud õpilasi eesmärke seadma? Kui jah, siis kuidas?
- 7) Kas SMART-mudel on aidanud Teil paremini suunata õpilasi nende eesmärkide poole? Kui jah, siis kuidas?
- 8) Kas tajute, et Teie enda eesmärgistamise oskus ja kogemus mõjutab otseselt õpilaste eesmärgistamist? Kui jah, siis kuidas?
- 9) Kas SMART-mudeli kasutamisel on esinenud raskusi? Kui jah, siis milliseid?
- 10) Kas tajute, et SMART-mudel vajaks täiendamist või kohendamist, et see oleks õpilastele veelgi kasulikum?
- 11) Kuidas plaanite edaspidi kasutada SMART-mudelit oma õpetamispraktikas?

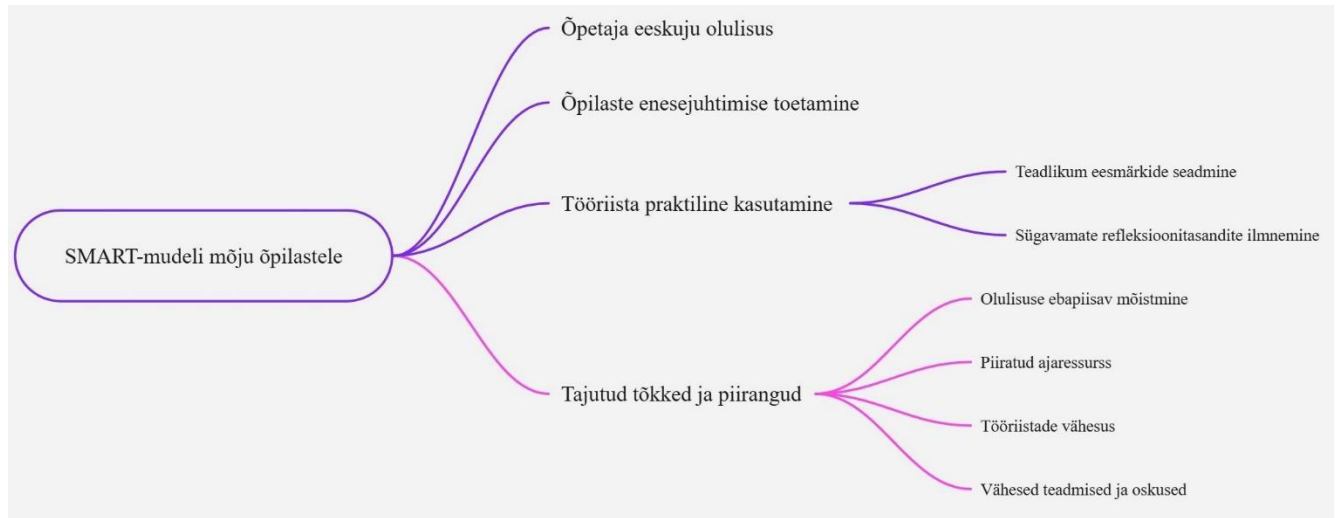
Lisa 8. Õpetajate teadmised ja kogemused eesmärgistamisest



Lisa 9. SMART-tööriista mõju õpetajate eesmärgistamise oskusele



Lisa 10. SMART-tööriista mõju õpilaste eesmärgistamise oskusele



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Liina Suurkivi,

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

Liina Suurkivi

14.05.2025