

TARTU ÜLIKOOL  
Haridusteaduskond  
Pedagoogikaosakond

Magistritöö pedagoogika teaduskraadi taotlemiseks

Nr. ....

Tiiu Urva

**ÕPETAJA JA ÕPPIJA INTERAKTSIOONISUHTE  
UURING KUTSEHARIDUSE NÄITEL**

Juhendaja: Dotsent Inger Kraav

Tartu 2007

## Sisukord

Sissejuhatus.....	3
1. Sotsiaalne interaktsioon .....	6
1.1. Sotsiaalse interaktsiooni üldised aspektid.....	6
1.1.1. Sotsiaalse interaktsiooni käsitlus.....	6
1.1.2. Interaktsiooni käsitlus õppeprotsessis.....	10
1.2.1. Sotsiaalsed rollid ja rolliootused .....	11
1.2.2. Interaktsiooni vormid – konflikt või koostöö.....	14
1.2.3. Õpetaja rollimudel.....	16
1.2.4. Õpetaja kompetentsus ja professionaalsus.....	19
2. Uurimuse läbiviimine.....	23
2.1. Metoodika ja valim.....	23
2.2. Õppijate rolliootuste mudelid.....	29
2.2.1. Kutsekeskhariduse tasemel õppijate rolliootuse mudel.....	29
2.2.1.1. Õpetamisega seotud rolliootused .....	30
2.2.1.2. Suhtlemisega seotud rolliootused.....	31
2.2.2. Kutsehariduse tasemel õppijate rolliootuse mudel.....	34
2.2.2.1. Õpetamisega seotud rolliootused.....	35
2.2.2.2. Suhtlemisega seotud rolliootused .....	36
2.2.3. Kahe haridustaseme ootuste mudeli võrdlus.....	38
2.3. Õpetaja rollikujutluse mudel .....	41
2.3.1. Õpetamisega seotud rollikujutus.....	42
2.3.2. Suhtlemisega seotud rollikujutus .....	43
2.3.3. Suhtlemisega ja õpetamisega seotud rollikujutluste võrdlus.....	44
2.4. Õpetaja rollikujutluse võrdlus õppijate rolliootustega.....	45
3. Järeldused.....	48
Kokkuvõte.....	51
Summary.....	53
Kasutatud kirjandus.....	55
Lisa 1. Õppija essee ankeet	
Lisa 2. Õpetaja ankeet	
Lisa 3. KKH tasemel õppijate rolliootuste struktuur	
Lisa 4. KH tasemel õppijate rolliootuste struktuur	
Lisa 5. KKH tasemel õppijate rolliootuste mudel	
Lisa 6. KH tasemel õppijate rolliootuste mudel	
Lisa 7. Õpetaja rollikujutluse ja õppijate rolliootuste mudelite võrdlus	
Lisa 8. Statistiliste erinevuste tabelid	
Lisa 9. KKH tasemel õppijate ootused õpetajale	
Lisa 10. KH tasemel õppijate ootused õpetajale	
Lisa 11. Õpetajate kujutlused õppijate ootustest	

## Sissejuhatus

Väga kiiresti muutuv ja arenev Eesti ühiskond vajab hariduse arengut. Innovaatilist arengut ootab ühiskond eriti kutsehariduselt, kus funktsionaalne haridusmudel tulevikus ei toimi, sest muutunud töö ei nõua üksnes kutsealast kvalifikatsiooni, vaid mitmeid erinevaid pädevusi, sh sotsiaalset kompetentsust (Pavelson, 2001). Kutsehariduse ülesanne on tagada ühiskonna jätkusuutlikkus. Seega on kutsehariduse prioriteediks ette valmistada kindlate kutseoskustega sotsiaalselt pädevaid isiksusi, kes on võimelised edukalt töötama erinevates ettevõtetes.

Kutsehariduses toimuvatest protsessidest on üheks olulisemaks ja samas keerulisemaks õppetöö korraldamine kahel erineval haridustasemel ning õpetamine vastavate õppekavade alusel. Õppeprotsessis toimuvale ja selle tulemustele esitatakse mitmeid nõudmisi. Ühelt poolt on õppeprotsessi tulemustest ja selle kvaliteedist otseselt huvitatud ettevõtjad, kellel on konkreetsed ootused lõpetajate teadmiste ja oskustele. Teiseks huvipooleks on noored ise, kellel on soov saada kutsetöök vajalikud oskused. Õppeprotsessi tulemusena peaks noor omandama kutse- ja ametioskused, mille alusel omistatakse talle vastav kvalifikatsioon.

Kutseõppeprotsessi arendajaks ja juhtijaks on õpetaja, kellele on suunatud nii ühiskonna kui õppurite ootused. Sageli teab õpetaja ühiskonna ootusi, kuid talle on selgusetu see, kuidas püstitatud eesmärged kõige tõhusamalt saavutada. Hetkel puuduvad kutsehariduses selged ettekujutused, miks õppeprotsessi arendamine ja läbiviimine ei ole piisavalt tulemuslik ja miks igapäevases õppetöös ei saavutata alati soovitud tulemusi.

Lisaks üldisematele välistele teguritele tõstatub siin ühe probleemina õpetaja ja õppija sotsiaalse vastasmõju tähtsuse mõistmine. Õpetajatel on kergem saavutada õppijate teadmiste-oskuste kasvu ja positiivset tulemust õppija kutseoskuste arengus, kui õpetajad on teadlikud õppijate vajadustest. Siit kerkib küsimus, kuidas tuleb õpetajal käituda nii, et selle tulemusel toimub koos kutsetöök vajalike erialaoskuste omandamisega ka sotsiaalsete oskuste areng.

Õpetaja oskusi-pädevusi käsitletakse teoorias erinevalt, sest kujutlused õpetaja rollikäitumisest on erinevad. Millised on vajalikud kompetentsid ning missugune on

sobivam õpetaja rollimudel just kutsehariduses õppijatele, selles ei ole veel selgust. Võime eeldada, et õpetaja teadlik käitumine on üks positiivse vastasmõju kujunemise eeldus, mis aitab kaasa õppija kutse- ja sotsiaalsete oskuste omandamisele. Võib oletada, et kutsekeskhariduse tasemel ja kutsehariduse tasemel õppijatel on erinevad ootused õpetajale. Hetkel on õpetaja ja õppija suhet kutsehariduses suhteliselt vähe uuritud. Seetõttu on selline uuring igati aktuaalne.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, milline on õpetaja ja õppija suhte iseloom ja kuidas see mõjutab eriala ja kutseoskuste omandamist.

Uurimisülesandeks on:

- 1) teada saada, mida õppijad ootavad õpetajalt;
- 2) teada saada, milline on õpetaja ettekujutus õppijate ootustest;
- 3) võrrelda õpetaja rollikujutlust õppijate rolliootustega.

Eesmärgist tulenevalt käsitletakse esimeses peatükis sotsiaalset interaktsiooni ning selle seotust ja sõltuvust õpetaja situatsioonitajust, rollirepertuaarist ja rollikäitumise muustritest.

Empiirilises osas analüüsitakse õppijate rolliootusi ja õpetaja rollikujutlust ning interpreteeritakse tulemusi. Selleks viiakse läbi järgnevad tegevused:

- 1) kirjeldatakse analüüsi objekti ja moodustatud valimit;
- 2) koostatakse empiirilisele materjalile tuginedes õppijate rolliootuste ja õpetaja rollikujutluse mudelid;
- 3) võrreldakse kutsekeskhariduse ja kutsehariduse tasemel õppijate rolliootuste mudeleid;
- 4) võrreldakse õpetaja rollikujutluse mudelit kutseharidussüsteemis õppijate rolliootuste mudelitega;
- 5) kirjeldatakse ja analüüsitakse õpetaja ning õppija vastasmõju iseloomu;
- 6) tehakse analüüsi tulemuste põhjal järeldused, mis võimaldavad õpetaja rolli arendada.

Uurimuse alustamisel lähtuti järgnevatest hüpoteesidest.

- 1) Kutsekeskhariduse tasemel ja kutsehariduse tasemel õppijate ootused õpetaja rollikäitumisele on erinevad.
- 2) Õppijad võivad oodata õpetajalt käitumist ja rollide täitmist, mida õpetaja ei taju või ei suuda täita.

3) Õppijate rolliootuste ja õpetaja rollikujutluse erinevus võib tekitada õppeprotsessis pingeid ja konflikte.

Käesoleva tööga soovitakse kaasa aidata kutsehariduses toimuva õppeprotsessi kitsaskohtade teadvustamisele ja õppetöö tulemuslikumaks muutmisele.

# **1. Sotsiaalne interaktsioon**

## **1.1. Sotsiaalse interaktsiooni üldised aspektid**

### **1.1.1. Sotsiaalse interaktsiooni käsitlus**

Interaktsiooni mõiste on kesksel kohal nii sotsioloogias, sotsiaalpsühholoogias kui ka kasvatusteadustes. Kui tahame uurida suhtlemise seaduspärasusi, sealhulgas interaktsiooni ja vastastikust tegevust õppeprotsessis, peame seda vaatlema tase kõrgemalt ja lähtuma inimtegevuse üldisemast aspektist. Sel juhul võime vaadelda järgnevaid elemente: inimese tegevus, suhtlemine, interaktsioon ja vastastikune tegevus kui elemendid vastavas süsteemis (Märja 1992: 42).

Interaktsionistliku sotsiaalpsühholoogilise kontseptsiooni rajajaks on G. H. Mead, kes käsitleb inimese arengut kui sotsiaalse interaktsiooni tulemust. Ta analüüsib ja kirjeldab tegevuste sotsiaalset vastasmõju: seda, kuidas sotsiaalses suhtes teineteisele orienteeritud tegevus tekib, areneb ja stereotüüpset käitumist mõjutab. G. H. Mead analüüsib, kuidas toimub suhte loomine ja sotsiaalne interaktsioon indiviidide vahel. R. R. Sears arendas G. H. Meadi teooriat edasi ning väitis, et ühe inimese tegevus sõltub teise inimese käitumisest. Reageering indiviidi käitumisele on stiimuliks panna teist inimest käituma teisel viisil, mis omakorda on stiimul indiviidi enda edasiseks käitumiseks. G. H. Mead väidab, et teadlik käitumine viib tasemele, kus indiviid suudab juhtida teise poole käitumist (Vanderstraeten 2003: 19; Sears 2001:56).

Interaktsionism rõhutab isiku ja situatsiooni pidevat interaktsiooni, milles indiviid viibib. Üks varasemaid interaktsionismi väljendusi on H. Murry personoloogia, mille järgi inimese käitumist ei määr mitte ainult isiku vajadused, vaid ka keskkond, mis vajaduste rahuldamist soodustab või takistab. Interaktsionismile omased jooned on välja toonud N. S. Endler ja D. Magnusson, kes väidavad, et interaktsionismile on omased neli joont: 1) tegelik käitumine on funktsioon indiviidi ja teda ümbritseva situatsiooni pidevast mitmesuunalisest interaktsioonist; 2) indiviid on selles protsessis tahtlikult aktiivne tegur; 3) isiku poolt vaadatuna on olulisteks käitumise determinantideks kognitiivsed protsessid koos emotsionaalsete faktoritega; 4) situatsiooni poolt vaadatuna on tähtsaks

determinandiks selle situatsiooni psühholoogiline tähendus indiviidile (Endler&Magnusson, 1976: 968).

Haridusliku sotsiaalse interaktsiooni tingimusi on uurinud T. Parsons (1968) ja N. Luhmann (1984). Parsonsi kaasaegne interaktsiooni käsitlus rõhutab indiviidi sotsiaalse teadlikkuse tähtsust. N. Luhmann pöörab tähelepanu vastasmõjude erisusele ja mitmekesisusele, analüüsib elementaarset sotsiaalset suhet ning käsitleb sotsiaalsete suhete rajamise lihtsamaid probleeme hariduses, pidades silmas selle hariduslikku eesmärki. Autorid tõid välja paradoksi sotsiaalses situatsioonis: kui mina teen seda, mida sina soovid, siis sina teed seda, mida mina soovin. Kuidas on sellises sotsiaalses situatsioonis interaktsioon võimalik? T. Parsons näeb siin vastastikust kahekordset sõltuvust. Sotsiaalses süsteemis on vastastikuse sõltuvuse tulemus seotud sellega, mida üks osapool tegi interaktsiooni olukorras ja mida teise poole reaktsioonid on esile kutsunud. Interaktsioonile on omane kahekordne juhuslikkus. Sellest tuleneb, et interaktsioonis on kaks "juhuslikku faktorit", millest tulenebki kahekordne juhuslikkus (Parsons, 1968: 436). Interaktsioonis teadvustatud ja teadvustamata tegevused on sõltuvuses mõlema indiviidi ootustevahelisest integratsioonist. Seega on vastastikused ootused omakorda aluseks sotsiaalsele interaktsioonile (Vanderstraeten, 2003: 20).

Hariduslikus interaktsioonis toimuv oleneb sellest, kas osapooled on kontaktis ja kas suhtlemine toimub ühepoolse monoloogina või dialoogina. Dialoogi kujunemise eelduseks on psühholoogiline kontakt. H. Krips märgib, et psühholoogiline kontakt on kahe inimese vaheline seisund, milles mõlemad mõjutavad teineteist ja mille aluseks on suhe. Kontaktist tuleneb arusaamine, kas partner on ohutu ja vajalik (Krips, 2003:54-55).

Interaktsiooni põhimõtteid aluseks võttes on T. Leary esitanud suhtlemisomaduste ja neile vastavate käitumisviiside tüpologia. Sotsiaalse käitumise orientatsioonide tüpoloogias tuuakse käitumise lahtimõtestamisel esile üldised vastandlikud tasemed: valitsev (domineeriv) või alluv; sõbralik (heasoovlik) või vaenulik (vihane). Kahe käitumisviisi ühendamisel kujuneb neli käitumisvarianti: domineeriv-heasoovlik, domineeriv-vaenulik, alluv-heasoovlik, alluv-vihkav. Ühe või teise käitumisviisi esiletulekut seletatakse suhteisloomuga (Kidron, 1986: 68).

D. Thibaut ja G. Kelley interaktsioonimudeli lähtekohaks on biheiviorismis üldtuntud seisukoht: inimekäitumine on reguleeritud hedonismi põhimõttest, inimene lähtub suhtlemisel teistega soovist saavutada võimalikult suurt rahulolu ja minimeerida

ebameeldivat, mis võib tekkida vahetu suhtlemisega. Siin vaadeldakse suhtes saadud tunnustust kui “kasu” ja negatiivset tagasisidet kui “kahju”. Interaktsiooni hinnatakse enesele väärtuslikuna siis, kui suhe on positiivne (Argyle, 1969: 216, Kidron, 1986: 70).

Interaktsioonis toimuv on seotud sellega, kuidas ühe partneri võim teise üle põhineb suutlikkusel kontrollida teise tegevust. J. Rotter toob esile kaks kontrollivõimalust: teise indiviidi käitumise täielik kontroll või osaline käitumiskontroll. Täieliku kontrolli korral sõltub teise osapoole tulemus täielikult partneri käitumisest. Osalise käitumiskontrolli puhul saab üks inimene teist piirata ja mõjutada, sest interaktsiooni tulem ei jää ainuüksi ühe poole otsustada. Kontseptsiooni autorid peavad tõenäoliseks, et olukorras, kus iseenda positiivset tulemust pole võimalik tagada, asutakse kontrollima teise tulemit. Seda tehakse teenetest keeldumiste, komplimentide ütlemata jätmise, kriitiliste märkuste tegemise või rolliootustele vastamata jätmise kaudu (Bachmann, 2001: 206). Siit järeldub, et interaktsioonis toimuv võimaldab prognoosida, milliseks suhted kujunevad.

Interaktsiooninähtuste jälgimiseks on sotsiaalsühholoogias rakendatud R. Balesi käitumisühikute klassifikatsiooni, milles autor käsitleb interaktsiooni vaatluskategooriate süsteemi mingit ülesannet lahendavas grupis ning toob esile indiviidi võimalikud käitumisviisid situatsioonis: orienteerumine (annab informatsiooni, seletab ja nõuab informatsiooni); hinnangu andmine (küsi teiste arvamust ja hinnanguid ning väljendab oma arvamust ja soove); kontrollimine (teeb ettepanekuid, annab soovitusi ja juhendab); otsustamine (ei nõustu, keeldub abist, näitab vastasseisu või nõustub, väljendab mõistmist); pingete reguleerimine (näitab pinget, eemaldub ühistegevusest või käitub pingevabalt, on rahulolev); integratsioon (kahjustab teiste staatust, viibib kaitseseisundis või tunnustab, toetab ja abistab teisi) (Kidron 1986:90). Nimetatud interaktsiooni kategooriad sobivad haridusliku vastasmõju uurimiseks.

Inimsuhteid uurinud M. Argyle väidab, et mõlemad isikud on suhtes nii vastuvõtja kui edastaja rollis. Selline vastastikune regulatsioon sõltub vastasmõju kontekstist, isiku individuaalsetest ning ühistest eesmärkidest. Seega suhtlemisel on oluline teadlik käitumine, mis tähendab, et õpetaja kontrollib seda, mida ta teeb, ja annab õppijale mõista, mida ta soovib mõjutada. Paralleelselt pöörab õpetaja tähelepanu õppijale, reguleerides oma kommunikatsiooni vastavalt õppija reageeringule. Interaktsioonisuhe on reflektiivne, kuna õpetaja ja õppija kajastavad oma tegevuses kogu õpituatsiooni ning on suhtluspartneri rollis, siis ühe osapoole käitumine on reageering situatsioonile nii, kuidas



situatsiooni tajutakse (Bachmann, 2001: 287). Vastastikune mõju avaldub suhtetoimes, millele eelnevad pertseptsioon – psüühiline kontakt, vastastikune tajumine (mõistmine) ja kommunikatsioon - informatsiooni vahetamine (Märja, 1992: 41). Suhtlemise käigus muutub ja varieerub vastastikune mõistmine vastavalt sellele, kuidas üks osapooltest mõistab ja mõtestab teist poolt. Selle tulemusena kujuneb suhtumine teise isikusse ja sobiva käitumisviisi valik. Õpetaja on oma rollide täitmisel seotud suhtlemisega, mille üheks eesmärgiks on reguleerida sotsiaalset mõju.

Ühe tuntuma suhtlejate vastasmõju käsitleva teooria on välja töötanud E. Berne. Ta formuleeris suhtlemistasandi mõiste ning näitas, kuidas minatasandeid jälgides on võimalik tegelikkuses toimuvat suhtlemist analüüsida. Ta väidab, et käitumise muutustega kaasnevad muutused indiviidi tunnetes. Teatud käitumisilmingute kogum vastab ühele meeles seisundile, teine kogum aga teisele psüühilisele seisundile, millel puudub kooskõla esimesega. Need muutused ja erinevused on alus minatasandite ideele. Minatasand on tunnete süsteem, millega kaasneb vastav käitumisviiside (mustrite) kooslus, mis on jagatud järgmistesse kategooriatesse:

- 1) eksteropsüühiline, mis on seotud vanemlike kujunditega - võimuga;
- 2) neopsüühiline, mis on autonoomselt suunatud reaalsuse objektiivsele hindamisele - reflekteerimine;
- 3) arhepsüühiline mina-tasand, mis on seotud lapse kujunditega – loovusega (Berne, 2001:21).

Sotsiaalse suhtlemise ühikuks on transaktsioon (sõnum). Suhte algatajaks ja kontakti loojaks on üks osapooltest, kes saadab ühelt mina-tasandilt transaktsioonilise stiimuli, millele reageering on transaktsiooniline vastus. Iga vastus on omakorda tagasiside ja uus stiimul. Kui vastus on kohane, s.t kasutatakse sobivat minatasandit, mis vastab teise osapoole ootustele, on suhe pingevaba. W. Mischei väitel tuleneb õppija sotsiaalne ja kognitiivne areng sotsiaalsete õpituatsioonide iseloomust (Käärst, 1991: 104). Sotsiaalne õpikeskkond sõltub omakorda sellest, kuidas õpetaja ja õppija käitumine mõjutab suhte iseloomu.

### 1.1.2. Interaktsiooni käsitlus õppeprotsessis

On teada, et nii õpetaja kui õppija mõjutavad õppeprotsessi omavahelise interaktsiooni kaudu, milles õpetaja rollikäitumine mõjutab aine (eriala) omandamist õpilaste poolt. P. Jarvise arvates saab õppimine toimuda ka ilma õpetajata. Õpetaja võib väita, et ta õpetas, aga õppijad ei õppinud midagi. Tekib küsimus, kas õpetaja tegelikult õpetas või üritas ainult õpetada, aga see ei õnnestunud. Siit tuleneb väide, et õpetamine tuleneb õppimisest, mitte vastupidi (Jarvis 1998: 42). Õppimise ebaedu põhjuste selgitamisel lähtuvad kognitiivsed käitumisteooriad (A. Bandura, J. Rotter, M. Seligman) õpetaja suutmatuselt juhtida õpituatsiooni.

Õpetaja ja õppija vahelise suhte iseloom tuleneb Ü. Vooglaiu (1999) arvates sellest, kuidas õpetaja kohtleb õppijaid. Vastasmõju kirjeldamiseks kasutatakse viit erinevat mudelit.

Esimene mudel kirjeldab suhet, milles täiskasvanu (õpetaja) peab ennast subjektiks ja last (õppijat) objektiks. Õppijal on kohustus täita õpetaja korraldusi. Kui õppija ei tule toime, saab ta karistada negatiivse tagasiside kaudu.

Teine mudel kirjeldab autoritaarset suhet, milles õpetaja peab ennast subjektiks ja last manipuleerimisobjektiks. Täiskasvanu püüab oma tegevusest saada tagasisidet, s.t jälgida, kas õppija tegelikult õppis ja saavutas ettenähtud tulemuse, ning otsustab, kas ta võib samamoodi jätkata. Kui õppija ei saanud talle antud ülesandega hakkama, rakendab õpetaja mingeid meetmeid, korrigeerib oma korraldusi.

Kolmas mudel kirjeldab suhet, milles õpetaja ja õppija käsitlevad teineteist subjektina. Objektiks on siin ülesanne, millele keskenduvad nii õpetaja kui õppija. Sel juhul toimub suhtlemine, mis eeldab vastastikust tagasisidet.

Neljas mudel näitab koostööd, mis kulgeb pariteedi alusel. Õpetajal on rohkem tarkust ja kogemusi ning õppijal energiat ja fantaasiat, ning nende ressursside ühendamise on võimalik jõuda õppeprotsessis eesmärgini.

Viies mudel käsitleb juhtumit, kus õppija on õpetajal üle pea kasvanud, arvab ennast subjektiks ning peab õpetajat oma toime objektiks, kellega võib manipuleerida (Vooglaid 1999: 64-77, Krips 2003: 13). Seega saab õpetaja ja õppija vahelist suhet analüüsida kahel viisil: subjekt-subjekt ja subjekt–objekt suhtena. Esimesel juhul suhtuvad

partnerid teineteisesse kui psühholoogiliselt võrdsetesse subjektidesse ja teisel juhul ei ole nad teineteisega psühholoogiliselt võrdsed. Siit järeldub, et õpetaja käitumine interaktsioonis kujundab suhtetoime. Suhtetoime on omakorda suhte eeldus ja suhted omakorda suhtetoime eelduseks. Esitatud suhtemudelid avalduvad rollide kaudu, mida õpetaja kasutab õppeprotsessis.

### **1.2.1. Sotsiaalsed rollid ja rolliootused**

Interaktsioonisuhete kujunemise aluseks on vastavale sotsiaalsele rollile esitatud rolliootused (käitumisootused). E. Goffman (1961) vaatab rolli kui tegevuste kogumit, mis on tihedalt seotud teise indiviidi tegevusega (Coon 1992; Vadi, 2001: 81). M. Vadi (2001) viitab rolli defineerimisel sellele, et roll on ühiskonna, kollektiivi või väikegrupi poolt normatiivselt kehtestatud käitumisviiside kogum, milles sisaldub selgelt defineeritud reeglistik selle kohta, mida rollitäitjalt oodatakse (Vadi 2001: 157). J. Allik märgib, et mida olulisemad on suhted rollitäitajale (õpetajale), seda enam ta rolli täidab, seda stabiilsem see roll on. Õpetaja rollimääratlus sõltub hariduses tunnustatud väärtustest.

Rolliootusi käsitleb G. R. Pierce (1997) kui väljakujunenud suhteskeemi, mis mõjutab õpetaja isikutaju ning põhineb varasematest suhetest saadud kogemustel (Pierce, Sarson, Sarson, 1997: 1028). A. Kidron (1986) ja M. Vadi (2001) käsitlevad ootustemudelit kui valmidust tajuda teatud käitumisviise. Ootuste täpsem sisu ja intensiivsus sõltub aga siiski sellest, milline on konkreetne õppija, kes vastavad ootused lähetab, ja milline on rollitäitja. Põhiosas jäävad aga rolliootused samaks, olenemata õppijate individuaalsusest. Kui rolliootuste edastajaks on õppija, kelle tegevus on otseselt seotud ja sõltub õpetajast, on õpetaja rollikäitumine otseselt ootuste kujundajaks. Kuna õpetajal tuleb täita mitmeid ülesandeid, on tegemist mitte ühe, vaid mitme erineva rolli täitmisega. Erinevad rollid moodustavad õpetaja rollirepertuaari. Rolli täitmise individuaalne eripära tuleneb aga rolliootuste subjektiivsest mõistmisest (Kidron, 1986: 145; Vadi, 2001: 94). Antud töös mõistetakse rollirepertuaari all kutsehariduse tasemel õppijate poolt heakskiidetud käitumisviise, mida oodatakse õpetaja positsioonil olevalt isikult. Rollile esitatud ootuste teadvustamine piirab käitumisvabadust ja muudab suhte stabiilsemaks, vähendab määramatust ning kaitseb õpetajat võimaliku väärarvamuse

eest. Rolliootuste subjektiivne tajumine on aluseks kujutlusele rollidest, mida õpetajal täita tuleb.

Erinevad uuringud kinnitavad, et õpetaja rollikujutus sõltub sellest, millisena ta tajub situatsiooni õppetöös (Calderhead, 1996: 720). M. Vadi väidab, et rollikujutus näitab, milline on rollitäitja ettekujutus oma rollist ning teiste ootustest sellele ning leiab, et mida enam rollikujutluses on arvestatud rolliootustega, seda ladusamalt kulgeb suhtlemine (M.Vadi, 2001: 158). M. Lassen (2004) nimetab ettekujutust rollist rolliskeemiks. Rolliskeemid hõlmavad endas teatud tegevusi ja kohustusi, mis on seotud rolliga, rollilise käitumisega. Suhtlejate rolliskeemid võivad olla tasakaalustatud või tasakaalustamata. Tasakaalustatud rolliskeemiga suhtes ollakse valmis koostööks. Tasakaalustamata rolliskeem tekitab aga suhetes pingeid. Rolliskeemis on rolle, mis on rangelt ette kirjutatud ja eeldavad täpset täitmist, osa rolle on aga määratud lõdvemalt. Rolli omaksvõtt või tagasilükkamine sõltub sellest, kui selgelt rolli ette kujutatakse ja sellest, kuivõrd indiviid usub suutvat rolli täita (Lassen, 2004: 25). Seega on õpetaja rollikäitumine seotud rollitaju ja rollikujutlusega, rollile suunatud käitumisootuste teadvustamisega ja oskusega vastata õpituatsioonis sobiva käitumisstiiliga, mis määrab tema rollikindluse. M. Vadi (2001) ütleb, et rollikindlus põhineb õpetaja eneseusul, et ta oskab täita rollinõudeid, mis väljenduvad tema käitumisviisis (Vadi, 2001: 158). Rollikindlusel on oluline osa interaktsioonisuhete kujunemisel ja arengus, milles õppijate erinevad ootused võivad tekitada õpetaja ja õppija suhetes vaenulikkust juhul, kui esmatähtsat ei tajuta.

E. Goffman (1970) on seisukohal, et kui õpetajalt oodatakse niisugust käitumist, mis tema kujutlusega rolli täitmisest kokku ei sobi, on tal psüühilise tasakaalu säilitamiseks kaks võimalust – kas roll aktiivselt tagasi tõrjuda või võtta vastu uus rolliskeemi. Rolli ei võeta üle üksikute käitumisviisidena, vaid kui tervikut. Juhul, kui roll on äsjamääratletud, kuid seda pole veel minastruktuuri vastu võetud, ei ole rollil isiklikku tähendust (Goffman, 1970: 67). Seega rolli omaksvõtul võivad tekkida probleemid, kui roll on õpetajale uudne ning selles puudub kindlus. Ebakindlus tekib rollide puhul, mis kiirete sotsiaalsete muutuste tõttu vajavad täpsemat määratlemist. Määratus sunnib õpetajat muutma oma käitumist ja rolliskeemi, sest mitmest rollist koosnev kogum võib esitada õpetajale isegi vastuolulisi nõudeid. Sellises olukorras on õpetajal vaja määrata, reastada, kohandada ja tasakaalustada rollid, et leida sobiv rollikäitumine. J. Allik (2003) väitab, et käitumine

sõltub ka sellest, kuivõrd õpetaja tahab ja viitsib kohandada oma käitumist olukorra nõudmistega.

Õpilaste rolliootusi on eelnevalt üsna palju uuritud. Üks neist, kes on sellega tegelnud, on H. Gannaway (1976). Ta rõhutab, et õpilased soovivad näha õpetaja rollis isiksust, kes on neile autoriteet, kes suudab luua õppetöös struktuuri, reageerida õpilaste lubamatule käitumisele, olla mõistev õpilase ning klassi suhtes (Krull, 2000: 471). T. Good & Power (1976) on välja toonud järgmised õpilaste olulised ootused, mis on seotud õpetaja oskustega:

- 1) aine esitamine;
- 2) juhendamine;
- 3) suhtlemisoskus, emotsionaalne toetus ning huumorimeel (Krull, 2000: 328).

Õpilaste konkreetsed ootused, mida õpetaja tegema peab, on seotud koolist saadud kogemustega. Õpilaste ootusi on uuritud Inglismaal ja USA-s ning ka Eestis. R. Nashi (1976) küsitlus Šoti keskkooli õpilaste seas toob esile hea õpetaja järgmised tunnused: hoiab korda, on pigem range kui leebe, paneb õpilased tööle, seletab õppematerjali arusaadavalt, on abivalmis ja huvitav, pakub vaheldust ega tüüta, on õiglane, järjekindel, ei oma pailast, on sõbralik, heatahtlik, räägib vaikselt ja naljatleb. M. Meltz (1978) selgitas välja USA keskkooliõpilaste ootused õpetajale. Õpetajalt oodatakse oma aine tundmist ja vaimset pingutust nõudva õpikeskkonna loomist (Krull, 2000: 471). C. Gleser (2003) uuris gümnaasiumiõpilase respekti õpetaja suhtes (s.t millist õpetajat austatakse) ja toob esile järgmise pingerea: hea ainetundmine, sõbralikkus-viisakus, rangus, õiglustunne, arusaamine õppija olukorrast (tema huvidest ja vajadustest), võime otsuseid täide viia, direktiivne käitumine, õpilase tunnustamine, sotsiaalne kompetentsus, järjekindlus - sihikindlus, iseteadlikkus, tasakaalukus, turvalisust pakkuv, räägib selge häälega, on hea välimusega ja usaldatav. H. Toom (2001) uuris Eestis, kuidas õpilane näeb õpetajat ja jõudis järeldusele, et gümnaasiumiõpilased pidasid õpetajarolliga seotud omadustest kõige olulisemaks head seletamisoskust. Minu teada pole Eestis kutsehariduses õppijate ootuste ja respekti uurigute kohta andmeid.

## 1.2.2. Interaktsiooni vormid – konflikt või koostöö

Õpetaja ja õppija interaktsioonisuhte soovitud vormiks on koostöö ühise eesmärgi nimel. Koostöö aluseks on õpetaja ja õppija ühishuvid ja arusaam, et kompromiss on pool võitu; on õpetaja ja õppija vaheline vastasmõju, on tööjaotuse olemasolu ning on osalejate kindlad sotsiaalsed rollid. Koostööd võivad takistada osapoolte huvide lahknevus ja erinevad või koguni vastuolus olevad eesmärgid.

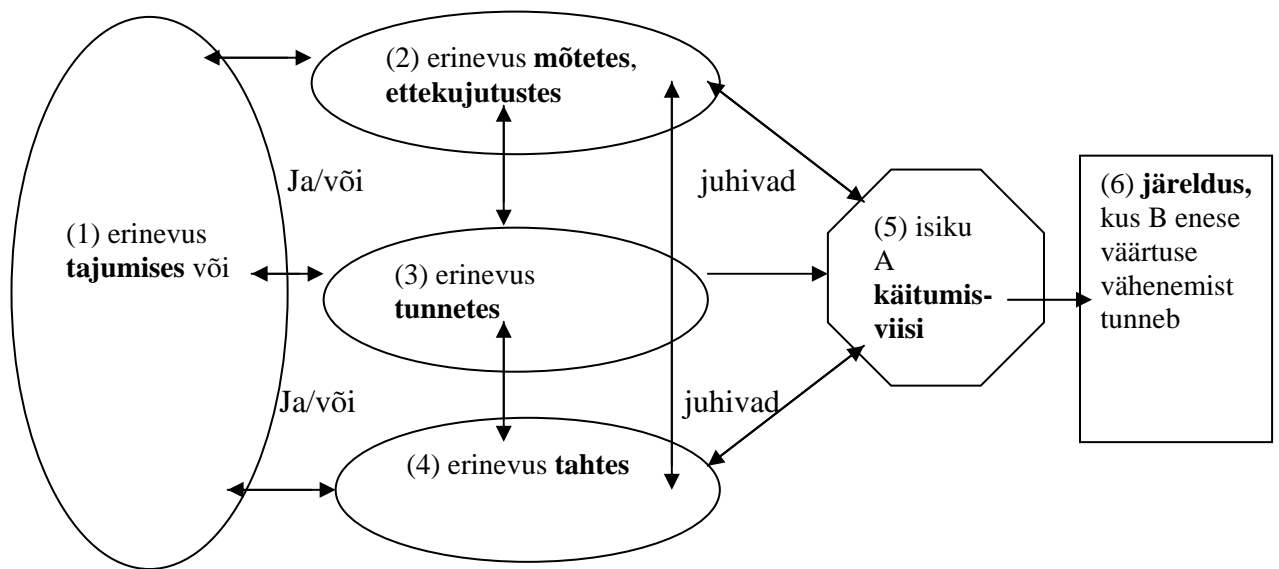
Interaktsioonisuhtes saab eristada õpetaja ja õppija vahelist “sotsiaalset konflikti” ja lihtsalt “erinevust”. Kõik sotsiaalsed konfliktid põhinevad erinevustel, aga kõik erinevused ei ole konfliktid. See, kas konflikt tekib, oleneb sellest, kuidas õpetaja ja õppijad erinevuste suhtes käituvad, sest erinevuste olemasolu on loomulik. Erinevused seisnevad selles, kuidas õpetaja ja õppija olukordi tajuvad: ettekujutused ja mõtted on erinevad, tunded ei ole sarnased, tahe on erinev (Glasl 2002: 16, vt joon 1.1). Seega erinevuste olemasolu ei ole probleem, kuna erinevused iseenesest inimeste vahel konflikte ei tekita ja ühe erinevuse olemasolu ei ole veel konflikt. Konflikt tekib sellest, kuidas õpetaja ja õppija erinevusi tunnetavad ja kuidas nad nende suhtes käituvad. Sotsiaalne konflikt avaldub interaktsioonis subjektide – õpetaja ja õppija või õpetaja ja õppegrupi - vahel, kui vähemalt üks neist tajub erinevusi arusaamades, mõtetes, ettekujutustes, interpretatsioonides, tunnetes või tahtes nii, nagu kitsendaks erinevus teiste saavutusi (Glasl 2002: 17).

Tabel 1.1.

### Konflikti ja mittekonflikti tunnused

Vastuolu avaldub	Mõtetes	Tunnetes	Tahtes	Käitumises
Loogiline vastuolu	X			
Arvamuse erinevus	X			
Arusaamatus	X			
Vea tajumine	X			
Semantiline erinevus	X			
Tundeerinevus		X		
Vastandlikud tunded		X		
Antagonism (lepitamatu vastuolu)			X	
Intsident (juhtum)				X
Pinge	X	X		
Kriis	X	X	X	→
Konflikt	X &/või	X &/või	X JA	X

(Glasl, 2002: 17)



Joonis 1.1. Sotsiaalse konflikti definitsiooni elemendid (Glasl 2002: 16).

Vastasmõjus on pinge allikaks rolliprobleemid, mida J. E. McGrath (1984) käsitleb lähtuvalt kolmest vaatepunktist: rollisegadus, rollilast, rollikonflikt.

- 1) Rolliline ebaselgus e rollisegadus tekib juhul, kui rolliootuste esitajad (õpilased) ei väljenda oma ootusi selgelt. See tekitab mitmetähenduslikkust uue rolli omandamisel või vana muutmisel, kus rolliootusi on käitumise seisukohalt raske tõlgendada ja rollitäitjal raske valida, mida või kuidas teha.
- 2) Rollilast tekib õpetajal situatsioonis, kus õppijatel on liiga palju erinevaid ootusi ning aeg nende tajumiseks ja nendele vastamiseks on piiratud. Õpetaja tajub pinget, kui rolliootuste eristamine ei ole kvalitatiivselt võimalik, kui tegevuse eesmärgid on ebaselged ning rollitäitjale on esitatud nõudeid, milles erinevad ootused võistlevad omavahel.
- 3) Rollikonflikt tekib, kui õppijate rolliootused esitavad õpetajale (rollitäitjale) erinevaid ja isegi üksteisele vastukäivaid nõudeid. Õppijate erinevad rolliootused võivad põhjustada konflikti juhul, kui nende vajadused ja õpetaja käitumispõhimõtted ei ühti või oodatav käitumine ei vasta õppijate vajadusele (Vadi, 2001 A: 95).

Nimetatud rolliprobleemid tekitavad õpituatsioonis rollipinget, kui õpetaja kohustused satuvad vastuollu õppijate rollioodatuga, sest erinevatel õppijatel võivad olla erinevad ootused (Vadi 2001 A: 95; Lassen 2004: 64). Rollipinget tekkimist seletab

M. Vadi (1996) normide ähmasuse ja ebaselgusega situatsioonis, kus rollis olev isik ei suuda täita temale suunatud ootusi (Vadi 1996: 159). K. Hauk (1988) selgitab, et üksikute arvamuste ja ootuste blokeerimine, erutuvus ning häälekõrgendus viitavad varjatud konflikti olemasolule. Varjatud konflikt, kui seda ei reguleerita, läheb sageli üle avalikuks (Hauk 1988: 36). Konflikt on rollidevaheline, kui õpetaja on samaaegselt vastuoluliste rollide täitja, millest tulenevad erinevad nõudmised ja ootused käitumisviiside suhtes, kus erinevused rolliootuste ja rollikujutluse vahel põhjustavad vastuolu (Vadi 1996:158).

Pidev vastuolude kogemine tekitab rahulolematust, mis vallandab konflikti. H. Lacey (2002) liigitab konflikte järgnevalt: avalik-agressiivne, varjatud-agressiivne, varjatud-passiivne ja avalik-passiivne. Avalik-agressiivse konflikti märkideks on karjumine, sõimamine, vägivald. Varjatud-agressiivse konflikti tunnusteks on halvustavad kommentaarid, iroonia, alavääristamine, pidev norimine. Passiivne konflikt väljendub koostöö puudumises õpetaja ja õppija vahel: vastaspoolt välditakse või eiratakse. Konflikti käsitlemisel toob H. Lacey esile kaks aspekti: realistliku ja mitterealistliku. Realistliku konfliktiga on tegemist juhul, kui õpetajal ja õppijatel on erinevad vajadused, ootused, eesmärgid või väärtused. Mitterealistlik konflikt aga tuleneb ebakompetentsusest, eksitustest, ajaloolistest traditsioonidest ja eelarvamustest või pingest vabastamise vajadusest. Mitterealistlikke konflikte on võimalik ennetada ja kontrollida (Lacey 2002: 30). Konflikti üks ennetamisvõimalus interaktsioonis on allumine grupisurvele, mis viib käitumise muutuseni, loobumiseni oma senistest tõekspidamistest või käitumisviisidest. Konformismile vastandub sõltumatus. Sõltumatud on õpetajad, kes teavad hästi õppijate ootusi, kuid on nende suhtes ükskõiksed (Vadi, 2001: 117). Mõõdukas konformsus on õppetöös vajalik sotsiaalsete suhete funktsioneerimiseks, sest see aitab suhet õpetaja ja õppija vahel tasakaalustada. Liigne toetamine ja allumine õppijate ootustele viitab aga võimetusele õppeprotsessi juhtida.

### **1.2.3. Õpetaja rollimudel**

Õpetaja käitumine õpetamise-õppimise situatsioonis on seotud erinevate rollide täitmisega ning avaldub teatud käitumisviisides, kus ilmnevad õpetaja kompetentsus, isiksus ja interpersonaalne rollimudel. T. Märja (2003) märgib, et õpetaja käitumine ja



rollitaju kujunevad praktilises õpetamistegevuses teadmiste, oskuste ja väärtushoiakute mõjul. Rollitaju on võime mõista õppijaid ja õpetamis-õppimissituatsiooni mitmetähenduslikkust, see taju on aluseks käitumisviiside valikul. Õpetajarolle võib eristada õppeprotsessis tinglikult järgmiselt:

- rollid, mis on seotud suhtlemisega;
- rollid, mis on seotud õpetamisega.

Õpetajarollis eristatakse mitmeid alarolle: suhtleja, kontakti looja, kuulaja, informatsiooni andja ja vastuvõtja, suhtlemissituatsiooni kujundaja, dialoogi looja ja arendaja, konfliktide lahendaja ja mõjutaja jne. Suhtlemisega seotud rollid võivad erinevatel põhjustel tekitada ebakindlust ja pingeid (Märja, 2003:133-134). M. Vadi (2001) esitab suhterolle järgnevalt: toetaja, harmoneerija, kompromissilooja ja “värava hoidja”. Suhterollid väljendavad õpetaja käitumise emotsionaalset külge ja tagavad sobiva sotsiaalse õhkkonna õppetööks. A. Kidron (1986) jagab suuna poolest rollid kaheks: instrumentaalseteks ja ekspressiivseteks. Instrumentaalse rolli eesmärk on tagada kord klassiruumis ja kindlustada, et õpilased õpiksid neile antud materjali selgeks. Samasugust instrumentaalsete rollide täitmist oodatakse ka õpilaselt. Ekspressiivsed rollid on seotud loovusega ja vaba eesmärgipärase arenguga, mis aitavad maandada pingeid nalja ja naeru abil ning hoida grupi harmooniat (Kidron, 1986:98).

Pedagoogikas ja andragoogikas käsitletakse õpetaja rolli erinevalt. M. Knowles (1990) toob esile pedagoogilise ja andragoogilise mudeli erinevused. *Pedagoogiline mudel* näitab, et õppija on sõltuv õpetajast ja tal on kohustus õppida, kusjuures eeldatakse, et õpimotivatsioon on madal ning orienteeritus on peamiselt aine äraõppimisele. Õpikeskkonda nähakse formaalse ja konkureerivana. Õpetajaroll on peamiselt teadmiste andmine ja oma tegevuse reflekteerimine. *Andragoogilises mudelis* käsitletakse õppijat kui isikut, kes tunnetab enesejuhtimise vajadust, on motiveeritud ning õppimisel orienteerud probleemide lahendamisele. Õpikeskkonda nähakse siin mitteformaalsena, mida iseloomustab koostöö ning avatud ja toetavad suhted õpiprotsessis (M. Knowles, 1990: 27).

Andragoogikas nähakse õpetajarolli õppimise suunaja ja õppija toetajana. Sellest mudelist lähtuvalt käsitleb T. Märja (2003) rolle, mis kuuluvad andragoogi rolliskeemi: fassilitaator, mentor, tuutor, nõustaja. Nimetatud rollidega seostuvad mitmetähenduslikud ning kombineeritud tegevused. Fassilitaator on abistaja, kes teadlikult arendab õppijate

sotsiaalseid oskusi ja juhib interaktsiooni. Mentori roll põhineb isiklikul kontaktil, kus õpetaja-juhendaja ja õppija vahel või siis juhendaja ja grupi vahel on suhe, mille eesmärgiks on õppijaid jälgida, toetada, julgustada ja juhendada. Tuutori ülesanne on toetada õppimist ja anda tagasisidet õpituatsioonis, kus õppijate õppimiskogemus on veel vähene (Märja, 2003:137-141). I. G. Sarason (1990) märgib, et sotsiaalne toetus koos abistava käitumisega mõjutab suhte kvaliteeti ja võimaldab usaldussuhte arengut (Pierce, Sarason & Sarason, 1990:133). Usaldussuhe on vajalik eeldus õppija nõustamisele, mis on tuutori tegevusest rohkem isiksusekeskne. Nõustaja rollis näeb A. Kidron (2002) võimalust aidata kaasa isiksuslikule kasvule, mis viib õppija individuaalsed võimed kõrgemale tasemele (Kidron, 2002:76). Kirjeldatud rollid moodustavad õpetaja käitumise raamistiku ehk rolliskeemi. Andragoogi rolliskeem (mudel) on üks võimalus kutsehariduse tasemel õpetaja rollimudeli kirjeldamiseks, millele on oluline lisada nõustaja ja treeneri roll. Nõustaja rolli eesmärk on vähendada õppijas ebakindlust ning arendada eneseanalüüsivõimet. W. Vogelauer (2001) märgib, et treeneri rolli üheks eesmärgiks on õppijas töösuste väljakujundamine, treenimine (coaching), et töösus kujuneks õppijal vilumuseks, arvestades ka õppijate individuaalsete iseärasustega (Vogelauer, 2001:105).

Andragoogikas on T. Märja (2003) välja toonud "hea õpetaja" rollimudeli. Mudelist selgub, et hea õpetaja valib, vahetab ja kombineerib õpituatsioonist ja õppijast lähtuvalt oma tegevuses erinevaid rolle. Õpetaja praktilises tegevuses (kogemuse omandamise käigus) muutuvad rollid harjumuseks, milles tema rollirepertuaar (mudel) võib täieneda mitme rolli võrra. Roll internaliseerub ning vajalikku rolli saab kasutada hetkel, kui õpituatsiooni kontekst seda nõuab (Märja 2003:137). Rollide integratsioon loob suhte õpetaja ja õppija ning õpetaja ja grupi vahel. Th. Gordon (2003) väidab, et vastutustunne, enesekontroll ja koostöövalmidus areneb interaktsioonis, kus suhtlemine on mõlemapoolselt (õpetaja-õppija) avatud (Gordon, 2003:17). Avatud ja positiivse interaktsioonisuhete eelduseks on õpetaja sotsiaalne kompetentsus.

#### 1.2.4. Õpetaja kompetentsus ja professionaalsus

On teada, et õpetaja ei saavuta õppijate austust ega aktsepteerimist automaatselt. Õpetaja rolli täitmise eelduseks on teatud professionaalsus pedagoogilises töös. Professionaalsuse mõistet käsitletakse erialases kirjanduses kompetentsuse ja kvalifikatsiooni mõistetega. Kvalifikatsiooni mõiste on defineeritud järgmiselt: “Kvalifikatsioon on omaduste määranng või hinnang; kohasuse või ettevalmistuse aste; erialane ettevalmistus” (Kleis, Silvet, Väari, 2000: 368). Õpetaja kutseoskuste eristamise vahendina kasutatakse erinevaid kvalifikatsioone: tehnilised, motivatsioonilised, kohanemise, sotsio-kultuurilised ja innovaatilised kvalifikatsioonid (H. Eelsalu, 1998: 90).

Kutsekooli õpetaja kvalifikatsiooni kirjeldamisel on K. Kaisvuo (1991) lähtekohaks järgnevad isiksuse aspektid: isikuomadused, võimed ja erinevad oskused, mis on aluseks kompetentsusele. Kvalifikatsiooni all mõistetakse teoreetilist ja praktilist ettevalmistust, mida vastavad ametlikud dokumendid tõendavad (Kaisvuo, 1991: 13). T. Oder (2002) käsitleb kompetentsust järgmises tähendusi: “Kompetentsus ehk pädevus on indiviidi poolt omandatud teadmiste ja oskuste tase ning valmisolek õpetaja kutsetöök. Kompetentsus sisaldab endas pädevuse erinevaid liike. Kompetentsus on võime, mis põhineb teadmistel, oskustel, suhtumistel ja professionaalsetel väärtushinnangutel teha teatud kokkulepitud professionaalsel astmel oma tööd efektiivselt vastavalt standarditele” (Oder, 2002: 167). M. Eraut (1994) käsitleb õpetaja kompetentsust kui tema üldist võimekust (teadmised, oskused) ja suutlikkust ennast ja oma võimeid realiseerida, mida on keeruline piiritleda (Märja, Lõhmus, Jõgi, 2003:148). Kompetentsust peetakse üheks olulisemaks professionaalsuse väljenduseks. Professionaalsus sisaldab enamasti kui kompetentsus ja toetub kolmele komponendile: asjatundlikkus/kompetentsus, kvalifikatsioon ja eetiline/moraalne käitumine. O. Lukkainen (2000) seostab õpetaja professionaalsust loovusega, energiaga, entusiasmiga ja pühendumisega oma tööle, millega kaasneb eetiline vastutus ning võime langetada professionaalseid otsuseid (Lukkainen 2000:18, Oder 2002:158). E. Krull (2003) võtab erinevate autorite seisukohad professionaalsuse mõiste osas kokku ja lisab, et professionaalsuse all mõistetakse enamasti sotsiaalset kategooriat, mida iseloomustab inimese erialase kompetentsuse tunnetamine teiste inimeste poolt. Professionaalsuse saavutamist ei pea autorid jõukohaseks kõigile õpetajatele E. (Krull 1998:16, Krull, 2003:57). Õpetaja personaalses arengus eristatakse uustulnuka, eduka algaja, kompetentse, professionaalse ja meisterõpetaja taset. Professionaali seletused

on täpsemad kui algajal ja suunatud rohkem olulistele momentidele. Professionaalsuse tasemel õpetaja üheks tunnuseks on õppematerjali arusaadav seletamine õppijale (Krull, 1998: 9). W. Torperti (1987) lähtub õpetaja kompetentsuse käsitlemisel sellest, kuidas õpetaja tajub oma rolli, on sellest teadlik, ning toob välja viis erinevat õpetajatüüpi:

- 1) oportunist – õpetaja tegeleb endaga, näeb õpetust ühepoolsena;
- 2) diplomaat – on orienteeritud grupile, peab oluliseks, et teda aktsepteerivad õppijad ja kolleegid;
- 3) meister – on omandanud akadeemilised oskused, kuid ei ole oma rollist teadlik;
- 4) toetaja – tegutseb efektiivselt, on avatud kogemusele ja teadvustab oma rolli koolisüsteemis;
- 5) strateeg – on loomingulise tagasiside abil võimeline muutma oma arusaamu ja suhtumisi nii enesesse kui teistesse (Kõiv 1998: 13).

Teistest autoritest erinevalt käsitleb Gairing (1999) õpetaja kompetentsust teadmistest, käitumisviisist ja oskustest tulenevalt. Õpetaja kompetentsus avaldub neljas valdkonnas:

- 1) ainekompetents (kvalifikatsioon ametitegevuses);
- 2) sotsiaalne kompetentsus (oskus teadlikult teha õpetajate ja õppijatega koostööd);
- 3) meetodikompetents (varustada end informatsiooniga ja meetoditega).

Ja nendest kolmest tuleneb

- 4) käitumiskompetentsus õppetöös (Gairing 1999: 200, Glasl jt 2005:111).

Täiskasvanute koolitaja/õpetaja kompetentsuse kirjeldamise aluseks on võetud õppijate eelnevad kogemused õppimisel ja ootused õpetaja tegevusele, mida on võrreldud teoreetiliste seisukohtadega, millest tuleneb koolitaja kompetentsuse erinev tasand ja kompetentside erinev sisu. M. Eraut (1994) toob esile täiskasvanute õpetaja järgmised kompetentsid: ainealane, didaktiline, sotsiaalne ja reflektiivne kompetentsus.

Didaktiline kompetentsus on õppeprotsessi juhtimise kompetentsus, mis avaldub tunnetuskompetentsuse ja tegevuskompetentsusena. (Märja, Lõhmus, Jõgi, 2003:150). Seega on didaktiline kompetentsus eesmärgi-, situatsiooni- ja meetoditeadlikkuse tulemus ning vajalik mõistmiseks, kuidas täiskasvanud õppija õpib.

Sotsiaalsete oskuste kompetentside defineerimise teeb raskeks asjaolu, et erialakirjanduses puudub ühene ja täpne definitsioon. Paralleelselt sotsiaalsete oskustega

kasutatakse erinevaid samatähenduslikke termineid: sotsiaalne kompetentsus, sotsiaalne intelligentsus, sotsiaalsed oskused, suhtlemiskompetentsus, suhtlemisoskused.

Sotsiaalseid oskusi võib käsitleda kui oskusi suhelda teistega viisil, mis on kohane ja tõhus. Kohane viitab asjaolule, et käitumine ei eira sotsiaalseid norme, väärtusi ja ootusi - see tähendab, et vastavale käitumisviisile ei vaadata viltu, ei anta negatiivset hinnangut. Tõhus tähendab, et tegija saavutab oma käitumisega (sotsiaalsetes suhetes) endale seatud eesmärged (Merrell, 1998: 247).

Sotsiaalne kompetentsus avaldub D. Golemani (2001) arvates selles, kuidas õpetaja tuleb toime õppija mõistmisega, mis tähendab õppijate tunnetamist, aktiivset huvi nende probleemide vastu, arenguvajaduste tunnetamist ja nende püüdlustele kaasaaitamist (Goleman, 2001: 40). Sotsiaalne kompetentsus väljendub võimes reguleerida suhet õppijaga, tasakaalustada oma rollikäitumist ja arusaamist sellest, mida temalt oodatakse (Lindgren, Suter 1994: 65). M. Argyle (1962) eristab suhtlemisoskust kui sotsiaalse kompetentsuse osa ning toob välja selle seitse dimensiooni: ekstravertsus ja afiliatsioon; domineerimine ja allumine; tasakaalutus ja ärevus; tagasiside, interaktsioon, tajutundlikkus ja rolli omaksvõtt. Suhtlemiskompetentsust määratleb ta otseselt ja kaudselt avalduvate näitajate alusel, kus rollirepertuaar, käitumisviisid, suhtlemistehnikad on otsesed näitajad ning sotsiaalne kohanemine kaudne näitaja. A. Kidron käsitleb suhtlemiskompetentsust struktuurina, mis tugineb hääleomadustele; verbaalsete ja mitteverbaalsete suhtlusvahendite valdamisele, ja mis väljendub erinevate käitumisviiside olemasolus ning suutlikkuses tajuda adekvaatselt suhtlemissituatsioone õppetöös ja neid juhtida. Suhtlemiskompetentsust peab ta seotuks kutsealal vajalike rollide valdamisega, mis peegeldub õpetaja avatuses (Kidron, 1986: 131-149). Sotsiaalsete oskuste käsitlemisel eristab H. Krips (2003) sooritus- ja tõlgendusoskusi. Sooritusoskused on sobiv kehakeel, silmside õpilasega, tasakaalus emotsionaalsed reaktsioonid ja oskus kuulata ning olla piisavalt meelegindel. Tõlgendusoskused on võime õppija käitumine lahti mõtestada ja sellele arusaadavalt reageerida (Krips, 2003: 10). Tõlgendusoskused on eelduseks tegevuse reflekteerimisele.

Kutseõpetaja kompetentsuse arengut vaatavad H. Rousi ja U. Mutka (1995) kui reflektiivsuse arengut, milles õpetaja suundub oma tegevuse analüüsis sügavamale tasandile (Rousi, Mutka 1995: 38). Reflektiivne kompetentsus on oskus analüüsida oma tegevust õpituatsioonis ja otsustada selle konstruktiivsuse üle, mis aitab õpetajal muuta

oma rollimudelit. J. Orn (1996) rõhutab võimet näha oma tegevuse reflekteerimisel pedagoogilisi dilemmasid ja olla koostöövõimeline. T. Märja (2003) näeb refleksioonis võimalust mõista õpetamise ja õppimise terviklikkust ning teha adekvaatsemaid käitumisvalikuid (Märja, Lõhmus, Jõgi 2003: 148). Seega reflektiivne kompetentsus on vajalik mõistmiseks, kuidas tema enese käitumine õpetaja rollis mõjutab õppijate erialaste ja sotsiaalsete oskuste omandamist. Õpetaja kompetentsust võib analüüsida järgmistest lähtekohtadest: (1) milline on õpetaja ettekujutus enda rollidest, (2) millisel määral õpetaja tajub õppijate ootusi.

Eespool kirjeldatud teoreetilistest alustest ja metoodilistest lähtekohtadest tulenevalt on olemas ülevaade, et uurida õpetaja ja õppija suhte iseloomu, mille abil soovitakse saavutada kutsehariduslikke eesmärke.

## **2. Uurimuse läbiviimine**

Käesolevas peatükis antakse ülevaade uurimismeetodist, kirjeldatakse valimit, uuringu läbiviimist ning esitatakse saadud tulemused. Probleemist tulenevalt on magistritöö eesmärgiks välja selgitada, milline on õpetaja ja õppija interaktsioonisuhete iseloom ja kuidas see mõjutab eriala ja kutseoskuste omandamist.

Uurimise metoodika kavandamisel lähtuti interaktsiooniteooria aspektidest, sotsiaalsest rolliteooriast - rolliootuse ja rollikujutluse käsitlusest, sotsiaalse konflikti teooriast ning õpetaja rolli professionaalsuse ja kompetentsuse käsitlustest.

### **2.1. Metoodika ja valim**

Käesoleva uurimuse läbiviimisel kasutati kvantitatiivset ja kvalitatiivset meetodit. Kvalitatiivne analüüs võimaldas välja selgitada, millised on õppijate ootused õpetaja käitumisele õppetöös ja kuidas õpetaja teadvustas õppijate ootusi. Uurimistulemuste analüüsimisel kasutati kvantitatiivset meetodit, mis võimaldas kirjeldatud õppijate rolliootustest ja õpetaja rollikujutlustest välja tuua nende olulised esinemissagedused.

Antud uurimustöö valiidsuse määravad internaalsed ja eksternaalsed kriteeriumid. E. Sarv väidab, et kvalitatiivse uurimuse puhul on esikohal tõetruudus, vastavus reaalsusele, situatsioonispetsiifilisus, laiaulatuslikkus, tähenduslikkus ja sügavus, eelkõige hinnatakse kirjelduse ja sellega seotud seletuste ja tõlgenduste kokkusobivust (Sarv, 2002: 1002).

Andmete kvantitatiivse analüüsi meetodina kasutati ühemõõtmelist sagedusjaotust, mis näitab uuritud nähtuste esinemist igas valimi rühmas. Valimi sagedusjaotuse koostamiseks loeti kokku esitatud rolliootuste ja rollikujutluste märksõnade arv igas rühmas ja kanti tabelisse ning arvutati suhteline esinemissagedus (Ghuri&Gronhaug, 2004: 137).

Uurimismeetodi valikul lähtuti järgmistest kriteeriumitest:

- 1) meetodi poolt antavast võimalusest püstitatud probleemi uurimiseks;
- 2) mil määral meetod tagab võimaluse hinnata uuritavat nähtust sügavamalt ja paindlikumalt.

Käesoleva kvantitatiivse uurimuse loogika oli suunatud deduktiivselt induktiivsele, kus kõigepealt otsiti vastust küsimusele, mis iseloomustab õpetaja ja õpilase vahelise suhte vastasmõju ja järgnevalt toimus selle jaoks vajalike andmete kogumine. Edasi järgnes analüüs ja teoreetiliste käsitluste läbitöötamine, kuni lõpuks selgusid antud suhte kirjeldamise jaoks olulised karakteristikud.

Valimis moodustati kolm rühma: kaks õppijatest ja üks õpetajatest. Õppijate rühma moodustamisel eeldati, et erinevused võivad tuleneda kahe haridustaseme, kutsekeskhariduse ja kutsehariduse, ning erialade (7 eriala) vahelistest erinevustest. Seega on uuritavas kontingendis kahe haridustaseme seitsme eriala õppijad, kes andmete kogumise ajal olid teisel kursusel. Õppijate uuring (vt. lisa 3) viidi niisiis läbi kahel haridustasemel: kutsekeskhariduse ja kutsehariduse tasemel. Kutsekeskharidust omandajate hulgas viidi uuring läbi teise kursuse teisel poolaastal ning kutseharidust omandajate seas teise kursuse esimesel poolaastal. Kolmas rühm valimis moodustati õpetajatest, kes õpetasid mõlemal nimetatud haridustasemel. Valimisse kuulus 64 õpetajat.

Empiiriline uurimus viidi läbi Tartu kutsekoolides õppeaastatel 2003/2004 ja 2004/2005. Uuringust võttis osa kokku 361 õppurit, kes moodustasid kogu vastavast õpilaskonnast ühe kolmandiku, ja 64 õpetajat, kes moodustasid poole (~50%) õpetajaskonnast. Sellest kuulub valimi esimesse rühma 226 kutsekeskhariduse tasemel, s.o põhikooli baasil õppijat ning teise rühma 135 kutsehariduse tasemel, s.o gümnaasiumi baasil õppijat. Kutsekeskharidust omandajate vanus oli vahemikus 17 – 21 aastat ning nende keskmine vanus 19 aastat. Kutseharidust omandajate vanus oli 19 - 23 aastat ning keskmine vanus 21 aastat. Uuritud kontingenti kuuluvad kutsekeskharidust ja kutseharidust omandajad 7-lt erinevalt erialalt. Kutsekeskharidustaseme tehnilised teeninduserialad on autoremont, tislid, autolukksepp ja toiduteeninduserialad on kokk, müüja, pagar-kondiiter, toiduainete töötaja. Kutseharidustaseme erialadest on intellektuaalsed erialad turismikorraldus, hotelliteenindus, ärikorraldus. Praktilised teeninduserialad on pagar-tehnoloog, juuksur, individuaalõmblus ning



toitlustusteenindus. Edaspidi on kutsekeskharidus märgitud lühendiga KKH ja kutseharidus lühendiga KH.

Õpetajate küsitlus toimus aastatel 2003 ja 2004 ning selles osales 2/3 kutseõpetajatest. Uurimuse läbiviimisest kutsekeskhariduse tasemel annab ülevaate tabel 2.1.1. ja vastava uurimuse läbiviimisest kutsehariduse tasemel tabel 2.1.2.

Tabel 2.1.1.

Kutsekeskhariduse tasemel õppijate ja õpetajate valimi moodustamine

Eriala	Küsitluse 2003/2004	aeg õ/a: 2004/2005	Õpilaste arv	Õpetajate arv
Toiduainete töötleja (TT)	30	27	57	6
Pagar-kondiiter (PK)	25	15	40	6
Autoremont (AR)	15	17	32	6
Autolukksepp (AL)	20	15	35	6
Tisler (Tis)	25		25	5
Kokk(K)		25	25	5
Müüja (M)	23		12	2
Kokku	133	95	226	36

Tabel 2.1.2.

Kutsehariduses tasemel õppijate ja õpetajate valimi moodustamine

Eriala	Õpilaste arv	Õpetajate arv
Pagar-tehnoloog (PT)	18	3
Turismikorraldus (TK)	24	4
Toitlustusteenindus (TTe)	20	5
Ärikorraldus (ÄK)	22	4
Hotelliteenindus (HT)	20	4
Individaalõmblus (IÕ)	16	4
Juuksur (J)	15	4
Kokku	135	28

Interaktsioonisuhte iseloomu uurimise aluseks oli õppijate rolliootuste ja õpetaja rollikujutluste käsitus. Õppijate ootuste väljaselgitamiseks kasutati esseemetodit. Esseede analüüsimisel selgitati õppijate ootusi väljendavad märksõnad ja nende suhteline esinemissagedus valimis.

Õpetajate (kutseõpetajate) rollikujutluste uurimiseks kasutati ankeedis (lisa 1) avatud küsimust. Vastuseid analüüsiti kvalitatiivselt ja tulemuste põhjal toodi välja vastavate rollikujutluste suhtelised esinemissagedused. Kõikides rühmades rühmitati ootused ja ootuste rühmad tähistati kindlate märksõnadega (vt. tabel 2.2.1.1). Nii saadi võrdlevad ootuste/kujutluste tüübid.

Kutsehariduse tasemel viidi läbi kaks uuringut.

**Uuring 1. Õppijate rolliootused õpetajale.** Esimese, kahel haridustasemel läbiviidud uuringu eesmärgiks oli määratleda õppijate rolliootused õpetaja rollikäitumisele. Uuringu tulemusel saadud andmete alusel on võimalik esitada antud valimi kutsekeskhariduse ja kutsehariduse omandajate rolliootuste struktuurid ning statistilised esinemissagedused ja võrrelda neid omavahel.

**Valim ja protseduur.** Valim KKH moodustati järgnevate erialade õppegruppide õppijatest: autoremont, autolukksepp ja tiser kui tehnilised erialad ning toiduainete töötlemine, pagar-kondiiter, kokk, müüja kui toiduteeninduserialad. Valimis oli kokku - 226 uuritavat. Valim KH moodustati järgmiste erialade õppegruppidest: turismikorraldus, toitlustusteenindus, ärikorraldus kui intellektuaalsed ja pagar-tehnoloog, hotelliteenindus, juuksur, individuaalõmblus kui praktilised teeninduserialad. Valim hõlmas kokku 135 uuritavat.

Nagu mainitud, koostati õpetajale suunatud ootuste uurimiseks (lisa 2) essee meetodit. Selleks kirjutasid õppijad essee teemal “Mida Sa ootad õpetajalt õppetöös”. Esseede kvalitatiivse analüüsi tulemusena, kus õppijad kirjeldasid ootusi õpetaja käitumisele ja selgitasid, millega seoses need ootused on tekkinud, toodi välja õppijate ootused.

**Analüüsi käik.** Saadud empiirilisest materjalist leiti uurimisprobleemiga seotud teemad. Analüüsimisel selgus, et ootusi õpetaja rollikäitumisele kirjeldasid õpilased bilateraalselt: milline õpetaja olema peab ja milline ta olla ei tohiks. Esmalt selekteeriti esseedest õpetaja tegevusele suunatud sama tähendusega ootused, mis koondati ühe märksõna

alla. Märksõnaks on üksiksõna või sõnapaar, mis kõige enam iseloomustab vastavat ootust. Erinevalt väljendatud, kuid sisult samatähenduslikud ootused koondati ühe tüübi alla. Nendest moodustus üheteistkümnest elemendist koosnev ootuste loetelu, mille representatiivsed elemendid on järgmised:

- 1) mõistev - arusaav, arvestav;
- 2) ainet tundev – (eriala)aine tundmine, kompetentsus erialal;
- 3) arusaadavalt seletav – selgelt seletav, selgelt õpetav, seletab arusaadavalt, oskab õpetada;
- 4) tasakaalukas – rahulik, mõistlik, kannatlik;
- 5) huvi tekitav - suudab äratada huvi aine vastu, motiveerib;
- 6) võrdselt kohtlev – ei tee õpilaste vahel vahet, objektiivne, suhtub võrdselt;
- 7) suhtlemisel avatud - kontaktivalmis, suhtleb ja räägib õpilastega avatult, ausalt;
- 8) kindla sõnaga - range, nõudlik, hoiab korda, distsiplineerib, enesekindel;
- 9) abistav – aitab praktiliselt õppetöös, hoolitseb, aitab;
- 10) kuulav - kuulab ära, oskab kuulata;
- 11) koostöövalmis – on huvitatud õpilastest, valmis lahendama probleeme, lahendab probleeme koos õpilastega.

Esitatud ootustest eristati kaks dimensiooni: suhtega ja õpetamisega seotud rolliootused. Järgnevalt kirjutati esseedest välja õppijate arvamused, mis väljendasid õpetaja ja õppija suhtele iseloomulikke omadusi. Õppijate poolt esseedes esitatud arvamused selgitavad laiemalt õpetajale esitatud rolliootusi.

**Uuring 2. õpetaja rollikujutus.** Teine uuring lähtus õpetajatest ja selle eesmärgiks oli välja selgitada õpetaja rollikujutus: kuidas õpetaja subjektiivselt tajub s.o mõistab õppijate ootusi, mida õpetaja arvates õpilased temalt õppetöös ootavad. Õpetajate rollikujutluste väljaselgitamiseks kasutati ankeeti.

**Valim ja protseduur.** Valimisse kuulusid kutsekoolide 64 õpetajat, vanuses 26 - 58 aastat. Õpetaja töökogemust iseloomustab õpetajana töötatud aeg (tabel 2.1.3).

Tabel 2.1.3.

## Õpetajana töötatud aeg

Õpetajate grupp	I	II	III	IV	V
Töötatud aeg	1-4	5-9	10-14	15-20	üle 20
Õpetajate arv	25	18	10	7	4

Õpetaja rollikujutluse väljaselgitamiseks kasutati küsimust: “Mida Teie arvates ootavad teilt õppijad õppetöös?” Sellele küsimusele ei antud ette valikvastuseid. Õpetajad pidid reflekteerima oma töökogemust ja kirjutama vabas vormis vastuse. Kogutud andmete usaldusväärsust peaks tagama see, et:

- vastati anonüümselt;
- vastajatel paluti kirja panna oma isiklik ettekujutus sellest, mida õppijad nende arvates õpetajalt õppetöös ootavad.

Analüüsi käik. Vastuste analüüsimisel toodi välja märksõnad, mis tähistasid õpetajate ettekujutust sellest, mida õppurid neilt ootavad. Märksõnade esinemissageduse alusel reastati rollikujutluse üksteist elementi ja saadi nende loend. Rollikujutluse mudeli koostamisel võeti aluseks õppijate rolliootused, mida võrreldi õpetaja rollikujutluse mudeliga.

**Uurimuse kokkuvõtte esitamine.** Saadud KKH ja KH tasemel õppijate rolliootuse mudelite võrdlemisel omavahel leitakse nendevahelised sarnasused ja erinevused. Õpetaja rollikujutluse mudelit võrreldakse õppijate ootuste mudeliga. Analüüsi tulemusel saadakse õpetaja rollikujutluste ja õppijate rolliootuste vahelised sarnasused ja erinevused.

## 2.2. Õppijate rolliootuste mudelid

### 2.2.1. Kutsekeskhariduse tasemel õppijate rolliootuste mudel

Kutsekeskharidust omandajate ootuste uurimiseks kasutati empiirilisi andmeid, mis saadi 226 õppija esseede läbitöötamisel. Uuritud kontingenti kuulusid kutsekeskhariduses tehniliste teeninduseerialade omandajad järgmistelt erialadelt: autoremont (32 õpilast), tisler (25 õpilast) ja autolukksepp (35 õpilast) ning õppurid järgmistelt toiduteeninduserialadelt: kokk (25 õpilast), müüja (12 õpilast), pagarkondiiter (40 õpilast) ja toiduainete töötleja (57 õpilast). Õpilased olid vanuses 17 - 21 eluaastat (vt. lisa 3). Esseedes kirjeldatud ootuste alusel moodustati 11 tunnusest koosnev ootuste loetelu: mõistev, arusaadavalt seletav, tasakaalukas, abistav, võrdselt kohtlev, suhtlemisel avatud, huvi tekitav, kindla sõnaga, ainet tundev, kuulav ja koostöövalmis. Õppijate ootused järjestati esinemissageduse alusel ja moodustati rolliootuste struktuuri (vt. tabel 2.2.1.1).

Tabel 2.2.1.1.

#### Kutsekeskhariduse tasemel õppijate rolliootuste struktuur

Rolliootused	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1. Mõistev	106	22,3	(18,7...26,3)
2. Arusaadavalt seletav	97	20,5	(16,9...24,4)
3. Tasakaalukas	52	10,9	(8,3...14,1)
4. Abistav	41	8,6	(6,3...11,5)
5. Võrdselt kohtlev	38	8,0	(5,7...10,8)
6. Suhtlemisel avatud	34	7,2	(5,0...9,9)
7. Huvi tekitav	33	6,9	(4,8...9,6)
8. Kindla sõnaga	29	6,1	(4,1...8,6)
9. Ainet tundev	23	4,8	(3,1...7,2)
10. Kuulav	14	2,9	(1,6...4,9)
11. Koostöövalmis	8	1,7	(0,7...4,0)
Esitatud ootuste arv	475	100	

\*(p<0,05)

Ootuste esinemissageduste uurimine näitas, et tulemused varieerusid alates 1,7%-st kuni 22,3%-ni (seega erinevus kuni 13 korda). Ootuste tüüpide *mõistev ja arusaadavalt seletav* esinemissagedused olid kõige kõrgemad s.o keskmiselt 45% õppijatest luges oluliseks nii *arusaadavalt seletamist* kui *mõistmist*. Vähem oodati õpetajajalt *tasakaalukust* (23% õppijatest), *abistavat käitumist* (18%), *võrdselt kohtlemist* (17%), *avatust suhtlemisel, huvi tekitamist ja kindlasõnalisust* (15 - 13% õppijatest). Kõige vähem esitati ootusi seoses *ainetundmise, kuulamise ja koostöövalmidusega* (alla 5% s.o alla 10% õppijatest). Seega võib öelda, et KKH tasemel õppijatele oli esmatähtis õpetaja mõistev suhtumine ja aine arusaadavalt õpetamine. Õppijatele ei olnud aga olulised õpetaja ainetundmine ja koostööoskused.

Järgnevalt vaadeldi KKH tasemel õppijate ootuste mudelis eraldi õpetamisega ja suhtlemisega seotud ootusi. Õpetamisega seotud ootuste hulka kuulus kolm ja suhtlemisega ootuste hulka kaheksa tunnust.

### 2.2.1.1. Õpetamisega seotud rolliootused

Õpilaste ootustest eristati õpetamisega seotud ootused. Esitatud ootuste hulgast moodustavad õpetamisega seotud ootused 32,2%. Need on järgmised: *arusaadavalt seletav, huvi tekitav ja ainet tundev* (vt. tabel 2.2.1.2).

Tabel 2.2.1.2.

#### Õpetamisega seotud rolliootuste esinemissagedus

Rolliootused	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1. Arusaadavalt seletav	97	63,4	(55,2...71,0)
2. Huvi tekitav	33	21,5	(15,3...28,9)
3. Ainet tundev	23	15,0	( 9,7...21,7)
Esitatud ootuste arv	153	100	

\*(p<0,05)

Õpetamisega seotud ootuste analüüsist selgus, et tulemused varieerusid alates 15%-st kuni 63,4%-ni (seega kuni 4 korda). *Arusaadavalt seletav* esines mudelis kõige kõrgema esinemissagedusega 63,4%. Õpitava seletamist pidas oluliseks 42,9% õppijatest. Ootuste kirjeldustest ilmnis eriline nõudlikkus seletamisoskuste ja huvitekitamise osas tehnilistel erialadel. *Aine tundmise* osas ei esinenud olulist erinevust tehniliste ja toiduteeninduserialade vahel. ( vt. lisa 5 ).

Seega erines *arusaadavalt seletav* oluliselt võrreldes ootuste tüüpide *huvi tekitav* ja *ainet tundev* osas. Järelikult kutsekeskhariduse tasemel loeti õpetamisega seotud ootustest kõige olulisemaks *arusaadavalt õpetamist*.

### 2.2.1.2. Suhtlemisega seotud rolliootused

Õpilaste 11 ootuse hulgast loeti suhtlemisega seotud ootusteks kaheksat omadust: *mõistev, tasakaalukas, abistav, võrdselt kohtlev, suhtlemisel avatud, kindlasõnaline, kuulav ja koostöövalmis*. Suhtlemisega seotud ootused moodustasid 475-st ootusest 67,8% (vt. tabel 2.2.1.3).

Tabel 2.2.1.3.

#### Suhtlemisega seotud rolliootuste esinemissagedus

Rolliootused	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1 Mõistev	106	32,9	(27,8...38,5)
2 Tasakaalukas	52	16,1	(12,3...20,6)
3 Abistav	41	12,7	(9,3...16,9)
4 Võrdselt kohtlev	38	11,8	(8,5...15,8)
5 Suhtlemisel avatud	34	10,5	(7,4...14,4)
6 Kindla sõnaga	29	9,0	(6,1...12,7)
7 Kuulav	14	4,3	(2,4...7,2)
8 Koostöövalmis	8	2,5	(1,0...4,8)
Esitatud ootuste arv	322	100	

\*(p<0,05)

Ootuste esinemissageduse uurimine näitas, et tulemused varieerusid alates 2,5%-st kuni 32,9%-ni (seega kuni 13 korda). Mõistmisega seotud ootuste esinemissagedus osutus kõige kõrgemaks: 32,9%, s.o ligikaudu 47% õppijatest luges mõistmist tähtsaks. Seega ootuste tüübi *mõistev* erinevus võrreldes alljärgnevate ootustega osutus statistiliselt oluliseks. Mõistmine tähendas seda, et situatsioonis, kus õpitavast arusaamine võttis aega, vajati mõistvat suhtumist (ligikaudu pooled õppijatest). Mõistmist oodati situatsioonis, kus ei osatud lahendada teoreetilisi ülesandeid ja teha praktilist tööd iseseisvalt. Ootustes *mõistmisele* ei esinenud olulist erinevust tehniliste ja toiduteeninduserialade vahel.

Teisel kohal asus esinemissageduselt ootus *tasakaalukus* (16,1%). Seega alla ühe neljandiku õppijatest (23%) märkis ootustes rahuliku käitumise tähtsust, enesevalitsemist ja tasakaalukat käitumist erinevates olukordades. Tasakaalukuse ootustes ei esinenud olulist erinevust tehniliste ja toiduteeninduserialade vahel.

Oluliselt vähem esitati ootusi abistamise, võrdse kohtlemise ja suhtlemisel avatuse ning kindlasõnalisuse osas (12 – 18% õppijatest). Abistamist oodati peamiselt praktiliste tööde sooritamisel. Võrdset kohtlemist mainis ootustes 17% õppijatest. Nad pidasid oluliseks võrdsust õppijate vahel ning kritiseerisid õpetajaid, kellel oli lemmikõpilane. Ootustes avatud suhtlemise osas, s.o 15% õppijatest rõhutas kontakti tähtsust ja soovis, et õpetajad väljendaks selgelt oma eesmärged õppetöös. Kindlasõnalisust ootas 13 % õppijatest. Nemad pooldasid nõudlikust ja seda, et õpetaja end kehtestaks. Abistamise, võrdse kohtlemise, kuulamise ja koostöö ootustes ei esinenud olulist erinevust tehniliste ja toiduteeninduserialade vahel. Toiduteeninduserialade omandajad rõhutasid ootustes rohkem avatust suhtlemisel. Tehniliste erialade õppijad ootasid õpetajalt eelkõige kindlasõnalisust.

Kõige madalama esinemissagedusega esinesid mudelis ootuste tüübid *kuulav* ja *koostöövalmis* (alla 5,0%). Seega *kuulav* ja *koostöövalmis* ei olnud antud kontingendile üldiselt olulised. Nende ootuste osas ei esinenud statistiliselt olulist erinevust tehniliste ja toiduteeninduserialade vahel (vt. lisa 5 ).

Esitatud suhtlemisega seotud ootustest järeldub, et õppijale osutus esmatähtsaks mõistev suhe õpetajaga ja õpetaja tasakaalukas käitumine.



Järgnevalt võrreldi õpetamisega ja suhtlemisega seotud ootuste esinemissagedust (vt.tab.2.2.1.4).

Tabel 2.2.1.4.

### Õpetamisega ja suhtlemisega seotud rolliootuste võrdlus

Rolliootused	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1. Õpetamisega seotud ootused	153	32,2	(28,0...36,6)
2. Suhtlemisega seotud ootused	322	67,8	(63,4...72,0)
Esitatud ootuste arv	475	100	

\*( $p < 0,05$ )

Suhtlemisega ja õpetamisega seotud ootusi esitati 226 õppija poolt kokku 475 korral. Võrreldes õpetamisega ja suhtlemisega seotud ootuste esinemissagedusi, siis suhtlemisega seotud ootusi esitas 67,8% ja õpetamisega seotud ootusi 32,2%. See erinevus on statistiliselt oluline. Suhtlemisega ja õpetamisega seotud ootuste osas esines erinevus ( $p < 0,05$ ) tehniliste ja toiduteeninduserialade vahel. Tehniliste erialade omandajate ootused õpetamisega seotud omaduste osas olid kõrgemad. Toiduteeninduserialal õppijate ootused olid aga kõrgemad suhtlemisega seotud omaduste osas. (vt. lisa 5).

Seega KKH tasemel õppijate ootustest õpetaja rollikäitumisele järeldeb suhterollide tähtsus õppetöös, s.t suhtlemisega seotud rollid olid õppijatele tähtsamad.

## 2.2.2. Kutsehariduse tasemel õppijate rolliootuste mudel

Kutseharidust omandajate ootuste uurimiseks kasutati samuti empiirilisi andmeid, need saadi 135 õppija esseede läbitöötamisel. Valimi sellesse rühma kuulusid KH tasemel intellektuaalsete teenindusalade järgmiste erialade õppijad: ärikorraldus (22 õpilast), turismikorraldus (24 õpilast) ja hotelliteenindus (20 õpilast) ning järgmisse praktiliste teenindusalade õppurid: pagar-tehnoloog (18 õpilast), toitlustus teenindus (20 õpilast), individuaalõmblus (16 õpilast) ja juuksur (15 õpilast). Kõik need olid teisel kursusel õppijad vanuses 19 - 25 aastat. Esseedes kirjeldatud ootuste alusel moodustati 11 tunnusest koosnev ootuste loetelu, kuhu kuulusid samad märksõnad rolliootuste tüüpide kirjeldamiseks kui KKH rolliootuste mudelis. Ootuste tüübid järjestati esinemissageduse alusel (vt. tabel 2.2.2.1).

Tabel 2.2.2.1.

### Kutsehariduse tasemel õppijate rolliootuste struktuur

Rolliootus	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1.Ainet tundev	79	18,5	(14,9...22,5)
2.Mõistev	59	13,8	(10,7...17,4)
3.Suhtlemisel avatud	58	13,5	(10,4...17,2)
4.Tasakaalukas	43	10,0	(7,4...13,3)
5.Koostöövalmis	33	7,7	(5,4...10,1)
6.Võrdselt kohtlev	32	7,5	(6,2...10,4)
7. Huvi tekitav	32	7,5	(6,2...10,4)
8.Abistav	27	6,3	(4,2...9,0)
9.Kuulav	26	6,1	(4,0...8,8)
10.Kindla sõnaga/nõudlik	21	4,9	(3,1...7,4)
11. Arusaadavalt seletav/õpetav	18	4,2	(2,5...6,6)
Esinemissagedus kokku	428	100	

\*(p<0,05)

Ootuste esinemissageduse uurimine näitas, et tulemused varieerusid alates 4,2%-st kuni 18,5%-ni (seega erinevus üle 4 korra). Kõige kõrgema esinemissagedusega esines ootuste struktuuris ootus *aine tundmisele* (58,5% õppijatest). Ootuste tüüpide *ainet*

*tundev* ja *mõistev* esinemissageduste võrdlus näitas, et aine tundmist, s.o kompetentsust erialal, loeti kõige tähtsamaks. Aine tundmisele järgnesid ootused *mõistev* ja *suhtlemisel* avatud esinemissagedusega üle 13% (43% õppijatest). Vähem esitati ootusi *tasakaalukus*, *koostöövalmidus*, *võrdne kohtlemine*, *huvi tekitamine*, *abistamine* ja *kuulamine*. Nende ootuste esinemissagedused jäid vahemikku 10-6%. Kindlasõnalisuse ja arusaadavalt õpetamise kohta esitati kõige vähem ootusi (alla 4% õppijatest).

Järgnevalt vaadeldi KH tasemel õppijate ootuste mudelis eraldi õpetamisega ja suhtlemisega seotud ootusi. Õpetamisega seotud ootuste hulka kuulus kolm ja suhtlemisega seotud ootuste hulka kaheksa tunnust.

### 2.2.2.1. Õpetamisega seotud rolliootused

Selles alapunktis käsitletakse alljärgnevat õpetamisega seotud ootusi: ainet tundev, huvi tekitav ja arusaadavalt seletav. Nende osakaal kõikide ootuste hulgas oli 30,1%. Õpetamisega seotud ootustest esines kõige kõrgema esinemissagedusega rolliootuste tüüp *ainet tundev*, so kompetentne (61,2%). Järgnesid veel kaks ootuste tüübid *huvi tekitav* ja *arusaadavalt õpetav* (vt. tabel 2.2.2.2).

Tabel 2.2.2.2.

#### Õpetamisega seotud rolliootuste esinemissagedus

	Rolliootused	Esinemissagedus		Usaldusintervall
		N	%	%
1	Ainet tundev	79	61,2	(52,2...69,7)
2	Huvi tekitav	32	24,8	(17,6...33,2)
3	Arusaadavalt õpetav	18	14,0	(8,5...21,1)
	Esitatud ootuste arv	129	100	

\*(p<0,05)

Ootuste esinemissageduse uurimine näitas, et tulemused varieerusid alates 14.0%-st kuni 61.2%-ni (seega kuni 4 korda). Ootuste esinemissageduste võrdlus näitas ootuste *aine tundmine* ja *huvi tekitamine* ning *arusaadavalt seletamine* vahel statistiliselt olulist erinevust. Õppijatest üle poolte (58,5%) tõid rolliootustes esmalt esile ootuse õpetaja aine/eriala tundmisele. Ootustest ilmnis eriline nõudlikkus õpetaja erialateadmiste ja oskuste suhtes, mida kirjeldati kompetentsuse ja professionaalsusena. Kompetentsus tähendas siin eriala teoreetilist ja praktilist valdamist ning oskust õpetada. Kompetentsuse kõrval rõhutasid intellektuaalsetel teeninduserialadel õppijad rohkem professionaalsust kui praktilistel teeninduserialadel õppijad

Otseselt õpetamist, õpetaja oskust selgelt seletada ja arusaadavalt õpetada toodi ootustes esile oluliselt vähem (13% õppijatest). Arusaadavalt õpetamise osas ei esinenud olulisi erinevusi intellektuaalsete ja praktiliste teeninduserialade vahel.

Järelikult kutsehariduse tasemel õppijad lugesid õpetamisega seotud ootustest kõige olulisemaks kompetentsust.

### **2.2.2.2. Suhtlemisega seotud rolliootused**

Teisena analüüsiti suhtlemisega seotud rolliootuste esitamist, kuhu kuulusid ootuste tüübid *mõistev*, *suhtlemisel avatud*, *tasakaalukas*, *võrdselt kohtlev*, *koostöövalmis*, *abistav*, *kuulav* ja *nõudlik*. Need ootused moodustasid ootuste koguhulgast 69,9% (vt. tabel 2.2.2.3).

Ootuste esinemissageduse uurimine näitas, et tulemused varieerusid alates 7%-st kuni 20%-ni (seega ligikaudu 3 korda). Suhtlemisega seotud ootustest selgus, et ootuste tüüpide *mõistev* ja *suhtlemisel avatud* esinemissagedused osutusid kõige kõrgemaks: üle 19%, s.o 43% õppijatest luges nimetatud omadusi tähtsaks. Mõistmist oodati siis, kui puuduti õppetööst seoses töötamisega ja rõhutati õppijatesse kui täiskasvanud inimestesse suhtumise tähtsust. Arusaamist vajati siis, kui praktiline töö oli ebaõnnestunud. Ootustes rõhutati eriti õpetaja valmidust mõistvalt suhtuda õppijate võimetesse siis, kui praktiline ülesanne osutus liiga keeruliseks. Mõistmist, suhtlemisel avatust, õpetaja kontaktivalmidust ja dialoogi õppijatega lugesid praktilistel teeninduserialadel õppijatest olulisemaks intellektuaalsetel teeninduserialadel õppijad.

Tabel 2.2.2.3.

## Suhtlemisega seotud rolliootuste esinemissagedus

	Rolliootused	Esinemissagedus		Usaldusintervall
		N	%	%
1	Mõistev	59	19,7	(15,3...24,7)
2	Suhtlemisel avatud	58	19,4	(15,4...24,3)
3	Tasakaalukas	43	14,4	(10,6...18,8)
4	Koostöövalmis	33	11,0	(7,2...15,1)
5	Võrdselt kohtlev	32	10,7	(7,4...14,7)
6	Abistav	27	9,0	(6,0...12,9)
7	Kuulav	26	8,7	(5,7...12,4)
8	Kindla sõnaga/nõudlik	21	7,0	(4,4...10,5)
	Esitatud ootuste arv	299	100	

\*(p&lt;0,05)

See, et õpetajalt oodati *tasakaalukust*, asus ootuste mudelis teisel kohal esinemissagedusega üle 14%, s.o 32% õppijatest luges seda tähtsaks. Üks kolmandik õppijatest märkis tasakaalukuse tähtsust ja taunis õpetaja närvilisust ning impulsiivset käitumist probleemide lahendamisel. Impulsiivset, ettearvamatut käitumist kirjeldati kui ühte töötahet negatiivselt mõjutavat ja pinget tekitavat faktorit. Tasakaalukat käitumist lugesid olulisemaks praktilistel teeninduserialadel õppijad.

*Koostöövalmidust* ja *võrdset kohtlemist* esines ootustes kuni 11%, s.o 24% õppijatest ning *abistamise* ja *kuulamise* ootusi (esinemissagedus 8-9%) esitas 20% õppijatest. Koostöövalmiduse, abistamise ja võrdse kohtlemise ootustes ei esinenud olulise erinevusi intellektuaalsel ja praktilistel teeninduserialadel.

Oluliselt vähem esitati ootusi kindlasõnalisuse/nõudlikkuse osas (esinemissagedus 7%), s.o 15% õppijatest. Nõudlikkust lugesid tähtsaks praktilistel teeninduserialadel õppijad.

Esitatud suhtlemisega seotud ootustest järeldub, et õppijale osutus esmatähtsaks mõistev ning avatud suhe õpetajaga.

Järgnevalt võrreldi õpetamisega ja suhtlemisega seotud ootuste esinemissagedust (vt.tab.2.2.2.4).

Tabel 2.2.2.4.

## Suhtlemise ja õpetamisega seotud ootuste esinemissageduste võrdlus

Dimensioon	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1.Suhtlemisega seotud ootused	299	69,9	(65,2...74,1)
2.Õpetamisega seotud ootused	129	30,1	(25,8...34,7)
Esinemissagedus kokku	428	100	

\*( $p < 0,05$ )

Rolliootuste võrdlusest selgus, et suhtlemisega seotud ootuste osas esines statistiliselt oluline erinevus võrreldes õpetamisega seotud ootustega, s.o suhtlemisega seotud omadusi esitati oluliselt rohkem. Õpetamisega seotud omadusi esitasid intellektuaalsete teenindusalade õppijad oluliselt rohkem ( $p < 0,001$ ) võrreldes suhtlemisega seotud ootustega. Intellektuaalsete ja praktiliste teenindusalade õppijate ootustes ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi suhtlemisega ja õpetamisega seotud omaduste osas (vt. lisa 5).

Õpetamisega ja suhtlemisega seotud rolliootuste võrdlusest järeldeb, et sotsiaalse kompetentsus on õppijatele õppetöös eriti oluline. Järelikult oodatakse õpetajalt rohkem suhtlemisega seotud rollide täitmist.

### 2.2.3. Kahe haridustaseme ootuste mudelite võrdlus

Järgnevalt võrreldi kutsekeskhariduse ja kutsehariduse omandajate rolliootuste mudeleid. Kahe haridustaseme rolliootuste mudeli sarnasused ja erinevused on esitatud tabelis (vt. tabel 2.2.3.1).

Tabel 2.2.3.1.

Kutsekeskhariduse ja kutsehariduse tasemel õppijate rolliootuste mudelite võrdlus protsentides

Rolliootused	KKH mudel %	KH mudel %	Statistilisele oluline erinevus mudelite vahel
1. Ainet tundev	4,8	18,5	13,7**
2. Arusaadavalt seletav /õpetav	20,4	4,2	15,8**
3. Huvi tekitav	6,9	7,5	0,6*
4. Mõistev	22,3	13,8	8,5
5. Suhtlemisele avatud	7,2	13,6	6,4**
6. Võrdselt kohtlev	8,0	7,5	0,5
7. Koostöö	1,7	7,7	6,0**
8. Tasakaalukas	10,9	10,0	0,9
9. Kuulav	2,9	6,1	3,2**
10. Abistav	8,4	6,3	2,1
11. Kindla sõnaga	6,1	4,9	1,2

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,001$

Rolliootuste mudelite võrdlusest selgusid olulised erinevused ( $p < 0,001$ ) järgnevate ootuste osas: ainet tundev, arusaadavalt seletav, suhtlemisel avatud, koostöö ja kuulav ning erinevus ( $p < 0,05$ ) huvi tekitav. Kutsekeskhariduse ja kutsehariduse omandajate rolliootustes esitati võrdselt ootusi tasakaalukuse ja võrdse kohtlemise kohta. Erinevusi rolliootuste mudelite vahel esines kuue tunnuse osas.

Kutsekeskhariduse omandajate rolliootuste mudeli võrdlusest kutsehariduse tasemel õppijate mudeliga näitas statistiliselt olulist erinevust ootustes ainetundmisele ja arusaadavalt seletamisele. Järelikult kutsekeskhariduse tasemel õppijatele oli eriti oluline õpetaja õpetamise oskus ja kutsehariduse tasemel õppijatele oli oluline õpetaja kompetentsus erialal.

Erinevused ( $p < 0,001$ ) tasemel esinesid kahe haridustaseme vahel veel tunnustes *suhtlemisel avatud*, *koostöö* ja *kuulav* osas. Erinevus seisnes selles, et kutsehariduse omandajad lugesid olulisemaks suhtlemisomadusi kui kutsekeskhariduse tasemel õppijad.

Järelikut kutsehariduse omandajad pidasid eriti oluliseks suhterollide olemasolu õpetaja rollirepertuaaris.



### 2.3. Õpetaja rollikujutluse mudel

Õpetaja rollikujutluse uurimiseks kasutati empiirilisi andmeid, mis saadi 64 õpetaja ankeedi töötlemisel. Uuritud kontingenti kuulusid kutseõpetajad. Õpetaja rollikujutluse uurimiseks kasutati 64 õpetaja vastuseid küsimusele: „Mida Teie arvates ootavad Teilt õpilased õppetöös?” Vastuste analüüsimisel toodi välja ootuste märksõnad s.o rollikujutluse tüübid. Rollikujutluse tüüpide kirjeldamiseks kasutati õppijate rolliootustega sisult sarnaseid märksõnu. Õpetaja rollikujutluse elemendid järjestati esinemissageduse alusel (vt. tabel. 2.3.1).

Tabel 2.3.1.

#### Õpetaja rollikujutluse struktuur

Rollikujutus	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1. Ainet tundev	39	28,3	(24,4...36,5)
2. Mõistev	29	21,8	(10,0...28,8)
3. Huvi tekitav	20	14,5	(9,0 ... 21,5)
4. Arusaadavalt seletav/õpetav	12	8,7	(4,5...14,7)
5. Suhtlemisel avatud	12	8,7	(4,5...13,8)
6. Võrdselt kohtlev	11	8,0	(4,0...13,8)
7. Koostöövalmis	5	3,6	(1,2...8,2)
8. Tasakaalukas	3	2,2	(0,4...6,2)
9. Kuulav	3	2,2	(0,4...6,2)
10. Abistav	2	1,4	(0,1 ...5,1)
11. Kindla sõnaga/nõudlik	2	1,4	(0,1 ...5,1)
Esinemissagedus kokku	138	100,0	

\*( $p < 0,05$ )

Rollikujutluse elementide esinemissagedused varieerusid alates 1,4%-st kuni 28,3%-ni (erinevus kuni 20 korda). Rollikujutluse mudeli elementidest esines oluliselt kõrgema esinemissagedusega *aine tundmine* (28,3%) ja *mõistvus* (21,8%) Seega üle poolte õpetajatest (61%) arvas, et õppijad ootavad nendelt aine/eriala tundmist. Teisel olulisel kohal asus *mõistev* s.o vähem kui pooled (45% õpetajatest) märkisid rollikujutluses mõistmise tähtsust. Huvi tekitamist aine/eriala vastu mainis 31% õpetajatest s.o ligikaudu

üks kolmandik. Oluliselt vähem (18 % õpetajatest) toodi rollikujutluses välja *arusaadavalt seletamist, avatust suhtlemisel ja võrdset kohtlemist* (esinemissagedused jäid vahemikku 8-9%). Kõige vähem (alla 4% õpetajatest) märgiti rollikujutluses *koostöövalmidust, tasakaalukust, kuulamist, abistamist ja nõudlikkust*.

Õpetajate rollikujutluse mudelis eristati õpetamisega ja suhtlemisega seotud elemendid ja uuriti õpetajate kujutlust õppijate ootuste suhtes seoses õpetamisega ja suhtlemisega.

### 2.3.1. Õpetamisega seotud rollikujutlus

Selles alapunktis käsitletakse alljärgnevaid õpetamisega seotud omadusi: ainet tundev, huvi tekitav ja arusaadavalt seletav. Millisel määral õpetaja tajus õppijate aine/eriala õpetamisega seotud ootusi (vt. tabel 2.3.3).

Tabel 2.3.2.

#### Õpetamisega seotud rollikujutluste esinemissagedus

Rollikujutlus	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1. Ainet tundev	39	54,9	(42,6...66,8)
2. Huvi tekitav	20	28,1	(18,1...40,1)
3. Arusaadavalt seletav/õpetav	12	16,9	(9,0... 27,7)
Esinemissagedus kokku	71	100,0	

\*(p<0,05)

Uurimistulemused näitasid, et võrreldes teiste rollikujutluse elementidega esines oluline erinevus aine tundmise osas. Rollikujutluse elementide esinemissagedused varieerusid alates 16,9%-st kuni 54,9%-ni (erinevus üle 3 korda). Õpetajatest (61%) arvas, et õppijad ootasid nendelt peamiselt aine/eriala valdamist. Eriala valdamise osas rõhutati kaasaegsete teadmiste ja praktiliste oskuste valdamise tähtsust nii teoorias kui praktikas.

Oluliselt vähem (18 % õpetajatest) tajus ootusena õpitava seletamist. Tajuti, et õppijad vajasisid õpitava seletamist ja arvestamist nende omandamisvõime ja töötempoga.

Õpetamisega seotud rollikujutlustest selgus, et õpetajate kujutluses domineerib arvamus õppijate ootustes aine/eriala tundmise tähtsusest.

### 2.3.2. Suhtlemisega seotud rollikujutlused

Suhtlemisega seotud rollikujutlust kirjeldasid kaheksa elementi: *mõistev, suhtlemisel avatud, võrdselt kohtlev, koostöövalmis, kuulav, abistav, tasakaalikas* ja *kindla sõnaga/nõudlik*. Suhtlemisega seotud rollikujutluses uuriti, kuidas õpetaja tajus suhtlemisega seotud ootusi (vt. tabel. 2.3.5).

Uurimistulemused näitasid, et rollikujutluse elementide esinemissagedused varieerusid alates 3%-st kuni 43,3 % -ni (erinevus üle 14 korra). Võrreldes teiste suhtlemisega seotud rollikujutluse elementidega, esines üks oluline erinevus. Tunnuse *mõistev* esinemissagedus võrreldes teiste suhtlemisega seotud rollikujutluse elementidega oli oluliselt kõrgem. Rollikujutluses märkisid ligikaudu pooled õpetajatest, et nad tajusid õppijate ootust neid mõista.

Tabel 2.3.3.

#### Suhtlemisega seotud rollikujutluste esinemissagedused

Rollikujutluse	Esinemissagedus		Usaldusintervall %
	N	%	
1. Mõistev	29	43,3	(31,2...56,0)
2. Suhtlemisel avatud	12	17,9	(9,6...29,2)
3. Võrdselt kohtlev	11	16,4	(8,4...27,4)
4. Koostöövalmis	5	7,4	(2,4...16,5)
5. Kuulav	3	4,5	(1,0...12,5)
6. Tasakaalukas	3	4,5	(1,0...12,5)
7. Abistav	2	3,0	(0,4...10,4)
8. Kindla sõnaga/nõudlik	2	3,0	(0,4...10,4)
Esinemissagedus kokku	67	100,0	

\*(p<0,05)

Mõistmisega seotud rollikujutlusest ilmnis õpetajate kartus, et kutsekeskhariduse omandajad ootasid õpetajalt mõistmist eesmärgiga lihtsamalt õpingud läbida ja võimalikult kergelt kätte saada kutsekeskharidus. Märgiti ka seda, et õppijad ootavad mõistvat suhtumist, nende vajadustest arusaamisel. *Suhtlemisel avatuse* ja *õppijate võrdse kohtlemise* ootust toodi rollikujutustes esile vähem (16-18% õpetajatest). Kõige madalam oli ettekujutus (esinemissagedus alla 5%) sellest, et õppijad ootasid õpetajalt *õppija kuulamist, tasakaalukat käitumist, abistamist* ja *nõudlikkust*. Järelikult nimetatud tunnused ei olnud õpetajatele olulised.

### 2.3.3. Suhtlemisega ja õpetamisega seotud rollikujutluste võrdlus

Järgnevalt võrreldi suhtlemisega ja õpetamisega seotud rollikujutlusi (vt. tabel. 2.3.4).

Tabel 2.3.4.

#### Suhtlemisega ja õpetamisega seotud rollikujutluste võrdlus

Dimensioon	Esinemissagedus		Usaldusintervall
	N	%	%
1.Suhtlemisega seotud rollikujutus	67	48,5	(41,1...57,2)
2.Õpetamisega seotud rollikujutus	71	51,4	(42,8...60,0)
Esinemissagedus kokku	138	100	

\*( $p < 0,05$ )

Uurimistulemused näitasid, et õpetaja rollikujutluses esitati õpetamisega ja suhtlemisega seotud ootusi enam-vähem võrdselt.

## 2.4. Õpetaja rollikujutluse võrdlus õppijate rolliootustega

Esmalt võrreldi õpetajate rollikujutluse ja kutsekeskhariduse tasemel õppijate rolliootuste mudelid. Mudelite võrdlus on esitatud tabelis (vt. tabel 2.4.1).

Tabel 2.4.1.

Õpetaja rollikujutluse ja kutsekeskhariduses õppijate rolliootuste mudelite võrdlus

Rollikujutluse/ rolliootuse tüüp	Õpetajate rollikujutus	KKH tasemel õppijate rolliootus	Rollikujutluse/rolliootuse vaheline erinevuste olulisus
Ainet tundev	28,3	4,8	23,5**
Mõistev	21,0	22,3	1,3
Huvi tekitav	14,5	6,9	7,6*
Arusaadavalt seletav/õpetav	8,7	20,4	11,7**
Suhtlemisel avatud	8,7	7,2	1,5
Võrdselt kohtlev	8,0	8,0	0,0
Koostöövalmis	3,6	1,7	1,9
Tasakaalukas	2,2	10,9	8,7*
Kuulav	2,2	2,9	0,7
Abistav	1,4	8,4	7,0*
Kindla sõnaga/ nõudlik	1,4	6,1	4,7*

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,001$

Uurimistulemused näitasid, et õpetaja rollikujutus erines oluliselt ( $p < 0,001$ ) kutsekeskhariduse tasemel õppijate rolliootustest kahes tunnuses: *ainet tundev* ja *arusaadavalt seletav*. Õpetaja kujutus õppijate ootustest erines ( $p < 0,05$ ) tunnuste *huvi tekitav*, *tasakaalukas*, *abistav* ja *kindla sõnaga* osas.

Olulisi erinevusi ei esinenud tunnuste *mõistev*, *suhtlemisel avatud*, *võrdselt kohtlev*, *koostöövalmis* ja *kuulav* osas. Võrdse kohtlemise kujutus/ootus osutus adekvaatseks. *Kuulamise* ja *koostöö* kujutlustes/ootustes esinesid mudelis mõlemapoolselt väga madala tulemusega (esinemissagedus alla 5%). Seega, mõlemad osapooled lugesid oluliseks

*mõistmist*, väärtustades seda kõrgelt. Suhtlemisomadustest *kuulamist* ja *koostöövalmidust* ei pidanud tähtsaks kumbki osapool.

Järelikult õpetaja rollikujutus ei vastanud õppijate ootustele kuue tunnuse osas üheteistkümnest. Kõige olulisem erinevus mudelis avaldus õpetajate orientatsioonis aine/eriala tundmisele ja õppijate ootus, et õpetaja arusaadavalt seletaks. Erinevus esines selleski, et õpetajad pidasid olulisemaks õppijate motiveerimist eriala omandamisel, kuid õppijad ootasid õpetajalt eelkõige situatsiooni tajumist ja oma käitumise reguleerimist. Rollikujutluse ja rolliootuste mittekooskõla võib põhjustada pingeid, avalikke ja varjatud konflikte õppetöös. Käärid rollikujutluse ja rolliootuste vahel, madal koostöövalmidus viitavad koostööpuudumisele.

Teiseks võrreldi õpetajate rollikujutluse ja kutsehariduse tasemel õppijate rolliootuste mudeleid. Mudelite võrdlus on toodud tabelis (vt. tabel 2.4.2).

Tabel 2.4.2.

#### Õpetajate rollikujutluse ja kutsehariduses õppijate rolliootuste mudeli võrdlus

Rollikujutluse/ rolliootuste tüüp	Õpetajate rollikujutlused	KH tasemel õppijate rolliootused	Rollikujutluse/rolliootuste mudeli vaheline erinevuste olulisus
Ainet tundev	28,3	18,5	7,8
Mõistev	21,0	13,8	7,2
Huvi tekitav	14,5	7,5	7,0
Arusaadavalt seletav/õpetav	8,7	4,2	4,5
Suhtlemisel avatud	8,7	13,6	4,9**
Võrdselt kohtlev	8,0	7,5	0,5
Koostöövalmis	3,6	7,7	4,1
Tasakaalukas	2,2	10,0	7,8*
Kuulav	2,2	6,1	3,9*
Abistav	1,4	6,3	4,9*
Kindla sõnaga/nõudlik	1,4	4,9	3,5*

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,001$

Uurimistulemused näitasid, et õpetajate rollikujutus erines oluliselt ( $p < 0,001$ ) kutsehariduse tasemel õppijate rolliootusest ühe tunnuse (suhtlemisel avatud) osas. Erinevused ( $p < 0,05$ ) tasemel esinesid tunnuste *tasakaalukas*, *kuulav*, *abistav* ja *kindla*

*sõnaga/nõudlik*. Erinevusi ei esinenud tunnuste *ainet tundev, mõistev, huvitekitav, arusaadavalt õpetav, võrdselt kohtlev* ja *koostöövalmis* osas. Õpetaja rollikujutlused ei vastanud õppijate rolliootustele viie tunnuse osas üheteistkümnest. Ettekujutus õppijate ootustest osutus eriti ebaadekvaatseks tunnuste *tasakaalukas, kuulav, abistav* ja *nõudlik* osas (esinemissagedusega alla 3%). Seega mõlemad osapooled lugesid oluliseks aine tundmist ja mõistmist, kuid suhtlemisomadusi, mis seostusid rollikäitumise regulatsiooniga, teadvustasid õpetajad oluliselt vähem (vt. lisa 5).

Järgnevalt võrreldi õpetajate rollikujutlust kutsekeskhariduses ja kutsehariduses õppijate rolliootustega. Uurimistulemused näitasid, et õpetajate rollikujutluse ja õppijate rolliootuse vaheline statistiliselt oluline erinevus ( $p < 0,001$ ) esines tunnustes: *ainet tundev* (28% õppijatest ja 61% õpetajatest pidas tähtsaks aine tundmist); *tasakaalukas* (23% õppijatest ja 5% õpetajatest tähtsustas rahulikku käitumist); ja *abistav* (18% õppijatest ja 3% õpetajatest pidas tähtsaks abistamist). Statistiliselt olulised erinevused ( $p < 0,05$ ) esinesid tunnuste *huvi tekitav, arusaadavalt seletav, kuulav* osas. Mõlemal haridustasemel õppijad lugesid oluliseks õpetaja tasakaalukust, kuulamist, abistamist ja nõudlikkust. Seda õpetajad ei teadvustanud.

Õpetaja rollikujutluse võrdlusest õppijate rolliootustega järeldus, et õpetajad teadvustasid oluliselt rohkem õpetamisega seotud ootusi kui suhetega seotud ootusi. Rollikujutlused mõlema haridustaseme õppijate rolliootustest erinesid oluliselt suhterollide teadvustamise osas. Seega avaldus mittekooskõla rollikujutluste ja rolliootuste vahel mõlemal haridustasemel. Järelikult ei teadvustata õppijate ootusi adekvaatselt.

### 3. Järeldused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada, milline on õpetaja ja õppija interaktsioonisuhete iseloom ja kuidas see võib mõjutada eriala- ja kutseoskuste omandamist. Antud uurimistöö tulemuste põhjal on võimalik teha rida järeldusi.

KKH ja KH tasemel **õppijate rolliootuste mudelist** ilmnes, et **esmatähtsad olid õpetaja suhtlemisomadused**. KKH tasemel õppijate rolliootustes oli suhtlemisega seotud ootustest esikohal see, et õpetaja oleks mõistev, tasakaalukas ja abistav. KH tasemel õppijate rolliootustes oli suhtlemisega seotud ootustest esikohal see, et õpetaja oleks mõistev, suhtlemisel avatud ja tasakaalukas.

KKH tasemel õppijate rolliootustest selgus, et õppurid vajavad õpetajapoolset mõistmist ja aktsepteerimist, st individuaalsete erinevuste arvestamist. KKH ja KH tasemel õppijate rolliootuste mudelis kahe dimensiooni - õpetamis- ja suhtlemisomaduste - võrdlusest järeldub, et mõlemal haridustasemel on eelkõige suhtlemisega seotud omadused tähtsamad, kui õpetaja seda tajub: on vajalik õpetaja sotsiaalselt kompetentne käitumine.

Erinevus kahe haridustaseme rolliootuste mudeli vahel ilmneb ka **õpetamisega seotud omadustes**: KKH tasemel õppijate rolliootuste mudelis on esikohal õpitava edasiandmine. Arusaadavalt seletamine seostub mõistmise ootusega järgnevalt: õppurid ei omandada eriala, kui õpetaja ei taju õpilaste kognitiivsete ja sotsiaalsete oskuste vähesusest tingitud raskusi õppetöös. KH tasemel õppijate õpetamisega seotud rolliootuste mudelist, kus esikohal on õpetaja aine/erialane kompetentsus, järeldub, et õppijate arvates ei ole õpetajad piisavalt motiveeritud õppetööd läbi viima. Kutsekeskhariduse omandajad on rohkem sõltuvad õpetaja rollikäitumisest õppetöös kui kutsehariduse omandajad. Õpetaja kompetentsuse suhtes on aga gümnaasiumiharidusega õppurid väga nõudlikud.

**Õpetaja rollikujutluse mudelist** järeldus, et õpetajate ettekujutus oma rollist/rollidest ning õppijate ootustest on ebaadekvaatne. Õpetajad rõhutasid rollikujutluses rohkem enda teadmiste osatähtsust kui suhtlemisega seotud omadusi, millest võib järeldada, et rolliskeem ei ole tasakaalus.

**Õpetaja rollikujutluse ja õppurite rolliootuste mudeli** võrdlusest selgus, et õpetaja rollikujutluse mudel erines õppijate rolliootuste mudelist mõlemal haridustasemel. Õpetaja ja



õppija tunnetasid õpituatsiooni erinevalt, mis võib põhjustada suhetes pingeid. Suhtlemisega ja õpetamisega seotud rolliootustele mittevastamine võib kaasa tuua nii varjatud kui avalikke konflikte, ja see võib väljenduda õpetaja tasakaalutus käitumises.

Empiiriliste tulemuste võrdlemisel teoreetiliste käsitlustega näeme, et õpetaja ja õppija suhtes on subjekt-subjekti viiest mudelist tegemist kahele esimesele suhtemudelile subjekt ja objekt sarnaste joontega: õppijat käsitletakse õppeprotsessis enam objektina kui subjektina. Õpetajad kasutasid valdavalt esimest kahte suhtemudelit, mis ei võimalda saavutada tulemuslikku koostööd. (vt 1.ptk lk10)

Õpetaja rollikujutluse mudeli võrdlusest teoorias esitatud viie erineva õpetajatiübiga ilmnes kutsekeskhariduse tasemel oportunist, kes tegeles ainega ja nägi õpetamist ühepoolsena, püüdis küll õpetada, aga õppijad ei saanud õpitavast aru, sest puudus kontakt õppijaga. Mõlemal haridustasemel ilmnes meistritüüp, kellel olid teadmised, kuid kes ei olnud teadlikud õpetajarolli sotsiaalsetest aspektidest. Vähesel määral ilmnes diplomaaditiübi, toetaja ja strateegi tüübi tunnuseid. (vt 1. ptk lk 20)

KKH ja KH tasemel õppijate rolliootustes kirjeldatud vajadustele vastab rohkem andragoogi rollimudel. Andragoogi rollimudelisse kuuluvad tegevused, mille ülesanne on luua kontakt õppijaga ning tema sotsiaalne toetamine, mis aitab suhtes pingeid vähendada. Seega tuleks õpetajal kutsehariduses lähtuda andragoogi rollimudelis kirjeldatud rollidest.

Kokkuvõtlikult võib uurimustulemuste põhjal öelda, et nii KKH kui KH tasemel õppijatele on õppetöös tähtis just sotsiaalne aspekt: õpetaja sotsiaalne kompetentsus. Kahe haridustaseme vaheline erinevus seisneb siin selles, et KKH tasemel õppijatele on oluline, kuidas õpetaja annab teadmised ja oskused edasi ning KH tasemel õppijatele on tähtsam, et õpetaja erialased teadmised oleks väga head. Õpetajad teadvustavad ainult osaliselt sotsiaalse aspekti tähtsust õppetöös, ja see võib takista koostööd. Koostöö puudumine mõjutab aga negatiivselt õppetöö tulemuslikkust.

Interaktsiooniprotsessile olid antud uuringu põhjal iseloomulikud järgnevad aspektid:

- õpetajate tegevus õppeprotsessis on valdavalt suunatud teadmiste andmisele, mitte õppijate individuaalsetest vajadustest lähtuvale õpetamisele;
- õpetajate lähenemine on ühekülgne, nad ei mõista õppijate tegelikke vajadusi ja sealt tulenevaid rolliootusi;

- õppijate rolliootustes on esiplaanil sotsiaalsed suhted, mis on seotud õpetamisoskuste, õpetaja erialaste teadmiste ning motiveeritusega;
- kui õpetaja ei ole oma kutsetegevuses motiveeritud, siis ta ilmselt ei lähtu õppijate vajadustest, vaid iseenda mugavusprintsibist.

## Kokkuvõte

Kutseõppeprotsessi arendajaks ja juhtijaks on õpetaja, kellele on suunatud nii ühiskonna kui õppurite ootused. Sageli teab õpetaja ühiskonna ootusi, kuid talle on selgusetu see, kuidas püstitatud eesmärgid kõige tõhusamalt saavutada. Hetkel puuduvad kutsehariduses piisavalt selged ettekujutused, miks õppeprotsessi arendamine ja läbiviimine ei ole tulemuslik ja miks igapäevases õppetöös ei saavutata alati soovitud tulemusi.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, milline on õpetaja ja kutsekeskhariduse (KKH) ning kutsehariduse (KH) tasemel õppijate vastasmõju iseloom ja kuidas see mõjutab eriala- ja kutseoskuste omandamist. Eesmärgist tulenevalt püüdsin selgitada, mis takistab tulemuslikku õpetamist ja õppetöös soovitud tulemuste saavutamist.

Uurimisülesandeks oli koostada KKH ja KH tasemel õppijate poolt õpetajale esitatud ootuste põhjal rolliootuste mudel. Õpetajate arvamused sellest, mida õppurid neilt ootavad, olid aluseks rollikujutluse mudeli koostamisele.

Õppeaastatel 2003/2004 ja 2003/2005 viidi läbi õppijate rolliootuste uuring kahel haridustasemel: kutsekeskhariduse- ja kutseharidustaseme seitsmel erineval erialal. KKH tasemel õppijaid osales uuringus 226 ning KH tasemel 135. Õpetajate kontingenti kuulus 64 õpetajat. Kokku kuulus valimisse 425 inimest. Andmete kogumiseks kasutati õppijate rollikujutluse selgitamiseks essee meetodit ja õpetaja rollikujutluse uurimiseks ankeeti. Esseede ja ankeetidega kogutud andmeid analüüsisin nii kvalitatiivselt kui kvantitatiivselt.

Uurimisel püstitatud hüpoteesid leidsid osaliselt kinnitust. Kutsekeskhariduse ja kutsehariduse tasemel õppijate rolliootustes esines sarnasusi ja ka erinevusi. Põhiliselt on rolliootused kahel haridustasemel samad ja seotud eelkõige õpetaja suhtlemisomadustega. KKH tasemel õppijate rolliootustest selgus, et õpetamisega seotud omadustest oli esmatähtis õpetaja oskus ainet arusaadavalt seletada. KH tasemel õppijad pidasid õpetamisega seotud omadustest oluliseks õpetaja eriala valdamist.

Õpetaja rollikujutluse ja õppijate rolliootuste võrdlusest selgus, et õpetaja rollikujutus ei vasta õppijate rolliootustele. Õpetaja ei teadvusta õpisisituatsioonis sotsiaalse kompetentsusega

seotud rollide tähtsust. Õpetajate rollikujutluse mudeli ja õppijate rolliootuste mudeli erinevus põhjustab ilmselt pingeid ja konflikte, mis võib takistada õppetöös koostöö saavutamist.

Uurimise metoodika kavandamisel lähtuti interaktsiooniteooria aspektidest, sotsiaalsest rolliteooriast - rolliootuse ja rollikujutluse käsitlest, sotsiaalse konflikti teooriast ning õpetaja rolli professionaalsuse ja kompetentsuse käsitlestest.

Antud töös saadud tulemused viitavad vajadusele kutseõpetaja koolituses senisest rohkem arendada sotsiaalseid oskusi, mis aitavad õpetajatel adekvaatsemalt teadvustada suhtlemisega seotud rolle. Paremad sotsiaalsed oskused loovad eelduse õppijate vajaduste tajumiseks ning soodustavad õpetajal oma rolliskeemi adekvaatsemaks kujunemist.

Seega läbiviidud uuringu tulemuste põhjal võib teha mõned üldisemad kokkuvõtted, mille teadvustamine ja õpetajate koolitamisel tuleks senisest enam tähelepanu pöörata. Oluline on siin mõista koostöö tähtsust ja õpetaja juhtivat rolli õppetöös püstitatud eesmärkide saavutamisel. Teine oluline aspekt on, et (kutsehariduse) õpetajad vajavad põhjalikumaid teadmisi nooruki (inimese) arengust.

## Summary

The teacher is developer and monitor of the process of vocational education who has to meet expectations of both society and students. The teacher is often aware of the expectations of society, however, what remains unclear are the ways how most efficiently to meet them. At the moment vocational education lacks a clear understanding why the development and conducting of the study process are not sufficiently successful and why everyday study process does not always come up to desired results.

The goal of this master's thesis is to clarify the nature of interaction between the teacher and students studying on the levels of secondary vocational education (SVE) and vocational education (VE) as well as find out its impact on their acquisition of speciality and occupational skills. Proceeding from this goal I aimed at casting light on obstacles that hinder successful teaching and achieving desired results in the study process.

The research task consisted in drawing up a model of role expectations the SVE and VE students involved actually had for their teachers. Teachers' opinions about their students' expectations established a basis for the formation of the model of role vision.

In the 2003/2004 and 2004/ 2005 academic years a research on students' role expectations was carried out in seven different specialities on two educational levels – secondary vocational educational and vocational educational ones. On the SVE level there were 226 participants and on the VE one – 135. 64 teachers belonged to the sample. In all the sample contained 425 subjects. For gathering data about the students' role vision essay-writing as a method was applied and for clarifying the teachers' role vision a questionnaire was administered. The data gathered by means of essays and questionnaires were analysed both qualitatively and quantitatively.

Hypotheses proposed at the start of the research were partly confirmed. Definite similarities as well as differences occurred in both SVE and VE students' role expectations. Main role expectations of both educational levels were similar and related first of all to the teacher's communication competence. SVE students' role expectations revealed that the qualities intrinsic of teaching were primarily related to the teachers' ability to explain

materials in a comprehensive way. VE students considered as a most essential quality of the teachers their mastering of speciality.

Comparison of the teacher's role vision and students' role expectations indicated that the teacher's role vision did not correspond to students' role expectations because it was too limited. The teacher has not brought into consciousness the importance of roles associated to social competence in the study situation. The difference in the model of the teachers' role vision and students' role expectations apparently brings about tensions and conflicts that hinder efficient partnership in the study process.

Often the study work is not resultful due to little cooperation between the teacher and students. The teacher focuses more on valuing the subject/speciality knowledge than on bringing students' expectations into consciousness and does not understand the expectations necessary for promoting cooperation. Lack of cooperation has an impact on the resultfulness of the study work, the students' ability to acquire their speciality and obtain necessary social skills for their occupational work. Since the teacher has to fulfil various roles in supervising students, then in training teachers it is important to concentrate more on the development of social competence.

The results this research has yielded demonstrate necessity to elaborate methodology that would help the teacher more adequately realise the roles related to communication and, through this, better take into account students' role expectations.

## Kasutatud kirjandus

1. Allik, J., Realo, A., Konstabel, K. 2003. Isiksusepsühholoogia. Interaktsionism ja kognitiivsed seletuskatsed. Personaalne ja sotsiaalne identiteet. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 91-95; lk 229-237.
2. Argile, M. Social interaction. London 1969, lk 216 -218
3. Bachmann, T., Maruste, R. 2001. Psühholoogia alused. Tallinn: Kirjastus Ilo.
4. Berne, E. 2001. Suhtlemismängud. Väike Vanker.
5. Bolton, R. 2002. Igapäevaoskused. Väike Vanker.
6. Calderhead, J. 1996. Teachers: Beliefs and Knowledge. In, [D.C.@Calfree](#), R.C. Handboka of Educational Psychology, p 725
7. Coon, D. 1992. Introduction to psychology. Exploration and Application of Social Psychology. London: West. Pub.
8. Eelsalu, H. 1998. Tervishoiuõpetaja koolituse lähtekohti. Eesti – Soome ühisprojekti kogemusi. Tartu: lk 39 – 47.
9. Endler, N. S. & Magnusson, D. 1976. Towards an interactionel psychology of personality. Psychological Bulletin 83 p 956-974.
10. Eraut, M. 1994. Developing Professional Knowledge and Competence. London: The Farmer Press.
11. Gairing, F. 1996. Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. In: Professionelle Prozessberatung Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben S, s 469.
12. Ghauri, P., Gronhaug, K. 2004. Äriuringute meetodid. Tallinn: Külim.

13. Glasl, F. 2002. Selbsthilfe in Konflikten. Stuttgart: Verlag Freies, Geistesleben S. s 197-2001.
14. Glasl, F., Kalchner, T., Piber, H. 2005. Professionelle Prozessberatung. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben S, s 469.
15. Gleser, C. 2003. 'Respekt' in der Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine explorative Studie zu einem fast vergessenen Begriff. [p@psyche-zine](mailto:p@psyche-zine), 8, version 1.0. WWW:<http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/paedpsych/2003/GLESER03/default.shtml> (03-04-04 ). 25. oktober 2004.
16. Goleman, D. 1998. Töö emotsionaalse intelligentsusega. Väike Vanker.
17. Gordon, T. 2003. Tark lapsevanem. Väike Vanker.
18. Goffman, E.1970. Strategic Interaction. Philadelphia. Univ. of Pennsylvania Press.
19. Greshendfeld, M. K. 1993. Groups Theory and Experience.
20. Hauk, K. 1988. Kuidas suhtled, nõnda suhted. Juht ja suhtlemine. Tallinn: ENSV Riiklik AK.
21. Jarvis, P. 1998. Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Tallinn: SE&JS.
22. Kaisvuo, K. 1991. Opettajien työmenestys ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere. Tampereen yliopisto.
23. Kelly, G., Rogers, C. 2004. Individual Differences, 2 nd Edition Colin Cooper, As Introduction to George Kelly's Personal Construct Tehory. pp 26-37.
24. Kidron, A. 2002 Nõustamispsühholoogia. Tallinn: Mondo.
25. Kidron, A.1986 Suhtlemispsühholoogia. Tallinn: Valgus.
26. Klaus, R. K. 1993. Interaktsiooniannalüüsi kasutamine üliõpilaste didaktiliste oskuste arendamisel. Tallinn: TPÜ magistritöö.



27. Kleis, R. Silvet, J. Vääri, E. 2000. Võõrsõnade leksikon. Tallinn: Valgus
28. Knowels, M. 1990. Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Learning. Malcolm S. Knowles & Associates. p. 8-12.
29. Kolb, D., A. Rubin, I. M., Osland, J. 1991. Organizational Behavior, An Experimental Approach expectations explicit, A Model for Managing Psychological Contrasts, pp 11 - 23.
30. Krips, H. 2003. Suhtlemisõppimise õpetamisel ja juhtimisel. Tartu Ülikooli Kirjastus.
31. Krips, H. 1993. Juhtide sotsiaalsete oskuste arendamisest. Tartu: TÜ Magistritöö.
32. Krull, E. 1998. Õpetaja koolitus III. Tartu Ülikooli Pedagoogika osakond. Tartu Ülikooli Kirjastus.
33. Krull, E. 2000. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus.
34. Krull, E. 2003. Õpetaja professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV. Tartu Ülikooli pedagoogika osakond. Tartu Ülikooli Kirjastus.
35. Kõiv, K. 1998. Refleksioon õppima õppimise protsessis. Õppima õppimine tervishoiuõpetaja koolituses. Tartu: Vali Press, lk 13 –21.
36. Käärst, M. 1991. Käitumise hindamismetoodikad ja nende rakendamine psühodiagnostikas. TÜ Toimetised 918 Psühodiagnostika Eestis, lk 104 - 111.
37. Lacey, H. 2002. Kuidas lahendada konflikte. Tartu: Elmatar.
38. Lassen, M. K. 2004. Miks me tülitseme? Tartu: Väike Vanker.
39. Lindgren, H. C., Suter, W. N., 1994. Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool: Greif.
40. Lukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen selvitys15. Helsinki. Opetushallitus

41. McKay, M., Davis, M., Fanning, P. 1995. Suhtlemisoskused. Tartu: Väike Vanker.
42. Merrell, K. W. 1998. Assessing social skills and peer relations. In H. B. Vance Ed. Psychological Assessment of Children (pp.246-276). John Wiley & Sons, Inc.
43. Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. 2003. Andragoogika. Tallinn: Ilo.
44. Märja, T. 1992. Kollegiaalse juhtimise sotsiaalpsühholoogilised probleemid. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
45. Oder, T. 2002. Õpetaja kompetentsus kui õpetajatöö tulemuslikkuse eeldus. Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvid. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 158-179.
46. Parsons, T. 1968. "Social Interaction" in International Encyclopedia of the Social Sciences Vol 7, ed David L. Sills New York: Macmillian and Free Press, pp. 436-440.
47. Pavelson, M. 2001. Eesti Sotsiaalteadlaste II aastakonverents. Teeside kogumik: Tartu Kutsekeskselt protsessikesksele töö organiseerimisele: Kutsehariduse kontseptualiseerimise raamistik.
48. Pierce, G. R. Sarson, I. G., Sarson, B. R. 1997. General and Relationship-based Perceptions of Social Support: Are Two Construetes Better than One? Journal of Personality and Social Psychology, p 1028-39.
49. Rousi, H., Mutka, U. 1995. Oma kutseala õpetajaks. Tallinn: Haridustöötajate Koolituskeskus.
50. Sarason, I.G., Sarason, B. R., Pierce, G. R. 1990. Social Support: The Search for Theory. Journal of Social and Clinicial Psychology, Vol. 9 No.1,133-147.
51. Sarv, E. S. 2002. Triangulatsiooni kasutamine õpetaja pädevuse uurimisel ja arendamisel. Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvi. Tallinn: TPÜ Kirjastus lk 99 –105.
52. Sears, R. R. 2001. The Developmant of Relationships. Social Psychology. London.

53. Thomas, A. Harris, M. D. 1973. Are You OK?
54. Toom, H. 2001. Õpetaja mõju õpilase isiksuse kujunemisele. Haridus, nr. 4, lk 35.
55. Vadi, M. 1996. Organisatsioonikäitumine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
56. Vadi, M. 2001. Grupid organisatsioonis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
57. Vadi, M. 2001. Organisatsioonikäitumine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
58. Vanderstraeten, R. 2003. Education and the Condicio Socialis: Double Contingency in Interaction. Educational Theory. University of Illinois. Volume 53. Number 1.
59. Orn, J. 1996. Kompetentsus ja õppimise funktsioonid .- Haridus, nr. 5/6, lk 71-73.
60. Vooglaid, Ü 1999. Lastekodu kui kasvukeskkond. Tallinn: O/Ü Livrent.
61. Virkkunen, J. 1981. Kvalifikaatiovaatimusten määrittelemisestä ammatti-opetuksen suunnittelussa. Teoksessa Aikuiskasvatus ja työelämä. Vapaan sivistyön XXV vuosikirja. Porvoo. WSOY.
62. Vogelauer, W. 2001. Methoden - ABC im Coaching: praktisches handwerkszeug für den erfolgreichen Coach. 2 Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.