

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste Instituut

Dagmar Nakus

**Õpetajate õpioskuste alaste teadmiste kujunemine õpiringi abil ühe kooli
näitel**

Magistritöö

Juhendaja: prof Eve Eisenschmidt

Tallinn 2019

Instituut Haridusteaduste instituut	Valdkond Hariduse juhtimine	
Töö pealkiri Õpetajate õpioskuste alaste teadmiste kujunemine õpiringi abil ühe kooli näitel		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta mai, 2019	Lehekülgede arv: 45 Allikad: 53 Lisad: 1
<p>Sisukokkuvõte</p> <p>Õpetajatelt oodatakse, et nad oskaksid oma tööd analüüsida ja läbi enesetäiendamise oma praktikaid parendada (Euroopa Komisjon, 2007). Õpetajate ootused täiendkoolitustele aga on muutunud (Timoštšuk, Ugaste & Mets-Alanurm, 2018). Õpetajad peavad eelkõige oluliseks praktilisust, mida toetab ka Wengeri (1998) õpikogukonna kontseptsioon. Tulenevalt töö probleemist püstitati kolm uurimisküsimust: 1) kuidas õpiringis osalenud õpetajad mõtestavad õpioskusi? 2) kuidas hindavad õpetajad õpiringi meetodikat praktikakogukonna teooriast lähtuvalt? 3) kuidas hindavad õpiringis osalenud õpetajad oma psühholoogilist võimestatust?</p> <p>Magistritöö eesmärgiks oli uurida ühe kooli õpetajate näitel seda, kuidas õpiringi meetodikat kasutades kujunevad nende arusaamad õpioskustest. Käesoleva töö praktilise sekkumise raames viidi läbi viis õpiringi. Andmeid koguti kvalitatiivselt, kus instrumendiks kasutati intervjuud ning kvantitatiivselt, mille instrumendiks oli teoreetilisele mudelile tuginev õpetajate psühholoogilise võimestatuse küsitlus. Õpiringis osales 17 ühe kooli õpetajat. Kvalitatiivsete andmete kogumise valimisse kuulusid seitse õpiringis osalenud õpetajat, neid andmeid analüüsiti deduktiivselt. Kvantitatiivseid andmeid koguti kahel korral, esimesse valimisse kuulus 55 uuritava kooli õpetajat ning teise 15 õpiringis osalenud õpetajat.</p> <p>Läbi õpiringi kasvasid õpetajate õpioskuste alased teadmised eelkõige õpistrateegiate rakendamise olulisuse kohta. Õpetajad pööravad õpioskuste arendamisel tähelepanu ka huvi tekitamisele ning õpilaste enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamisele. Kinnitust ei leidnud õpetaja teadmised õppimise motiividest ja arengusuikumuste olulisusest õppimisel.</p> <p>Praktikakogukonna teooriast lähtuva õpiringi meetodika rakendamise analüüsimisel saab väita, et õpetaja õppimine on tulemuslik, kui ta tunneb, et läbi õppimise tema isiksus kasvab, ta saab läbi kogukonda kuulumise jagada oma kolleegidega ühiseid arusaami. Õppimine on tõhus, kui õpiringis on koos püstitatud eesmärgid, mis toetavad õpetaja tähenduslikku õppimist ning mis kõige olulisem, kui õpiringis jagatud praktikaid saab kohe oma töös rakendada.</p>		
Võtmesõnad: õpioskused, õpiringi, praktikakogukond, õpetajate psühholoogiline võimestatus		
Töö autor: Dagmar Nakus		allkiri:
Kaitsemisele lubatud: Juhendaja:		allkiri:

Institute School of Educational Sciences	Field Educational Management	
Title Developing teachers' knowledge of learning skills through a study circles on the example of one school		
Classification Master thesis	Month and year may, 2019	Number of pages: 45 Sources: 53 Appendix: 1
<p>Teachers are expected to have the ability to analyze their work and improve their work with the help of additional training (European Commission, 2007). However, teachers' expectations for additional training courses have changed (Timoštšuk, Ugaste & Mets-Alanurm, 2018). Teachers value, above all, practical courses. This is also supported by Wegner's (1998) concept of learning communities. Based on this, the thesis raised three study questions. 1) How do teachers who have participated in study circles understand study skills? 2) How do teachers value study circle training courses, taking into account their preference for practical courses? 3) How do the teachers who have participated in study circles assess their psychological empowerment?</p> <p>The aim of this thesis was to study, based on a sample school, how study circle methodology impacts teachers' views of study skills. As a part of the practical intervention ran as a part of this thesis five study circles were organized. Qualitative research was based on interviews and quantitative data was gathered through a psychological empowerment survey which was based on a theoretical model. 17 teachers from the sample school participated in the study circle. Seven teachers participated in the interviews and a deductive approach was used on the data gathered. Two rounds of quantitative data gathering were run. As a result of participating in the study circle teachers' knowledge of study skills improved mainly through application of learning strategies. Teachers now place more emphasis on evocation, students' own actions and recognizing results. Teachers were not proven to be aware of study motives and the impact of developmental beliefs on studying. Analyzing study circles through the lens of practice based study communities, one can claim that a teacher's learning experience is impactful if they feel that their personality develops through the training and they have the opportunity to create a common understanding with their colleagues. Learning is efficient if goals have been set in the study circle which support a teacher's meaningful study and most of all the best practices shared in the study circle can be instantly applied in everyday work.</p>		
Võtmesõnad: study skills, study circle, learning communities, teachers psychological empowerment		
Author: Dagmar Nakus		Signature:
Allowed to defend Supervisor:		Signature:

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	5
1. TEOREETILINE TAUST.....	6
1.1 Õpioskused	6
1.2 Õpetajate enesetäiendamine ja õpiringid.....	9
1.3 Õpetajate psühholoogiline võimestatus	13
2. METOODIKA.....	15
2.1 Õpiringi ülevaade	15
2.2 Valim	20
2.2.1 Õpiringis osalenud õpetajad.....	20
2.2.2 Võimestatuse küsitluses osalenud õpetajad	20
2.3 Andmete kogumise meetoodika	21
2.3.1 Õpioskuste mõtestamine ja õpiringi meetoodika hindamine.....	21
2.3.2 Õpetajate võimestatuse hindamine.....	21
2.4 Andmete analüüs	22
3. TULEMUSED JA ARUTELU.....	23
3.1 Õpioskuste mõtestamine.....	23
3.2 Õpiringi meetoodika analüüs läbi praktikakogukonna teooria.....	29
3.2.1 Õppimine läbi praktika	29
3.2.2 Õppimine läbi kogukonda kuulumise	29
3.2.3 Õppimine kui identiteedi kujundamine.....	30
3.2.4 Õppimine kui tähenduse loomine	31
3.3 Õpetajate võimestatus.....	32
JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	35
KOKKUVÕTE.....	37
ALLIKAD	39
LISAD	

SISSEJUHATUS

Õpetajale on omane pidev enesetäiendamine, tänapäeval oodatakse õpetajalt, et ta analüüsib enda tööd, kasutab saadud teadmisi praktikas ning on aktiivne edasiõppija. Oluliseks peetakse, et õpetaja mõtestab refleksiooni abil oma kutsealast tegevust ning arenguvajadusi hinnates kavandab enesetäiendusi (Kallas, Tatar, Plaan, Käger, Kivistik & Salupere, 2015).

Õpetamise põhieesmärk peab olema toetada püsivate muutuste teket mõtlemises, arusaamises, oskustes ja uskumustes (Söderström & Björk, 2015; Kikas, 2015). Selle jaoks, et tekiks mõtestatud õppimine, on olulisel kohal õpilaste õpioskused ehk õpipädevused. Sellest tulenevalt on õpetaja keskne roll koolis justkui muutunud, see ei ole lihtsalt teadmiste edastamine õpilastele vaid ainepädevustele lisaks on hakatud pöörama suuremat rõhku üldpädevuste arendamisele, et kujundada õpilased iseseisvateks õppijateks (Kallas jt., 2015).

Kuigi arusaamad õpetamisest ja õppimisest on muutunud, ei ole uuringute järgi viimase kümne aasta jooksul õpetajate praktikad sellega piisavalt kaasa tulnud (Hattie & Yates, 2018). 2013. aastal TALISE uuringus paluti õpetajatel välja tuua nende hinnangul valdkonnad, milles nad vajavad täiendamist. Aineüleste oskuste õpetamise (nt probleemide lahendamine, õppima õppimine) vajadus oli TALISEs Eesti õpetajatel pigem kõrge (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014). Õpetajad peavad pidevalt oma õpetamise pädevusi arendama, samas traditsioonilised õpetajate täiendkoolitused jäävad õpetajate hinnangul neile kaugeks ja on liiga teoreetilised (Kallas jt., 2015; Timoštšuk, Ugaste & Mets-Alanurm, 2018; Übius jt., 2014). Et õpetajate täiendkoolitused oleksid efektiivsemad ning ühtlasi toetaks enam iga õpetaja vajadustest lähtuvalt professionaalset arengut, on õpetajate täiendkoolitustes hakatud rakendama õpikogukondade metoodikat (Wenger, 1998; Wilson, 2016). Õpetaja professionaalse arengu juures mängib olulist rolli õpetaja enesekohane uskumus – psühholoogiline võimestatus, sest võimestatud õpetajad tunnevad ennast pädevatena, motiveeritult ja nad on oma töösse pühendunud (Lee & Nie, 2014; Klein, 2016).

Käesoleva magistr töö eesmärk oli analüüsida õpetajate õpioskuste alatest teadmiste kujunemist õpiringi metoodikat kasutades.

1. TEOREETILINE TAUST

1.1 Õpioskused

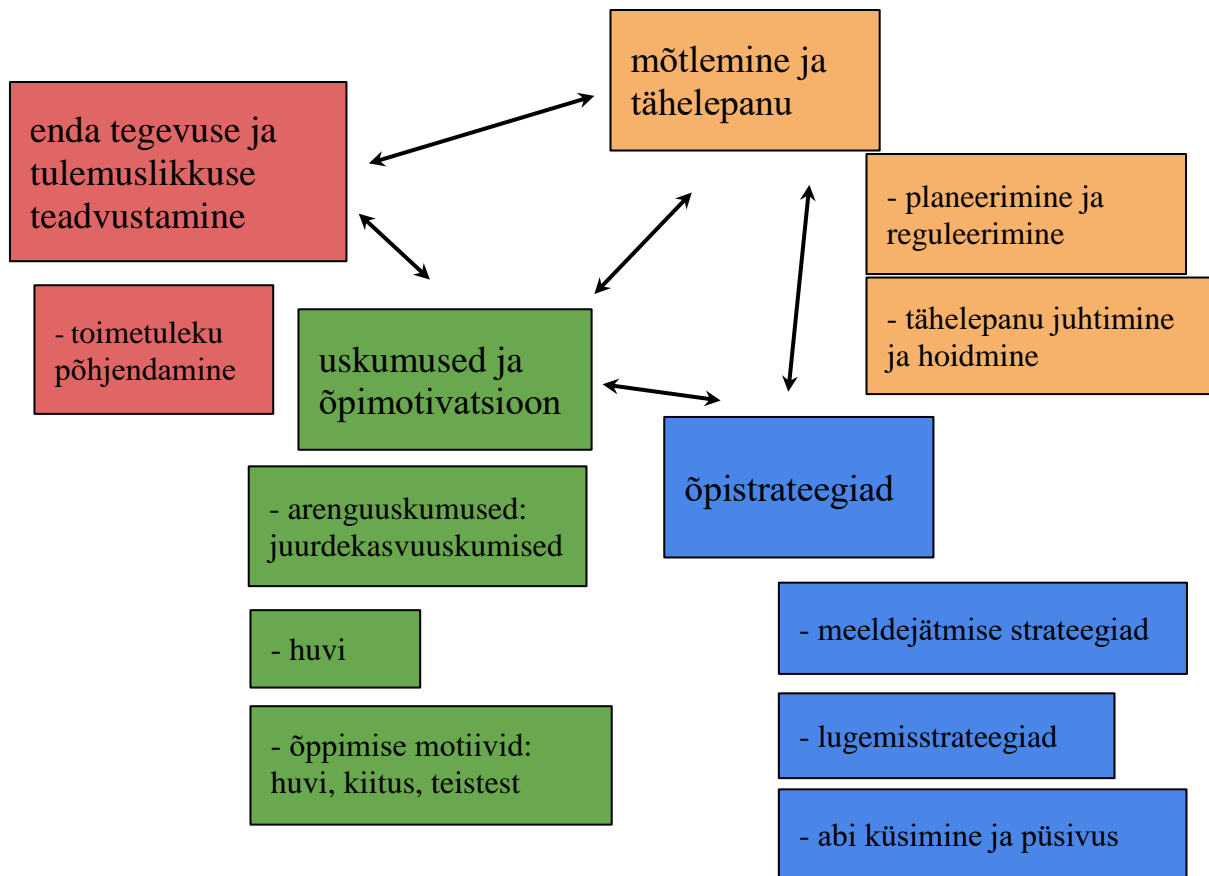
Õpioskust (ingl k *learning competencies, learning skills, study skills*) saab defineerida kui “*õppimiseks vajalike teadmiste ja oskuste ning õppimist soodustavate uskumuste ja hoiakute süsteemi*” (Kikas jt. 2018, lk 10, viidanud Dignath & Büttner, 2008; Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008; Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2011).

Eesti üldhariduskoolis õpitavat kehtestab riiklik õppekava. Põhikooli riiklikus õppekavas on õpipädevus sõnastatud järgmiselt: „*suutlikkus organiseerida õppekeskkonda individuaalselt ja rühmas ning hankida õppimiseks, hobideks, tervisekäitumiseks ja karjäärivalikuteks vajaminevat teavet; planeerida õppimist ja seda plaani järgida; kasutada õpitut erinevates olukordades ja probleeme lahendades; seostada omandatud teadmisi varemõpituga; analüüsida oma teadmisi ja oskusi, motiveeritust ja enesekindlust ning selle põhjal edasise õppimise vajadusi*” (Vabariigi Valitsus, 2011/2014).

Tulemusliku õppimise võti on see, et õppija peab ise olema aktiivne ja soovima enda õppimist reguleerida (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000). See tähendab, et õppija seab endale eesmärgid ning proovib õppeprotsessis neid järgida, reguleerida ja kontrollida. Ühtlasi on oluline, et ta jälgiks enda motivatsiooni ja käitumist, et saavutada püstitatud õpieesmärgid. Ennastjuhtiv õppija soovib suurendada oma teadmisi ja oskusi, väärtustab õppimist ning hindab seda huvitavaks ja kasulikuks. (Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2000) Enesejuhitud õppimine ei ole lihtne, kuid selle süsteemne toetamine parandab õpitulemusi kõigis kooliastmetes (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012).

Ennastjuhtiva õppija (ingl k *self-regulated learner*) õppimine saab alguse sellest, et ta seab endale eesmärgid ning kasutades sobilikke õpistrateegiaid jõuab soovitud õpitulemusteni. Õppimise käigus hindab ja järgib eesmärkide poole liikumist ning hindab valitud strateegiate tõhusust. (Schunk & Green, 2018) Boekaerts ja Corno (2005) rõhutavad, et olemas on erinevaid teooriaid ennastjuhtiva õppija kohta, aga kõik autorid toetavad seda, et kui õpilased ise oma tegevust reguleerivad, kui nende õppimine on aktiivne ja seotud tähendusega, mõjutab see nende õppimist ja motivatsiooni. Ennastjuhtiva õppija uskumused, hoiakud, oskused ja metateadmised on üksteisega väga tihedalt seotud (Pintrich, 2004).

Kikas (2018) kirjeldab õppimise protsessi kui tsüklit, selle skeemi (vt Joonis 1) järgi on jaotatud õpipädevused nelja valdkonda. Need on: 1) uskumused ja motivatsioon, 2) mõtlemine ja tähelepanu, 3) õpistrateegiate kasutamine ja teadvustamine, 4) õppimise protsessi ja tulemuse teadvustamine.



Joonis 1. Õppimise protsessi tsüklil (E. Kikas jt., 2018, autori kohandus)

Uskumuste ja motivatsiooni alla käivad arengusuumused, huvi ja õppimise motiivid. Kui me mõtleme inimest iseloomustavatest omadusest justkui millestki püsivast, sünnipärasest ja stabiilsest, siis nimetame seda jäävusuumuseks, aga kui mõtleme sellest, kui millestki, mida saab muuta ja arendada, siis nimetame seda juurdekasvuuumuseks (Mangels, Butterfi, Lamb, Good & Dweck, 2006). Kui õppija usub, et isikuomadused on muudetavad ja arendatavad, siis tuleb ta paremini toime erinevate tagasilöökidega ja on valmis vigadest õppima ning pingutama (samas). Eve Kikas rõhutab, et huvi tekitamine õpitava vastu ja selle arengu toetamine on õppimisel väga oluline, sest huvi aitab hoida

püsivust ja muudab õppimise kergemaks, lapsed tunnevad nende jaoks huvitavat teemat õppides rõõmu ja soovi jätkata (Kikas jt., 2018). Kolmas aspekt on õppimise motiivid, kus oleks mõistlik eristada kontrollitud ja autonoomset motivatsiooni (Deci & Ryan, 2008). Kontrollitud motivatsioon tähendab seda, et õppija tunneb välist või sisemist survet kindlal moel käituda, tunda või mõelda. Eesmärgiks on saavutada soovitud kasu, kas siis hea hinde või kiituskirja pärast või eesmärgiks on vältida ähvardavat karistust, milleks võib olla märkus, halb hinne või pahandada saamine. (Ryan & Deci, 2000) Autonoomse motivatsiooni puhul tunneb õppija end autonoomse tegutsejana ja seetõttu kogeb tegevuste algatamisel ja jätkamisel vaba tahtet. Sellisel juhul tunneb õppija õppimise vastu huvi ja naudingut. Oluline on ka see, et isegi siis, kui õppija ei pea tegevust nauditavaks või huvipakkuvaks, teeb ta seda ikkagi oma tahtest, sest tajub tegevuse väärtust ja mõttekust. (Deci & Ryan, 2008)

Mõtlemise ja tähelepanu alla kuuluvad planeerimine ja reguleerimine ning tähelepanu juhtimine ja hoidmine. Õpitegevuse planeerimine ja reguleerimine on oskus organiseerida õppimise jaoks sobivaid tingimusi, näiteks aega ja kohta, samuti oskus kasutada õpikeskkonnas pakutavat teiste inimeste tuge, lisaks reguleerida enda õpikäitumist ning valida ja kasutada õigeid strateegiaid. (McCormack & Atance, 2011) Ennastjuhtiv õppija planeerib ja reguleerib oma õppimist nii, et selle käigus säiliks õpimotivatsioon ning pingutus ja olenevalt eettulevatel raskustel õpitegevuse jätkamine. Tähelepanu juhtimine ja hoidmine on kognitiivne ja käitumuslik protsess, mis hõlmab endas konkreetsele objektile keskendumist ning ebaolulise objekti eiramist. (Schunk & Zimmerman, 2007)

Õpistrateegiad on teadlikult suunatud tegevused selleks, et paremini õpitud meelde jätta ja mõista. **Õpistrateegiate kasutamise ja teadvustamise** alla kuuluvad meeldejätmise strateegiad (kordamine, seostamine); lugemisstrateegiad; abi küsimine ja püsivus. Strateegiate aluseks on psüühika seaduspärasustega arvestamine, eelkõige mõtlemise taseme, taju, tähelepanu, töömälu, pikaajalise mälu ja arutlemisega. (Dehn, 2011) Abi küsimine ja kasutamine on väga olulised õppeedukuse mõjutajad. Õpilase oskus abi vajalikkust hinnata ja julgus seda küsida mõjutavad motivatsiooni ja tulemusi. See protsess sisaldab kognitiivseid, emotsionaalseid ja sotsiaalseid aspekte. (Donker, Boer, Kostons, Dignath van Ewijk, & Werf van der, 2014)

Viimase valdkonna ehk **õppimise protsessi ja tulemuse teadvustamise** alla kuulub toimetuleku põhjendamine. Toimetuleku põhjendamine tähendab oskust omistada põhjendus enda või kellegi teise edukale või ebaedukale tulemusele. Põhjused võivad olla seotud õppija

enda võimete ja pingutusega või ülesande raskusastmega või teiste erinevate keskkonnaringimustega (nt aeg või koht). (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001)

Õpilased, kes on võimelised oma õpinguid ise reguleerima, on aktiivsed, vastutustundlikud õppijad, kes tegutsevad sihipäraselt (st kasutavad õppimisstrateegiaid) oma akadeemiliste eesmärkide saavutamiseks. Selleks vajavad nad metakognitiivseid teadmisi – teadmised oma teadmiste kohta (Donker jt., 2014).

Jõgi ja Aus (2015) kirjeldavad kokkuvõtvalt, et peamine on iga üksiku õpilase õpiprotsessi märkamine. Peale seda saab õpetaja mõelda, mida teha konkreetse õpilase õpioskuste tõhustamiseks. Selleks, et õpetaja oskaks märgata ja suunata, on vaja tal õpioskuste arengu ja õpetamise võimalusi teoreetiliselt ja praktiliselt tunda. See ei ole õpetajale lihtne ülesanne – tunda hästi õpioskusi ja olla pädevad neid arenguid toetama. Palju õpetaja teadmisi ja oskusi tuleb läbi nende kogemuste, siiski peaks olulisemat rolli mängima õpetaja professionaalsed täiendkoolitused.

1.2 Õpetajate enesetäiendamine ja õpiringid

Hariduse kõrge taseme tagavad eelkõige kompetentsed õpetajad, kuid selleks on vaja nende erialast õpet pidevalt täiendada (Owen, 2014). Õpetaja roll on muutusteks haridussüsteemis väga oluline, kuid õpetajate professionaalne areng nõuab tööalast õppimist. Õpetajauuringutes on hakatud rohkem tähelepanu pöörama õpetaja arengus just nimelt kognitiivsetele aspektidele, mille hulka kuuluvad veendumus ja hoiakud, mis mõjutavad õpetaja käitumist klassiruumis (Eisenschmidt, 2006). Ehk õpetaja õppimine ei tähenda juba ammu pelgalt ainealaste teadmiste täiendamist, vaid vajab pidevalt enesetäiendamist ja õpilase õppimisega ja arenguga seotud teadmiste omandamist.

OECD uuringus TALIS (ing keeles *Teaching and Learning International Survey TALIS*) on uurinud õpetajate enesetäiendamist, milles selgus, et 82% vastanud Eesti õpetajatest osalevad kõige sagedamini kursustel/töötubades. Samuti osalevad õpetajad oma professionaalse arengu toetamiseks hariduskonverentsidel/ seminaridel. Uuringust tuli välja, et õpetajad osalevad pigem lühiajalistel kursustel (kestvus 2-3 päeva). (Übius jt., 2014) Kui koolitus on lühiajaline, siis on aga suurem tõenäosus, et selle uute teadmiste mõju koolituselt kaob ja vanad harjumused kerkivad uuesti esile. Inimeste psühholoogilisi arusaamu on väga raske muuta (Lassonde, Kendeou & O'Brien, 2016), aga just arusaamadest sõltub, kas õpetaja

muudab oma õpetamispraktikaid. See tähendab, et lühiajaliste kursuste mõju on pigem küsitav ja ei ole sobiv süsteemset muutust nõudvate õpetamispraktikate ellu kutsumiseks.

Lisaks on leitud ka, et probleemiks on õpetajate madal teooriateadlikkus, st miks õpetajad täiendkoolitusel omandatud teadmisi praktilises töös ei rakenda (Kallas jt., 2015). Kui ka täiendõppekursusel näitab praktik ette tegevused klassiruumis, jäävad need õpetajatele küll meelde, aga puudulike teoreetiliste teadmiste tõttu ei osata neid mõtestada ega võeta omaks. Olulise kitsaskohana toodi välja seda, et metoodilisi praktilisi koolitusi on vähe (samas). Eesti õpetajauuringus leiti, et koolitused on kas liiga lihtsakoelised või liiga teoreetilised. Õpetajad peavad oluliseks, et nad saaksid koolitusel saadud teadmisi ka kohe oma töös rakendada. (Timoštšuk jt., 2018)

TALISE uuringus tõid õpetajad välja, et aineteüleste oskuste õpetamine on valdkond, kus nad vajavad enesetäiendamist. Eesti õpetajate tunnetatud vajadus selle teema enesetäiendamise järele oli keskmiselt 14,7% vastanutel “väga kõrge”, kõikide riikide keskmine oli 11,0% (Übius jt., 2014). Õpetajad on veendunud, et õpilaste õpioskusi peaks arendama ja neid peaks õpetama ise õppima, mitte neile valmis teadmisi edastama ja sellepärast ei ole päris selge, miks õpetajad ikkagi suhteliselt vähe aktiivõppe meetodeid kasutavad (samas).

Et koolis oleks professionaalne õppimiskultuur, on vaja, et õpetajad ise pühenduksid oma oskuste ja teadmiste arendamisele, rakendaksid neid oma töös ja hiljem analüüsiks ja tagasisidestaksid enda tegevusi (Cole, 2012). TALISE 2013 uuringust ilmneb, et osalemine professionaalsetes koostöövõrgustikes mõjutab positiivselt õpetajate enesetõhusust ja tööga rahulolu ning sellel on positiivne mõju õpetajate enesetäiendamisele, mis omakorda toob kaasa sagedasema uute õpetamismeetodite kasutamise (Übius jt., 2014).

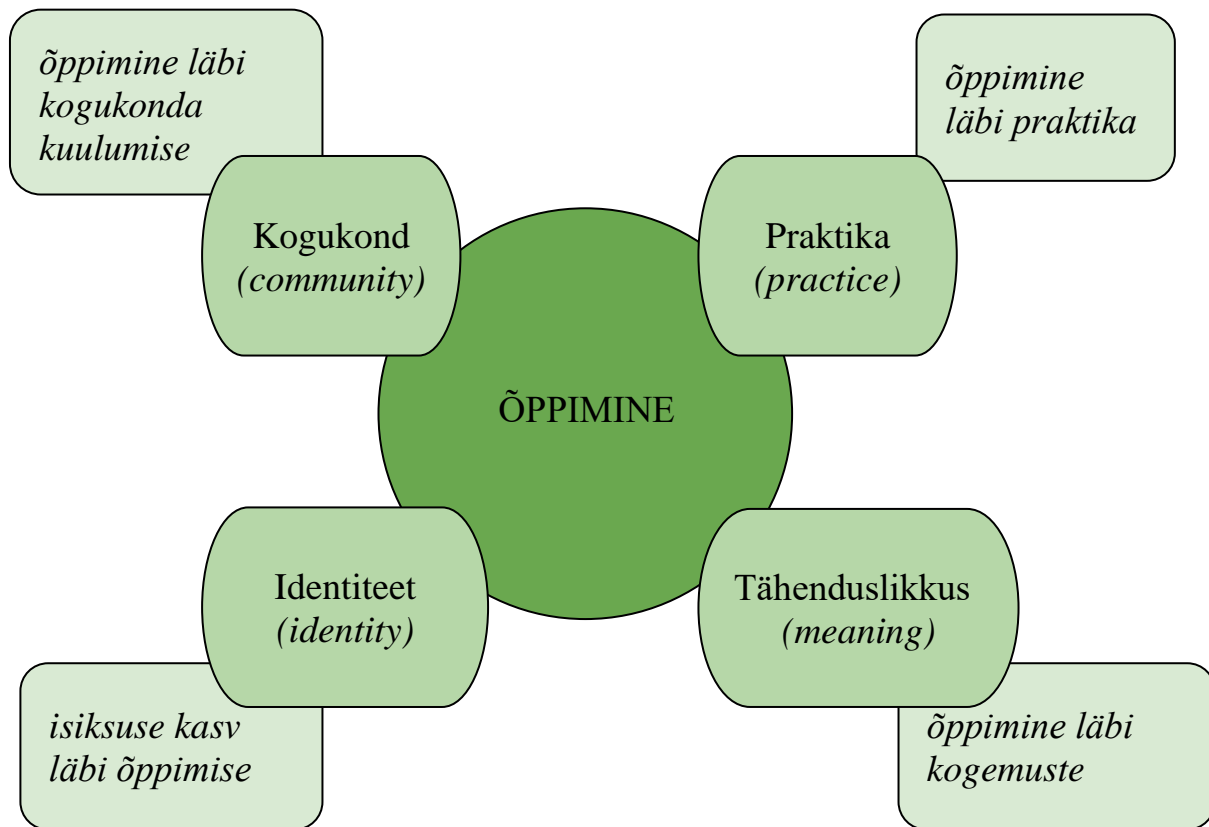
Õpetaja professionaalse arengu toetamise üheks võimaluseks on õpikogukonnad, ingliskeelses kirjanduses on kasutatud mitmeid erinevaid nimetusi õpetajate (professionaalsetele) õpikogukondadele – õpikogukond, professionaalide kogukond, õpiring (ingl k *professional learning communities, learning communities, communities of practice* jt). Kõikidel kontseptsioonidel on ühiseid jooni (väikesete erinevustega), mis on sama eriala inimeste koos õppimine ja oma töö arendamine. Edaspidine ei keskendu erinevate kontseptsioonide võrdlemisele, vaid eelkõige õpetajate ühiseks õppimiseks olulise mõistmisele.

Professionaalsed õpikogukonnad toetavad õpetaja kui juhi rolli ning võimaldavad õpetajatel ametialast koostööd teha (Wilson, 2016). Professionaalne õpikogukond on keskkond, kus õpetajad saavad oma praktikaid jagada, analüüsida ja läbi selle neid parendada. Õpikogukonnas on oluline jagada oma eduelamusi ja läbikukkumisi. Sellisel juhul tekib ühine arusaam. Oluline on see, et õppimine toimuks töökeskkonnas ja kasutusel oleks enda töös kogutud andmed, et hiljem saaks jagatud praktikaid oma töös kohe rakendada. (Hord, 1997)

Professionaalse õpikogukonna viis tunnust vastavalt Louis, Marks ja Kruse (1996) järgi on: 1) jagatud normid ja väärtused, 2) koostöö õppeprotsesside kavandamisel ja korraldamisel, 3) dialoog ja avalikustatud praktikad, 4) koostöö (kogemuste jagamine, ühist õppematerjalide koostamine) ja 5) professionaalne areng uute lähenemiste kavandamisel.

Helsingi ülikooli õppejõudude hulgas läbi viidud uuringus (Clavert jt, 2015) töid uuritavad välja, et nad tunnevad vajadust jagada praktikaid, tekitada dialoogi, vahetada informatsiooni ja ümber kujundada tähenduslikkust ning arutleda erinevate vaatenurkade üle.

Wenger (1998) määratleb õpikogukonda, kui sotsiaalse õppimise protsessi, mis tekib inimestel, kellel on ühised huvid ja väärtused. See on koht, kus jagada ideid ja strateegiaid, et leida uusi lahendusi. Läbi kogukonna jagatakse teadmisi ja kogemusi, mille läbi õpetajad õpivad ja arenevad nii professionaalselt kui ka isiklikult. Tema määratlemise järgi jaguneb sotsiaalne õppimine nelja komponenti, milleks on tähenduslikkus, kogukond, identiteet ja praktika (vt Joonis 2), need on õppimiseks vajalikud 4 nurgakivi, mis on kõik üksteisega tihedalt seotud ja mis kõik kordamööda võivad eri situatsioonides tõusta põhiliseks õppimist soodustavaks teguriks. Wenger (1998) defineerib tähendust, kui oskust kogeda maailma tähendusrikkalt, see tähendab õppimist läbi kogemuste. Praktika on jagatud ajaloolistest ja sotsiaalsetest allikatest, millel on ühised eesmärgid ja tegevused. Kogukond on sotsiaalne paigutus organisatsioonis. Identiteet näitab seda, kuidas õppimine muudab inimese olemust.



Joonis 2. Õpikogukogukonnas õppimise komponendid. (Wenger, 1998, autori kohandus)

Antud töös nimetatakse õpetajate koos õppimist õpiringiks. Õpiringi mõiste tuli Eestis teadaolevalt kasutusele juba 1920. aastal (Jõgi & Männiste, 2011), sellekohaseid kirjutisi leiab näiteks ka 1932. aastal ilmunud Õpetajate Lehest (samas). Hiljem on hakatud õpiringidest rääkima just nimelt kui professionaalse õpikogukonnaga samaväärsest mõistest. Jürimäe ja Sillak (2018, lk 1) kirjeldavad oma “Professionaalse õpikogukondade eestvedamise” õppematerjalides seda nii: *“Olenemata sellest, kuidas nimetame õpetajate (professionaalset) õpikogukonda – kas õpikogukonnaks, professionaalide kogukonnaks või lihtsalt õpiringiks – selleks, et selle kogukonna tegevus õnnestuks ja seotud eesmäärke täidaks, on vaja läbi mõelda ja läbi arutada.”* “Eesti elukestva õppe strateegia 2020” (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014) üheks eesmärgiks on pädevad ja motiveeritud õpetajad. Selle eesmärgi saavutamiseks on Eestis hakatud üha enam tähelepanu pöörama professionaalsete õpikogukondade loomisele. SA Innove pakub koolidele arenguprogrammi, et aidata luua õppeasutuse sisest professionaalset õpikogukonda, et toetada koolide ühtset õppimise kultuuri ning suurendada õpetajate omavahelist koostööd ja läbi selle luua võimalusi õpetajatele professionaalseks arenguks ja selle teadlikumaks juhtimiseks (Professionaalsete õpikogukondade..., 2018).

Õpetaja osalemine õpiringis aga eeldab, et tal on huvi ja motivatsioon oma tööd arendada. Töölasele huvile ja motivatsioonile pööratakse tähelepanu, kui organisatsioonis toimuvad muutused (Spreizer 1996). Lee ja Nie (2014) hindavad seda kui õpetaja professionaalse arengu alust.

1.3 Õpetajate psühholoogiline võimestatus

Panustamine õpetaja professionaalsele arengule aitab pidevalt täiustada õppeprotsessi. Õpetaja professionaalse arengu juures mängib olulist rolli õpetaja enesekohane uskumus – psühholoogiline võimestatus, sest võimestatud õpetajad tunnevad ennast pädevatena, motiveeritult ja nad on oma töösse pühendunud (Lee & Nie, 2014; Klein, 2016). Võimestamine on keeruline mõiste, seda saab vaadata kahe erineva dimensioonina – juhivoolne võimestav käitumine ja inimese tajutud psühholoogiline võimestatus (Quinn & Spreitzer, 1997). Antud magistritöö keskendub õpetaja psühholoogilisele võimestatusele, mille neli komponenti on:

- tähenduslikkus (*meaning*),
- kompetentsus (*competence*),
- autonoomia (*autonomy*),
- mõju (*impact*) (Spreizer 1996).

Toetudes erinevatele autoritele, sõnastab Spreizer (1996) need komponendid lahti järgnevalt: tähenduslikkus sisaldab endas oma tööülesanneteks vajalikke oskusi koos uskumuste, väärtustega ja käitumisega. Kui töö omab õpetajale tähendust ja on oluline, on ta ka organisatsioonile pühendunud. Kompetentsus viitab õpetaja usule iseenda võimekusse omada vajalikke teadmisi ja oskusi oma tööülesannete sooritamiseks. Autonoomia tähendab valikuvõimalust oma tegevuse algatamisel ja reguleerimisel. Mõju viitab sellele, mil määral saab indiviid strateegilisi, halduslikke või tegevuste tulemusi mõjutada.

Psühholoogiline võimestatus on peamiselt seotud indiviidi psühholoogilise seisundiga (Spreitzer, 1996) ning sellega, et ta on iseenda võimestatusest teadlik ja tunnetab seda (Matthews, Cole & Diaz, 2003). Conger ja Kanungo (1988) käsitlevad ka võimestamise

terminit, kui isikliku tõhususe suurenemist, et suureneks indiviidi motivatsioon ja sooritusvõime.

Motiveeritud õpetajatel on huvi oma tööd arendada ja nad on valmis tulema kaasa uuendustega. See on õpetaja töös väga oluline, sest koolidele on omane pidev muutumine ja areng (Fullan, 2006; Klein, 2016). Spreizer'i (1996) hinnangul pööratakse psühholoogilisele võimestamisele tähelepanu just siis, kui organisatsioonis toimuvad muutused. Muutused rakenduvad (leiavad aset) siis, kui õpetaja tunneb, et tema töö on tähendus ja mõju ning tal on vajalik kompetents ja võimalus valikuteks (Spreizer 1996).

Psühholoogiline võimestatus on ajas muutuv, see tähendab, et inimene võib tunda enda võimestatust erinevatel hetkedel vähemal või rohkemal määral (Spreitzer, 1996). Koolis töötavate õpetajate seisundil on oluline roll, sest organisatsiooni edu sõltub suurel määral nende töötajate pühendumusest ja pingutusest (Bogler & Somech, 2004). Nagu eelpool mainitud on pühendumine ja pingutus otseselt seotud õpetajate võimestatuse tajumisega.

Tajutud psühholoogiline võimestatus on tihedalt seotud ka indiviidi sisemise töömotivatsiooniga ning neli psühholoogilise võimekuse tunnust – tähenduslikkus, kompetentsus, autonoomia ja mõju – peegeldavad seda (Lee & Nie, 2014; Spreitzer, 1996). Seibert, Wang ja Courtright (2011) on leidnud positiivseid seoseid ka õpetajate töötulemuste (kvaliteedi ja uuenduslikkusega) ja psühholoogilise võimestatuse vahel. Õpetaja psühholoogilisele võimestatusele pööratakse üha rohkem tähelepanu sellepärast, et need on positiivselt seotud õpetaja enesejuhtimisega ja tööga rahuloluga. Samuti on leitud positiivne seos pühendumisega nii organisatsiooni kui professionaalsesse arengusse. Need omakorda mõjutavad õpilaste tulemusi ja kooli tõhusust. (Lee ja Nie, 2014)

2. METOODIKA

Käesoleva uurimuse eesmärk oli analüüsida õpetajate toetamist õpioskuste arendamisel õpiringi metoodikat kasutades.

Uurimisküsimusi oli kolm:

1. Kuidas õpiringis osalenud õpetajad mõtestavad õpioskusi?

Õpioskuste mõtestamise kaudu saadi tagasisidet selle kohta, kuidas õpetajad mõistavad õpioskusi, milliseid erinevaid strateegiaid nad kasutavad, et oma tunnis õpilaste õpioskusi arendada ning kui oluliseks peavad nad õpioskuste arendamist.

2. Kuidas hindavad õpetajad õpiringi metoodikat õpioskuste alaste teadmiste arendamisel praktikakogukonna teooriast lähtuvalt?

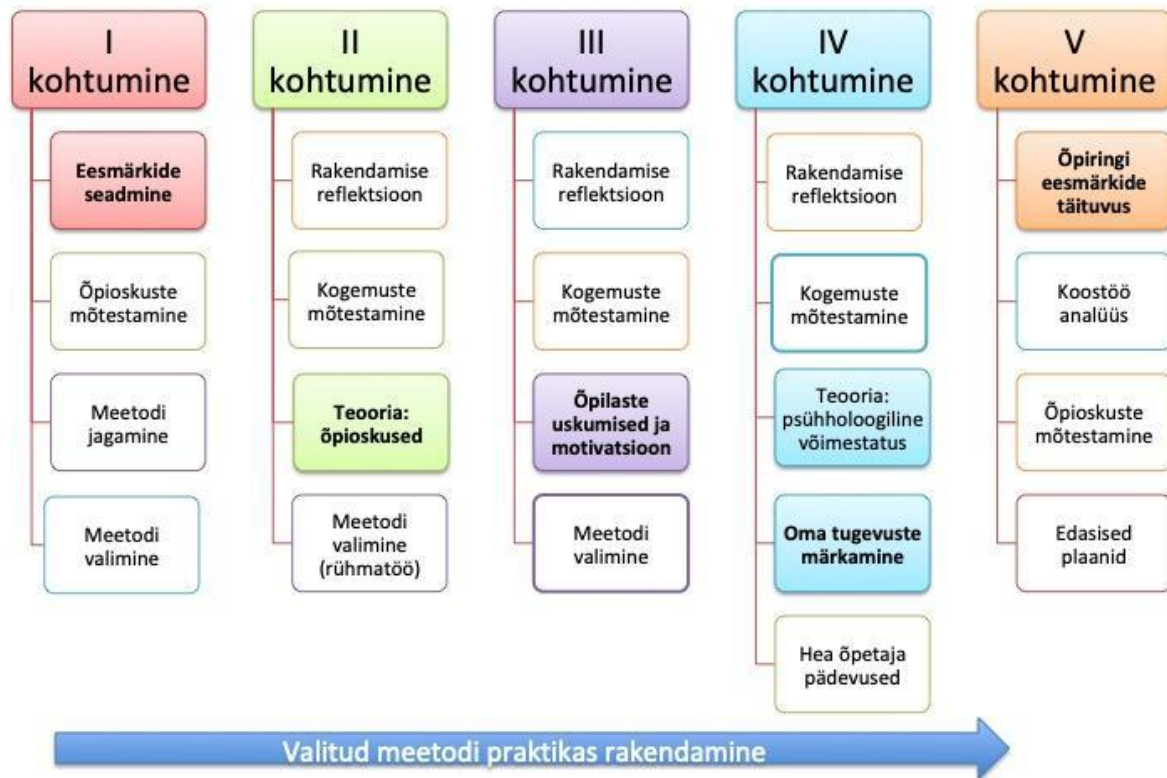
Õpiringi metoodika on kirjandusele tuginedes üks efektiivsemaid õpetajate õppimise vorme ja saades õpetajatelt tagasisidet, on võimalik seda metoodikat koolis täiustada ja edasi kasutada.

3. Kuidas hindavad õpiringis osalenud õpetajad oma psühholoogilist võimestatust?

Võimestatust kasutati, et jälgida, millised on muutuste protsessis õpetajate hinnangud oma kompetentsusele, autonoomiale, töö tähenduslikkusele ja mõjule, mida peetakse oluliseks, et õpetajad oleks motiveeritud oma tööd arendama.

2.1 Õpiringi ülevaade

Antud töö keskmes olevasse õpioskuste õpiringi kogunes 17 õpetajat. Eesmärgiks oli koguneda iga kolme nädala tagant, aga praktikas õpiringi toimumiste vahed varieerusid. Kohtumisi oli nelja kuu (september-detsember) jooksul viis. Õpiringi tööstruktuur oli järgmine: kohtumise teemad; kogemuste mõtestamine, rakendamise refleksioon; ülesanne iseseisvaks tegutsemiseks. Kokkuvõtvalt illustreerib õpiringi metoodikat joonis 3. Esimesel kokkusaamisel seati ühiselt eesmärgid. Igal kokkusaamisel töötati ühe teemaga, jagati kogemusi, mõtestati seda teooriale toetuvalt ja otsustati, millise meetodi rakendamisega tegeletakse vahepealsel ajal.



Joonis 3. Õpiringi kontseptsioon (autori joonis).

Täpsem õpiringi tegevus on kirjeldatud tabelis 1. Kohtumisi korraldas ja iga kokkusaamise memo koostas antud töö autor koostöös kolleegiga. Ühiskasutuses olevaid materjale hoiti *google drive*-is.

Tabel 1. Ülevaade õpiringi kohtumistest.

Kohtumiste etapid	Õpiringi tegevuse sisu
<p>I kohtumine 19.09.2018</p>	<p><i>Kohtumise teemad</i> Õpiringi metoodika ja töökorra tutvustus. Fookuse seadmine, milleks sai ennastjuhtiva õppija kujunemise toetamine ja õpioskuste arendamine. Ühiselt püstitatud eesmärkideks said:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Koos uurida ja katsetada endale uusi õpimotivatsiooni ja õpioskuste arendamise meetodeid. 2. Omavaheliste õpioskuste ja -motiveerimise tehnikate jagamine e teineteiselt õppimine. 3. Kolleegide arusaamade ja töö mõistmine. 4. Õpiringi kaudu oma töö parendamine (st ei ole lisatöö). <p><i>Kogemuste mõtestamine. Rakendamise refleksioon</i> Õpetajad jagasid oma kogemusi, mis on nende arvates õpioskused ja kuidas neid tundides arendada. Õpetajad valisid oma kolleegide tutvustatud meetodite seast ühe neile huvitava meetodi, et seda kuni järgmise õpiringini oma tundides katsetada.</p> <p><i>Ülesanne iseseisvaks tegutsemiseks</i> Ühe meetodi rakendamine. Lisaks oli õpetajate ülesandeks jagada õpiringis arutatut ja rääkida mõne oma kolleegiga, kes ei osale õpiringis õpioskustest.</p>
<p>II kohtumine 05.10.2018</p>	<p><i>Kohtumise teemad</i> Õpioskuste teoreetiline taust (toetudes Kikas, Dweck, Boekaerts). Erinevate õppimise etappide mõtestamine – õpistrateegiate kasutamine ja teadvustamine ning õppimise protsessi ja tulemuse teadvustamine.</p> <p><i>Kogemuste mõtestamine. Rakendamise refleksioon</i> Õpetajad jagasid, kuidas meetodi rakendamine neil õnnestunud on. Enne kohtumist andsid õpetajad <i>google</i>'i vormi kaudu tagasisidet, kuidas nad hindavad rakendatud meetodi õnnestumist praktikas. Seda arutati kohtumisel.</p>

	<p><i>Ülesanne iseseisvaks tegutsemiseks</i></p> <p>Õpetajad valisid ühe õpioskuste valdkonna, millega nad tahaksid põhjalikumalt tegeleda ja jagunesid selle alusel gruppidesse. Ühiselt kavandati meetodeid, kuidas õpilastel seda toetada ja planeerisid selle rakendamist. (Näiteks õppimise protsessi ja tulemuste teadvustamine, siis nad pöörasid oma tundides rohkem tähelepanu sellele, et õpilane analüüsib, miks mingi asi nii läks. Näiteks kasutasid <i>Prolearningu</i> programmi tarkvara, et õpilasi suunata mõtlema enda tegevusele).</p>
<p>III kohtumine 05.11.2018</p>	<p><i>Kohtumise teemad</i></p> <p>Õpioskuste teoreetiline taust: uskumused ja motivatsioon (juurdekasvuuskumus ja jäävususkumus) ja õpimotivatsioon (toetudes Deci & Ryan; Boekaerts) ning mõtlemine ja tähelepanu.</p> <p><i>Kogemuste mõtestamine. Rakendamise refleksioon</i></p> <p>Analüüsiti valitud meetodi rakendamise kogemusi (millised olid kitsaskohad, jagati edulugusid)</p> <p>Enne kohtumist andsid õpetajad <i>google</i>'i vormi kaudu tagasisidet, kuidas nad hindavad rakendatud meetodi õnnestumist praktikas. Seda arutati kohtumisel. Õpetajad jagasid oma kogemusi, kuidas toetada õpilaste motivatsiooni, millised on erinevad kogemused õpilaste motiveerimiseks.</p> <p><i>Ülesanne iseseisvaks tegutsemiseks</i></p> <p>Rakendada ühte meetodit (võis olla juba varem valitud, aga võisid ka teiste kogemuste pealt uue valida).</p>
<p>IV kohtumine 21.11.2018</p>	<p><i>Kohtumise teemad</i></p> <p>Õpetajate psühholoogiline võimestatus; õpetajate motivatsioon uusi meetodeid rakendada.</p> <p><i>Kogemuste mõtestamine. Rakendamise refleksioon</i></p> <p>Enne kohtumist andsid õpetajad <i>google</i>'i vormi kaudu tagasisidet, kuidas nad hindavad rakendatud meetodi õnnestumist praktikas. Seda arutati kohtumisel.</p> <p>Õpetajad tõid välja enda tugevad omadused, jagasid teistega. Paluti õpetajatel kirjutada nende hinnangul 10 hea õpetaja pädevust. Valiti</p>

	<p>nimekirjast ühe omaduse, mida igaüks plaanib teadlikult jälgida ja arendada.</p> <p><i>Ülesanne iseseisvaks tegutsemiseks</i></p> <p>enda valitud “hea õpetaja pädevuse” arendamine.</p>
<p>V kohtumine 10.12.2018</p>	<p><i>Kohtumise teemad</i></p> <p>Õpiringi tegevuse kokkuvõte.</p> <p><i>Kogemuste mõtestamine. Rakendamise refleksioon</i></p> <p>Kuidas õpetajatel õnnestus valitud “hea õpetaja pädevuse” arendamine.</p> <p>Ülevaade õpioskustest ja kuidas nende arengut toetada. Mil moel võiks õpiring jätkuda ja mida õpetajad sellest ootavad.</p>

2.2 Valim

2.2.1 Õpiringis osalenud õpetajad

Õpiringis osales 17 õpetajat (N=17), kellest 59% (N=10) olid klassiõpetajad ja 41% (N=7) olid aineõpetajad. Õpiringis osalenud õpetajatest 88% (N=15) moodustasid naised ja 12% (N=2) moodustasid mehed. Õpetajate keskmine vanus oli 38 aastat, kõige noorem oli 26aastane ja kõige vanem 55aastane. Keskmine tööstaaž oli 14 aastat. Lühim tööstaaž oli 2 aastat ja kõige pikem 30 aastat.

Õpiringis osalenud õpetajatest 29% (N=5) osalevad Tallinna Ülikooli programmis “Me loeme”, mille *“eesmärk on anda õpetajatele vahendid, et toetada õpilaste teadlikkust lugemise protsessist ja lugemisstrateegiatest, harjutada strateegiate kasutamist ning õppida oma õppeprotsessi eesmärgistama ja hindama”* (Õpioskuste programmid..., 2018). Õpiringis osalenud õpetajatest 47% (N=8) osalevad Tallinna Ülikooli programmis “Õpime mõttega”, mille *“eesmärk on anda õpetajatele vahendid, et toetada õpilasi efektiivsete õpistrateegiate rakendamisel ja teadvustamisel”* (samam).

Poolstruktureeritud intervjuu viidi läbi 7 õpiringis osalenud õpetajaga. Intervjuu läbiviimise tingimuseks oli see, et õpetaja on osalenud kõigis või puudunud ühest õpiringi kohtumisest.

2.2.2 Võimestatuse küsitluses osalenud õpetajad

Õpetajate tajutud võimestatuse küsitlus edastati kõigile selle kooli õpetajatele elektrooniliselt, vastanuid oli 55 (N=55). Vastused esitati anonüümselt ja sellepärast ei oska autor öelda, kas sellesse valimisse kuulusid kõik hiljem õpiringis osalenud õpetajad.

Teistkordselt edastati õpetajate tajutud võimestatuse mõõtmise küsitlus ainult 16 õpiringis osalenud õpetajatele. Valimist jäeti välja üks õpetaja, kes osales õpiringi kokkusaamisel ainult ühe korra. Autor ei pidanud tema vastuseid usaldusväärseks magistritöös kasutamisel.

2.3 Andmete kogumise metoodika

2.3.1 Õpioskuste mõtestamine ja õpiringi metoodika hindamine

Õpioskuste mõtestamine ja õpiringi metoodika hindamiseks kasutati poolstruktureeritud individuaalset intervjuud, mis koosnes 19 küsimusest.

Intervjuu küsimused koosnesid kahest plokist. I ploki küsimused olid seotud õpioskuste mõtestamisega. Küsimused olid näiteks: “*Mis on Sinu arvates õpioskused?*”, “*Too näiteid, kuidas õpiringis kuuldu on mõjutanud seda, mida sa õpioskuste arendamiseks klassis teed?*” II ploki küsimused olid seotud õpiringi metoodika analüüsiga. Küsimused olid näiteks: “*Kuidas õpiring toetas kolleegidelt tagasiside saamist?*”, “*Räägi, mis õpiringis osalemine sulle andis?*”.

Intervjuu viidi läbi seitsme õpiringis osalenud õpetajaga, kes osalesid kõigis õpiringides või puudusid ühel korral. Intervjuude kestvus oli 30-40 minutit. Intervjuud lindistati, kasutades *QuickVoice* programmi, intervjuud transkribeeriti. Suulise intervjuu transkribeeritud teksti oli kokku 22 lehekülge.

2.3.2 Õpetajate võimestatuse hindamine

Õpetajate tajutud võimestatuse mõõtmiseks kasutati Spreitzeri (1996) 12-väitelist psühholoogilise võimestatuse skaalat, mis koosneb neljast alaskaalast: tähenduse (*meaning*), kompetentsuse (*competence*), autonoomsuse (*autonomy*) ning mõju (*impact*) alaskaalast. Iga alaskaala sisaldas kolme väidet, mida hinnati Likerti tüüpi 7-pallisel skaalal vahemikus 1 „ei nõustu üldse“ kuni 7 „nõustun täiesti“, skaala on eesti keelde tõlkinud Kask (2002). Käesoleva uurimuse küsitluses muudeti 6 küsimust, lisades sinna õpioskuste rõhuasetuse, st vastaja pidi mõtlema konkreetselt õpioskuste arendamisele. Tähenduslikkuse mõõtmisel paluti hinnata näiteks: “*Õpioskuste arendamine koolis on mulle väga tähtis*”, Kompetentsuse mõõtmiseks paluti hinnata väidet: “*Oled piisavalt kompetentne, et õpilaste õpioskusi arendada*”; autonoomia mõõtmiseks kasutati väidet: “*Mul on piisavalt autonoomiat valida, kuidas oma tööd teen*” ning mõju mõõdeti näiteks sellise väitega: “*Mul on koolis toimuva osas suur mõju*”.

Esimene kord viidi elektrooniline küsitlus läbi kogu kooli õpetajaskonnale oktoobris 2018. Kordusküsitlus viidi läbi märtsis 2019, kus osalesid ainult õpiringis osalenud õpetajad. Küsitlus saadeti 16 õpetajale, jättes välja ühe õpetaja, kes osales õpiringis ainult ühel korral. Vastuseid laekus 15 õpetajalt.

2.4 Andmete analüüs

Intervjuude analüüsimiseks transkribeeriti intervjuud ja seejärel loeti materjal korduvalt üle. Õpioskuste alaste teadmiste kujunemise vastuseid analüüsiti deduktiivselt võrreldes õpetajate vastuseid õppimise ringi aspektidega (Kikas jt., 2018). Õpiringi tulemuslikkust analüüsiti samuti deduktiivselt Wengeri (1998) sotsiaalse õppimise teooria komponentide kaupa: õppimine kui tähenduse loomine; õppimine läbi kogukonda kuulumine, õppimine kui identiteedi kujundaja; ja õppimine läbi praktika. Intervjuude andmed on esitatud kogu töös anonüümselt. Toodud intervjuude väljavõtetes on õpetajate nimed on asendatud tähe-numbri kombinatsiooniga (Õ1, Õ2,...Õ8).

Psühholoogilise võimestatuse küsitluse andmed analüüsiti Excel programmis ning IBM SPSS Statistics 20.0. Psühholoogilise võimestatuse skaala usaldusväärsuse hindamiseks leiti kõikide alaskaalade reliaablusnäitaja ja arvutati iga võimestamise alaskaala keskmised ja standardhälve (Tabel 2). Kahe grupi võrdlemiseks kasutati t-testi. Kuna on tegemist sõltumatute valimitega, kasutati mitteparameetrilist statistikat ning psühholoogilise võimestatuse andmeid analüüsiti Mann-Whitney testiga, kus käsitleti kõiki küsimusi ka üksiktunnustena (Lisa 1).

3. TULEMUSED JA ARUTELU

Töö tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Uurimisküsimusi oli kolm: 1) kuidas õpiringis osalenud õpetajad mõtestavad õpioskusi? 2) kuidas hindavad õpetajad õpiringi meetodikat praktikakogukonna teooriast lähtuvalt? 3) kuidas hindavad õpiringis osalenud õpetajad oma psühholoogilist võimestatust?

3.1 Õpioskuste mõtestamine

Kõige enam toovad õpetajad intervjuudes välja olulise õpioskusena õpilase suutlikkuse enda aega planeerida. Intervjueeritavad õpetajad kirjeldavad, kui tähtis on see, et õpilased oskavad planeerimisel pidada silmas aega ja töö mahtu. See tähendab hinnata aega, mis kulub töö sooritamisele. Pea kõikides intervjuudes mainiti õpilase oskust ise abi leida. Abi otsimise mooduseid on mitmeid, esmalt töid õpetajad välja seda, et õpilased peaksid julgema küsida abi klassikaaslastelt. Samuti on õpetajate hinnangul oluline oskus leida abi materjalidest (õpikutest, klassi seintel) ja internetist. Vähem tähtsamaks ei pea õpetaja seda, et abi palutakse tema käest. Õpetajate hinnangul peab klassis olema selline õhkkond, et õpilased julgevad ja tahavad abi paluda.

Õ5 – Õpioskus on see, kui laps planeerib oma õppimist. Ta teab, mida tal on vaja kasutada õppimisel – näiteks erinevaid abivahendeid ning ta teab, kust neid abivahendeid leida. Ma mõtlen sõnaraamat klassist või guugeldades.

Planeerimise juures peavad õpetajad oluliseks seda, et õpilased seaksid endale ise eesmärgid ja hiljem analüüsiks end oma õpitulemusi. Õpetajad arutlesid, et kui õpilased on oma tulemusi analüüsinud, siis nad peaksid otsustama, kas valitud meetod/strateegia toimis nende jaoks või peavad nad järgmisel korral oma tegevused/strateegiad ümber muutma.

Õ2 – Oluline on see, et õpilane seab endale eesmärgid – mida ta peab õppima, kuidas ta õpib ja kuidas ta saavutab tulemuse. Ja lõpuks see kokkuvõtte ka, kuidas kõik läks.

Õ6 – Kindlasti kuulub õpioskuste alla oma tulemuste analüüsimine ning vajadusel tegevuse muutmine või strateegiate muutmine.

Teise olulise plokina nimetasid õpetajad erinevate meetodite kasutamist, mille abil õpilaste õpistrateegiaid arendada. Näiteks töid nad mälustrateegiatest välja visualiseerimise,

grupeerimise ja seoste loomise. Lisaks mainivad õpetajad lugemisstrateegiates kasutatud teksti analüüsi: tekstis olulise alla joonimine; kokkuvõtte tegemine; õpitu kohta küsimuste esitamine. Vastanute hinnangul on oluline pidevalt varem õpitut meenutada ja sinna juurde uusi teadmisi kinnitada. Selle jaoks, et õpilastele jääksid asjad paremini meelde, tuleb õpetajate hinnangul neil õpetamiseks välja mõelda erinevaid tehnikaid ja nippe. Intervjuudes ilmneb ka see, et õpilased peavad erinevatest meetoditest leidma endale sobiliku. Õpetaja ülesanne on õpilastele tutvustada erinevaid meetodeid, et õpilased saaksid läbi selle leida enda jaoks kõige tõhusama.

Õ1– Mida peab tegema, et sõnad selgeks saada. Õpilane peab ise tundma ennast – kuidas paremini uut materjali omandada. Kas peab lugema, kas peab tegema jooniseid, midagi värviliselt- või üle kirjutama, läbi kirjutama või kuulama ja läbi rääkima. [...] Õpilane peaks puutuma kokku erinevate õppimisvõimalustega, et leida selline, mis talle sobib.

Mõned õpetajad nimetavad intervjuudes huvi olulisust. Üks õpetaja kirjeldab, kuidas ta lastes õpitava vastu huvi tekitab:

Õ7 – Ma teen lastele igasuguseid erinevaid ülesandeid, et neil oleks huvitav neid lahendada. Proovin kasutada erinevaid võimalusi, kuidas ühest teemast rääkida.

Õpetajad mainivad, et nad aitavad lapsi hästi palju, et õpilased saaksid aru, mis on oluline ja mis vähem oluline. Läbi selle toetavad nad õpilase tähelepanu juhtimist ja hoidmist. Üks õpetaja mainib õpioskuste arendamisel seda, et nad analüüsivad õpilastega koos peale kontrolltööd toimetuleku põhjuseid. Ta proovib suunata õpilasi mõtestama, miks tööil sellised tulemused olid.

Õ3 – Nad peaksid ise aru saama, miks töö halvasti läks ja mida peaks paremini tegema. Me ikka koos proovime need tulemused alati üle vaadata, et nad saaksid aru.

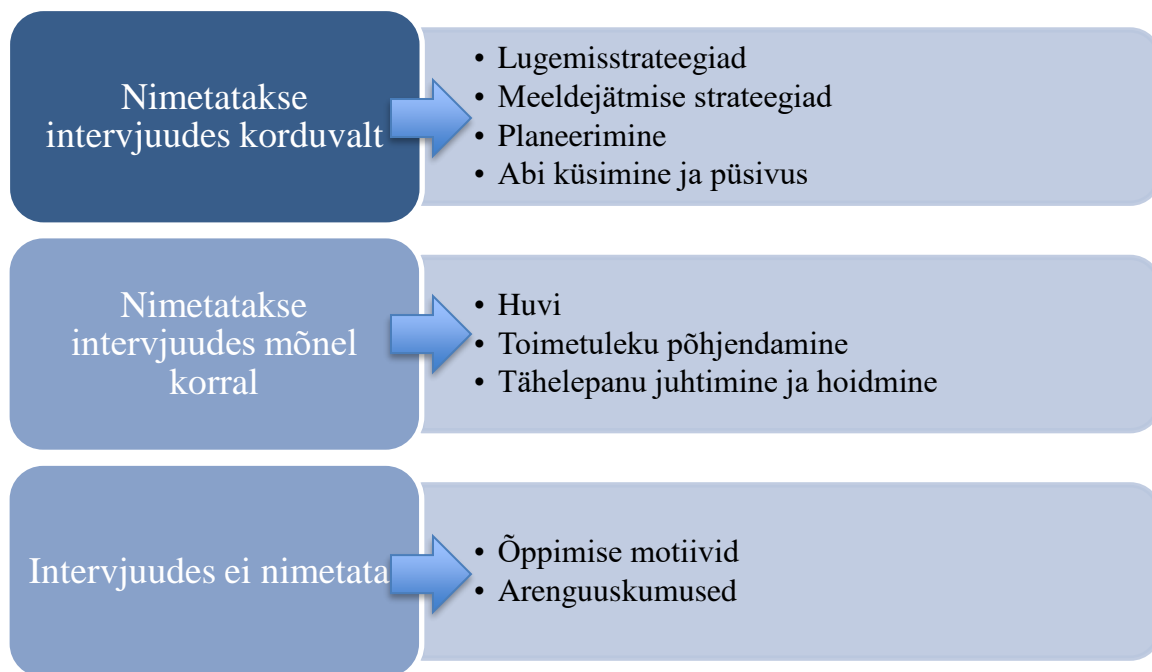
Pole kahtlustki, et õpetajad peavad õpioskuste arendamist oma töös väga oluliseks. Mitu intervjuueeritavat ütlesid, et õpioskuste arendamine peaks mõtestatult saama alguse algklassides. See tähendab, et õpetaja selgitab algklassi õpilasele, millised on erinevad strateegiad ja miks ta ühte või teist meetodit oma tunnis kasutab. Kui on kujunenud head õpioskused, siis on aineteadmiste omandamine palju lihtsam. Kaks õpetajat tõid välja, et õpioskuste olemasolu võetakse õpetajate poolt tihti iseenesest mõistetavalt, justkui õpilased peaksid neid oskama. Õpetajad aga kinnitavad, et puudulikud õpioskused toovad kaasa varem või hiljem probleemid õppimisega.

Õ2 – Ma võtan seda niivõrd loomulikult, et nad peaks oskama, aga tegelikult nad ei oska, õpetaja peaks ikka juhendama. Ma ei pööra palju tähelepanu, alles siis võibolla kui juba kehvad tulemused on käes, hakkab vaatama, et milles see probleem siis ikkagi on.

Kokkuvõtvalt ütlesid kõik õpetajad, et pärast õpiringi on nende teadmised õpioskuste kohta märgatavalt täienenud. Üheks tähtsaimaks muutuseks on õpetajate hinnangul nende teadlikkuse tõus õpioskuste alaste teadmiste kohta. Nad pööravad oma töös sellele rohkem tähelepanu, oskavad õpetada mõtestatult. Õpetajad toovad välja, et õpioskuste alastest teadmistest on nende töös palju kasu olnud, nad tunnevad, et õpioskuste arendamine klassis muudab töö efektiivsemaks ja mõtestatumaks. Õpetajate hinnangul seab õpioskustele tähelepanu pööramine klassis fookuse paika. Sellisel juhul õpetajad mõtestavad oma tööd rohkem ja ei lase ka õpilastel lihtsalt töövihiku harjutusi täita, ilma, et need oleks eesmärgistatud. Õpetajad toovad välja selle, et nad selgitavad õpilastele rohkem, mida ja miks nad tunnis teevad ning mil määral üks või teine läbi tehtud ülesanne on neile vajalik, varem nad enda hinnangul seda nii palju ei teinud.

Õ6 – Minu teadmised on selles osas väga palju edasi arenenud. Pigem olen rohkem teadvustanud, mida tunnis teen ja räägin lastega nendest rohkem.

Analüüsid õpetajate vastuseid küsimustele ja võrreldes neid Eve Kikase (2018) õppimise ringiga, saab tulemused üldistada järgnevalt (vt Joonis 4). Kõige enam toovad õpetajad intervjuudes välja õpioskustest planeerimise oskuse vajalikkust. Õpetajad nimetasid väga mitmel korral ka õpioskuste arendamiseks erinevaid õpistrateegiaid, intervjuudes toodi välja lugemisstrateegiad ja meeldejätmise strateegiad, mille alla kuuluvad kordamine ja seoste loomine. Intervjuudes räägiti vähem, aga siiski nimetati tähelepanu juhtimise ja hoidmise oskust, samuti huvi tekitamise olulisust ning toimetuleku põhjendamist. Intervjueeritavad ei nimeta intervjuude käigus õppimise motiivide olulisust ega arenguuskumusi.



Joonis 4. Intervjuude analüüs õpipädevuste jagunemise kohta (autori joonis)

Tulemuslik õppimine saab alguse sellest, et õppijal on soov enda õppimist juhtida (Boekaerts, 1999; Boekaerts & Corno, 2005). Selle juures on oluline eesmärkide seadmine (Schunk & Zimmerman, 2007). Õpetajad ei rääkinud väga palju õpilaste enda eesmärkide seadmise olulisusest, üheks põhjuseks võib olla see, et paljud õpetajad täidavad väga hoolega riigi poolt etteantud õppekava ja sellest tulenevalt peavad oluliseks eelkõige täita seal välja toodud ainepädevusi. Ei tohiks aga unustada, et riiklikus õppekavas on välja toodud ka õpipädevused, mille täitmine on samuti väga vajalik. Õpetajad ei julge võtta tihti n-ö riski ja harjumuspäraselt ainepädevuste rajalt kõrvale astuda ja toetada õpilaste oskust oma õppimist ise eesmärgistada, kuigi erinevad empiirilised uuringud (Wolters, 2010) näitavad, et heade õpioskustega õpilastel on paremad õpitulemused ja nende koolitee on pikem.

Palju suurem hulk õpetajaid nimetas intervjuudes analüüsi oskust. Analüüsi oskus on tähtis osa enesejuhitud õppija omadustest (Schunk & Zimmerman, 2007). Kui õpilane analüüsib oma õppimist, siis ta märkab selle arengut ja oskab omistada oma edule või ebaedule seletust (Bandura jt. 2001). See omakorda peaks viima õpilased lähemale leidmaks oma õppimisele sobilikke strateegiaid või näiteks ebaedu korral leidma lohutust/selgitusi valede strateegiatega rakendamise osas. Õpilaste oskus oma aega planeerida oli õpetajate hinnangul väga oluline. Siiski ei osanud õpetajad välja tuua ühtegi meetodit või strateegiat, mida nad kasutavad, et õpilastele selgitada ja õpetada, kuidas õpilased saaksid oma aega

paremini planeerida. See tähendab, et õpetajad peavad seda küll oluliseks, aga selle arendamisega teadlikult ei tegele.

Kui rääkida planeerimisest lähemalt, siis McCormack ja Atance (2011) rõhutavad, et oluline on ka luua õppimise jaoks sobivad tingimused, mille alla kuuluvad aeg ja koht. Ennastjuhtiva õppija oskus on planeerida oma õppimist nii, et tegevuse käigus säiliks motivatsioon ja hoolimata raskustest jätkuks õpitegevus. Samuti kuulub sinna alla see, et õpilased keskenduksid õpitavale ja suudavad eirata ebaolulist (Schunk & Zimmerman, 2007). Käesoleva töö autor arvab, et õpetajad ei omista planeerimise arendamisele suurt tähelepanu, sest tunnis on ilmselt õpetaja see, kes tagab just nimelt need aspektid, mis eelnevalt kirjelduses on avatud: õige aeg, koht, strateegiad ja tähelepanu suunamine õppetegevusele. Autor arvab, et sellele tuleks suuremat tähelepanu pöörata, sest õpilased õpivad üsna suure aja ka kodus. Õppimine iseseisvalt ja kodus peaks olema samamoodi põhjalikult ja õigesti planeeritud, et see oleks mõtestatud ja tulemuslik.

Õpetajad nimetasid õpioskustes enam neid oskusi, mis kuulusid E. Kikase (vt Joonis 1) õppimisprotsessi skeemis õpistrateegiate alla. Tulemus võib olla selline, kuna õpiringis osalenud õpetajatest 13 õpetajat osalevad ka Tallinna Ülikooli “Õpime mõttega” või “Me loeme” programmides, mis otseselt tegelevad õpistrateegiate (mälustrateegiad ja lugemisstrateegiad) arendamisega.

Positiivne on õpetajate arusaam sellest, et õpilastele tuleb juba algklassides lahti seletada erinevad strateegiad ja rõhutada õpioskuste arendamise vajalikkust. Ennastjuhtiva õppija tunnus on õpioskuste strateegiline kasutamine õppimisel. (Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008). Uuringute tulemused näitavad, et enesereguleerimise õppeprogrammid on osutunud algkooli tasemel väga tõhusaks. Varasematele uuringutele toetudes (samas) saab kinnitada, et pakkudes õpilastele teadmisi ja oskusi, kuidas on õppimist ise reguleerida, tõuseb nende motivatsioon, paraneb aktiivsus õppetöös ja tugevnevad metakognitiivsed oskused.

Õpetajad ei nimeta intervjuudes kordagi uskumuste ja õpimotivatsiooniga seotud aspekte. Ka Jõgi ja Aus (2015, lk 131) läbi viidud uuringust ilmses, et *“rohkem toodi õpipädevust lahti seletades välja kognitiivsete õpistrateegiate ning keskkonna ja käitumise reguleerimisega seotud õpioskusi ning vähem motivatsiooni ja emotsioonide reguleerimisega seotud õpioskusi, õpilaste õppimisega seotud hoiakuid või uskumusi ning metakognitsiooni.”*

Uskumused ja motivatsioon on õppimisel väga olulised, sinna alla kuuluvad ka õppimise motiivid, milleks võivad olla lihtsalt soov olla teistest parem või kiitus. See võib olla tingitud sellest, et koolis on ajalooliselt olnud väga tugevalt sees kultuur olla teistest parem, nõrgemate õpilaste halvustamine jne. On väga oluline, et õpilased usuksid sellesse, et nende isikuomadused on muudetavad ja arendatavad, sest läbi selle on nad valmis rohkem pingutama ja oma vigadest õppima. (Mueller & Dweck, 1998) Uskumusi ja õppimise motiive võib õpetajal olla väga raske hinnata ja heal õpilasel võivad olla samamoodi valed motiivid või jäävususkumus. Nende ja ka teiste õpioskuste hindamisel on vaja õpetajal läheneda õpilastele individuaalselt. Õpioskuste hindamine ei ole nagu matemaatika kontrolltöö parandamine, kus tuleb märkida ära õiged ja valed vastused. Õpetajad peavad olema ise õpioskustest väga teadlikud ja nad peavad suutma jälgida ja analüüsida õpilaste õpikäitumist (Jõgi & Aus, 2015). Innove on koostanud üldpädevuste testid, mis võimaldavad õpetajatel hinnata oma õpilaste üldpädevusi, testid võimaldavad ka õpilastel saada teadlikumaks enda õpipädevuste iseärasustest. *“Testiga hinnatakse õpipädevusega seotud näitajaid (õpilase arenguuskumusi, õpimotivatsiooni, mõtlemise taset ja paindlikkust, planeerimist ja õpistrateegiaid) ning õppimisega seotud enesemääratluspädevuse näitajaid (tajatud võimekust, oskuste teadvustamist ja enda toimetuleku põhjendamist).”* (Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuste testid). See on vahend toetamaks õpetajaid oma töös õpilaste õpipädevuste arendamisel.

3.2 Õpiringi metoodika analüüs läbi praktikakogukonna teooria

Õpiringi metoodika analüüsimiseks kasutati Wengeri (1998) sotsiaalse õppimise nelja komponenti: õppimine läbi praktika; õppimine läbi kogukonda kuulumise; õppimine kui identiteedi kujundamine ja õppimine kui tähenduse loomine.

3.2.1 Õppimine läbi praktika

Õpetajatele meeldis, et õpiringis arutatud teemade põhjal jäi ülesandeks ühte meetodit alati rakendada, üks õpetaja tõi välja, et meetodi rakendamine oli õpetajatel siiski valikuline ja kõik seda ei teinud. Õpetajad, kes rakendasid saadud teadmisi oma töös ja proovisid meetodeid, tundsid, et need elavdasid nende tundi ja olid neile abiks. Õpetajad tõid välja, et kohati olid nad lihtsalt kohusetundest sunnitud uusi meetodeid rakendama, sest järgmises õpiringis oli vaja oma kolleegidega nendest rääkida. See motiveeris õpetajaid neid proovima.

Õ2 – Oleneb olukorras ja teemas. Mõnikord on hea teoreetiline materjal aga siis on ka jälle ikka praktika ka väga oluline.

Õ1 – Me pidime uusi lahendusi katsetama ja see igal juhul aitab õpetaja tööd.

Õpetajad peavad oluliseks seda, et nad saavad koolituse käigus juba ise midagi läbi proovida ja katsetada, sellisel juhul suudavad nad õpitut mõtestada. Teine aspekt ja rohkem mainitud oli see, et täiendkoolitused võivad olla küll teoreetilised, aga kui nad saavad seda hiljem oma töös läbi proovida, siis omavad need õpitud asjad palju suuremat tähendust.

3.2.2 Õppimine läbi kogukonda kuulumise

Õpetajad hindasid seda, et nad said õpiringis oma kogemusi jagada ja kuulda, mida teised oma tundides teevad. Õpetajad tõid välja ka selle, et koos kolleegidega õpiringis osalemine andis neile arusaama, et ühiste eesmärkide nimel koos töötades on kogu töö tulemuslikum. Mitmed õpetajad tõid välja ka selle, et nii hea oli kuulda seda, millised raskused on kolleegidel, sest see andis endale rahu – nad ei ole oma probleemidega üksi ja ka teistel kolleegidel on sarnased mured ja väljakutsed. Koos õppimisel on õpetajate hinnangul väga suur väärtus, sest läbi selle saavad nad uusi tehnikaid ja ideid, kuidas oma tööd parandada.

Õ3 – Mina sain teada, mida teised õpetajad kasutavad ja teevad. Kuidas tähenduslikumaks tundi muuta. Meetodite ja kogemuste jagamine oli väga positiivne [...] See tegi ennast ka rahulikumaks, et ei ole ainult endal probleeme, vaid teistel ka.

Õpetajad hindasid õpiringi õhkkonda positiivselt, kõik osalejad ütlesid, et nad tundsid ennast arvamust avaldades mugavalt. Õpetajad ei toonud välja, et õpiring oli tõhus sellepärast, et sinna kuulusid oma maja õpetajad, nende hinnangul võiks samasugune õpiring toimida ka teiste koolide õpetajatega koostöös. Õpetajad rõhutasid mitmel korral seda, et erinevate ainete õpetajad rikastasid õpiringi ning samamoodi suhtusid nad väga positiivselt sellesse, et õpiringis osalenud õpetajatel oli erinev tööstaaž. Nende hinnangul oli see mõlemale osapoolle kasulik. Rohkem töid lühema tööstaažiga õpetajad välja positiivseid külgi pikema tööstaažiga õpetajate kogemustest. Õpetajad rääkisid, et nad kasutasid tihti samu õpioskusi arendavaid tegevusi, aga ei osanud neile lihtsalt enne n-ö nime panna.

Õ3 – Ma julgelt avaldasin oma arvamust.

Õ6 – Õhkkond oli positiivne. Päeva jooksul tundsin negatiivsust, et täna on õpiring ja üldse ei taha ja ei viitsi, aga seal kohapeal oli väga positiivne. Kohapeal ei tajunud seda. Kõik, kes tulid, olid positiivsed.

3.2.3 Õppimine kui identiteedi kujundamine

Õpetajad tunnevad, et nad said tänu õpiringile kolleegidelt tagasisidet, mida nende hinnangul saavad nad oma tööle suhteliselt vähe. Õpetajad kirjeldasid, et kui neil on vaja enda mingile otsusele või tööle tagasisidet ja nad seda kolleegidelt küsima lähevad, siis nad loomulikult saavad nendelt tagasisidet, aga iseenesest igapäevaselt tagasisidestamine puudub.

Õ6 – Ma sain enda kohta palju rohkem teada, millele tähelepanu pöörata.

Õpetajad tunnevad, et tihti nad teevad lihtsalt oma tööd nii hästi kui oskavad, aga tegelikult ei oska ka ise arvata, kas liiguvad õiges suunas või mitte.

Õ3 – Teed-teed-teed ja ei tea, kas teed ikkagi õigesti. Kahtlus jääb sisse, et äkki teed valesti, kui kuskilt ei tule tagasisidet.

Õpetajad olid nõus sellega, et kolleegidega iseenesest ei teki väga sisulisi tööalaseid arutelusid. Intervjuus osalenud õpetajad leidsid, et nad vajaksid juhtkonnalt ja kolleegidelt

suuremat tagasisidet oma tööle. Õpetajad tõid välja, et nad said läbi õpiringi rohkem enda, kui õpetaja kohta teada. Üks õpetaja tõi intervjuus välja selle, et ta tunneb tihti, et teeb kogu aeg hästi palju tööd, aga siis aeg-ajalt tunneb, et ta ei teagi, kuhu liigub ja mida teeb. Läbi kogukonna õppimise saab õpetaja aja maha võtta ja reflekteerida oma tegevust ning kolleegid saavad talle tagasisidet anda. Õpetajad tõid välja ka seda, et õpiringi ülesehitus toetas neid olema sellised nagu nad on ja lubas neid mõnes õpiringis aktiivselt kaasa rääkima ja arutama, aga kui meeleolu või raske tööpäev seda ei soosinud, said nad rohkem kuulaja rollis olla.

Õ4 – Mulle meeldis see, et kui ikkagi ei tahtnud midagi väga rääkida, siis ei pööratud sellele tähelepanu. See on hea, täiskasvanud inimene ise teab, kas ta tahab rääkida või oma arvamust jagada või ei taha.

3.2.4 Õppimine kui tähenduse loomine

Õpetajad tõid välja seda, et õpiringis ja üldse täiendkoolituses on oluline see, et nad saavad seda oma tööga seostada – see peab olema neile tähenduslik. Üks õpetaja tõi välja selle, et koolitus, milles õpetaja osaleb, peab talle endale huvi pakkuma. Õpetaja peaks saama ise valida, millistel koolitustel ta osaleda tahab ja millised asjad talle huvi pakuvad.

Õ4 – Koolitus peab olema selline, mis sind ennast köidab. Kui see sind ei huvita, siis sa ei saa sealt mitte midagi. Ise pead leidma koolituse, mis sind huvitab, muidu ei taha.

Õpetajad said läbi õpiringi õpioskuste tähtsusest paremini aru. Õpetajad tõid intervjuudes välja, et nad mõtlevad oma töö kontekstis palju rohkem õpioskuste peale.

Õ1 – Ma arvan, et ma kindlasti olen teadlikum õpioskustest ja püüan mõelda, mida ma teen ja mida see annab.

Toetudes varasematele eesti õpetajate seas läbi viidud õpetaja-uuringutele (Timoštšuk jt., 2018; Übius jt., 2014; Kallas jt., 2015) saab välja tuua seda, et õpetajad soovivad, et täiendõppes saadud teadmised oleksid kohe praktikas kasutust leidvad. Õpiringi metoodika toetab seda, et saadud teadmisi saab kohe oma töös rakendada. Loomulikult saab ka täiendkoolituses omandatuga sama teha, aga õpiringi metoodika toetab seda, et järgmisel kokkusaamisel neid kogemusi praktikast arutatakse, jagatakse ja reflekteeritakse, mis teeb selle protsessi erinevaks muust õppeprotsessist. TALISE tulemustele toetudes saab väita, et õpetajad on veendunud, et õpilaste õpioskusi tuleb arendada, aga samas uuringus selgus ka

see, et õpetajad ikkagi kasutavad õpioskuste arendamiseks vähe aktiivseid meetodeid (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014). Käesoleva uuringu tulemusena saab öelda, et õpiringis õppinud õpetajad kasutasid erinevaid meetodeid õpioskuste arendamiseks, aga mitte üleliia palju. Üks põhjus, miks meetodeid oma töös rakendati oli õpiringi ülesehitus, mis ootas õpetajatelt igaks korraks uue meetodi rakendamist.

Õpikogukonnas on oluline jagada oma eduelamusi ja ka läbikukkumisi, sest läbi selle tekib ühine arusaama sellest, mis on organisatsioonis oluline (Hord, 1997). Õpetaja õppimine on tulemuslik, kui õpetaja tunneb, et läbi õppimise tema isiksus kasvab, ta saab läbi kogukonna kuulumise jagada oma kolleegidega ühiseid arusaami. Õppimine on tõhus, kui õpiringis on koos püstitatud eesmärgid, mis toetavad õpetaja tähenduslikku õppimist ning mis kõige olulisem, kui õpiringis jagatud praktikaid saab kohe oma töös rakendada.

3.3 Õpetajate võimestatus

Saamaks teada, millised on õpetajate hinnangud oma kompetentsusele, autonoomiale, töö tähenduslikkusele ja mõjule, mis on olulised muutuste protsessis, hindasid kogu kooli õpetajad oma psühholoogilist võimestatust sügisel, ja kevadel vaid õpiringi kuulunud õpetajad. Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et ei ole teada, kas juba esimesel hindamisel oli õpiringi õpetajate tajutud võimestatuse hinnangud kõrgemad kui teistel kooli õpetajatel. Kõik õpetajad paigutasid enda valikul erinevatesse õpiringidesse ning kuna õpetajad valisid õpiringi vabatahtlikkuse alusel, võib oletada, et nende enesekohased hinnangud ei olnud sügisel teistest kõrgemad. Võimestatust jälgiti, et kui õpetajate enesekohased hinnangud oleks mõnes aspektis murettekitavalt madalad, siis saab muutuste juhtimise protsessis teha vastavaid muudatusi.

Õpiringi kuulunud õpetajate tajutud võimestatuse alaaspektidest oli pärast õpiringe hinnang kõrgem tajutud kompetentsusele ja mõjule. Madalam oli õpetajate tajutud autonoomia ja õpioskuste tähenduslikkus (vt Tabel 2).

Tabel 2. Psühholoogilise võimestatuse reliaablusnäitajad, keskmised ja standardhälbed enne (e) ja pärast õpiringi (p)

Tunnus	N	Keskmine M	Standardhälve SD	t-test	p väärtus
Tähenduslikkus (e)	55	5,84	0,95		
Tähenduslikkus (p)	15	5,77	0,87	0,258	0,815
Kompetentsus (e)	55	5,14	0,98		
Kompetentsus (p)	15	5,35	0,59	1,031	0,024*
Autonoomia (e)	55	5,66	1,05		
Autonoomia (p)	15	5,57	1,20	0,262	0,959
Mõju (e)	55	4,16	1,22		
Mõju (p)	15	4,25	1,07	-1,08	0,738

Märkus: statistilise olulisuse näitajad: *p < 0,05

Kõige suurem vahe oli näitaja mõju aspektis, kus keskmine oli enne õpiringi madalam (M=4,16; SD= 1,22) ja pärast õpiringi oli pisut kõrgem (M=4,25; SD=1,07), kuid erinevus ei olnud statistiliselt oluline (t= -1,08, p > 0,05). Statistiliselt oluline erinevus (t= 1,031, p < 0,05) oli õpetajate hinnangus nende tajutud kompetentsusele õpioskuste arendamiseks. Selle keskmine hinnang oli enne õpiringi taas madalam (M=5,14; SD=0,89) ja pärast õpiringi oli see kasvanud (M=5,35; SD=0,59). Täenduslikkusele oli hinnang enne õpiringi keskmiselt kõrgem (M=5,84; SD=1,1) ning pärast õpiringi madalam (M=5,77; SD=0,95), samuti tajutud autonoomia (enne M=5,66; SD=1,05) (pärast M=5,57; SD=1,20). Õpetajate hinnang tajutud tähenduslikkusele ja autonoomiale ei näidanud samuti statistiliselt olulisi erinevusi (vt Tabel 2).

Kuna hinnangutes tajutud võimekusele oli statistiliselt oluline erinevus ainult tajutud kompetentsusele, vaadati kõiki küsimusi ka üksiktunnustena (vt Lisa 1). Läbi erinevate analüüside saab väita, et statistilisi erinevusi tajutud tähenduslikkuse, mõju ja autonoomia tulemuste vahel ei ole. Kuid antud töös kasutati psühholoogilist võimestatust, et jälgida, millised on muutuste protsessis õpetajate hinnangud oma kompetentsusele, autonoomiale, töö

tähenduslikkusele ja mõjule, mida peetakse oluliseks, et õpetajad oleks motiveeritud oma tööd arendama ja nende tulemuste parandamine ei olnud eesmärk omaette.

Õpetajate hinnang psühholoogilise võimestatuse tajutud tähenduslikkusele on kõikidest komponentidest kõige kõrgem, see näitab, et õpioskuste arendamine omab õpetajate jaoks tähendust. See on väga oluline sest Spreizer (1996) hinnangul sisaldab tähenduslikkus endas oma tööülesanneteks vajalikke oskusi koos oma uskumuste, väärtuste ja käitumisega. Lisaks on oluline välja tuua seda, et õpetaja töö tähenduslikkus on seotud organisatsioonile pühendumisega. Kui võrrelda käesoleva uurimistöö psühholoogilise võimestatuse tulemusi “Õpetaja uurimus 2016” läbi viidud uuringuga Eesti 31 üldhariduse 799 õpetajaga saab väita, et õpetajate psühholoogilise võimestatuse tulemused väga palju ei erine. 2016. aastal läbi viidud uuringus, mille psühholoogilise võimestatuse osa on oma magistritöös analüüsinud Tamm (2016) oli ka tähenduslikkus kõige kõrgema statistilise keskmisega ($M=6,12$, $SD=0,67$). Kõigis neljas komponendis oli käesolevas uuringus kõrgem statistiline keskmine autonoomia aspektis. See tähendab, et käesolevas uuringus osalenud õpetajate hinnang oma töö valikuvõimalustes on kõrge. Kompetentsus viitab õpetajate usule iseenda võimekusse omada vajalikke teadmisi ja oskusi oma tööülesannete sooritamiseks (Spreizer, 1996).

Kuigi statistiliselt ei olnud tulemus märkimisväärselt suurem, saab siiski välja tuua, et läbi õpiringi on õpetajate teadmised õpioskuste kohta tõusnud. Kompetentsuse komponent on ka ainuke, kus kõigi kolme üksiktunnuse tulemused olid teistkordsel küsitlusel kõrgemad (vt Tabel 5).

Käesoleva uuringu ning “Õpetaja uurimus 2016” tulemustes on õpetaja hinnang mõjule kõige madalam. Mõju viitab sellele, kuidas õpetaja tunneb, mil määral saab ta strateegilist, halduslikku või tegevuste tulemusi organisatsioonis mõjutada (Spreizer, 1996). Selle põhjuseks võib olla see, Eesti koolides on harjutud töötama õppekava alusel, järgitakse riiklikke suuniseid ja õpetajad ei tunne, et nad saavad neid suuresti mõjutada.

JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Käesoleva magistritöö eesmärk oli analüüsida õpetajate õpioskuste alaste teadmiste kujunemist õpiringi metoodikat kasutades. Õpioskuste mõtestamise kaudu saadi tagasisidet selle kohta, kuidas õpetajad mõtestavad õpioskusi, milliseid erinevaid strateegiaid nad kasutavad, et oma tunnis õpilaste õpioskusi arendada ning kui oluliseks peavad nad õpioskuste arendamist.

Õpetajad peavad väga oluliseks õpilaste oskust oma aega planeerida. Kui küsida õpetajatelt, milliseid meetodeid nad rakendavad, et seda õpioskust lastes arendada, ei oska nad välja tuua konkreetseid näiteid. Õpetajad võivad küll pidada ühte või teist õpioskust oluliseks, aga nad ei tegele nende arendamisega alati piisavalt.

Õpetajad rakendavad oma töös erinevaid õpistrateegiaid, mis aitavad arendada ühtlasi õpilaste õpioskuseid. Õpistrateegiate rakendamise aktiivsust mõjutas kindlasti õpetajate osalemine Tallinna Ülikooli programmides “Me loeme” ja “Õpime mõttega”. Sellele toetudes saab väita, et koolid peaksid keskenduma ühele muutusele ja leidma selle toetamiseks erinevaid võimalusi. Võib väita, et samad teadmised/arusaamad erinevatest allikatest tõhustavad nende teadmiste rakendamist.

Õpetajad ei pööra tähelepanu õppimisega seotud uskumustele. Õpetajad tõid tihti välja seda, et nad juba teadsid varasemalt ühte või teist strateegiat või õpioskust, läbi õpiringi nad uuesti avastasid selle. Siiski pöörati õpiringis tähelepanu ka uskumuste olulisusele. See oli õpetajatele ilmselt võõras teema ja nad ei võtnud seda nii hästi omaks. See näitab, et õpetajad peaksid rohkem erialast teaduskirjandust lugema ja mitte nii palju läbi varasemate kogemuste oma tööd juhtima. Õpetajad vajavad rohkem õpioskuste mõtestamist ja selle tähtsusest arusaamist. On oluline süsteemselt rakendada õpetajate õpivõimalusi, et ainepädevuste kõrval pöörataks suuremat tähelepanu õpioskustele.

Teisena uuriti kuidas hindavad õpetajad õpiringi metoodikat õpioskuste alaste teadmiste arendamisel praktikakogukonna teooriast lähtuvalt. Õpiringi metoodika on kirjandusele tuginedes üks efektiivsemaid õpetajate õppimise vorme ja saades õpetajatelt tagasisidet, on võimalik seda metoodikat koolis täiustada ja edasi kasutada.

Õpikogukonna kõik neli aspekti – õppimine läbi praktika; õppimine läbi kogukonda kuulumise; õppimine kui identiteedi kujundamine ja õppimine kui tähenduse loomine –

leidsid õpetajate poolt väärtustamist. Selle järgi saab väita, et need on tõhusad. Õpetajad vajavad kollektiivseid arutelusid, refleksioone ja oma töö tagasisidestamist. Õpiringide metoodika on tegevõpetajatele suurepärane võimalus oma tööd arendada. Õpetajad hindavad enda tegevusega otseselt seotud teemade arutelu ja võimalusi neid kohe praktikas rakendada ja hinnata. Praktilisus on õpetajatele väga oluline, siiski ei tohiks unustada, et tähelepanu tuleks pöörata teoreetilistele teadmistele ja tõendus põhisele. Selle juures oleks väga vajalik tugevdada silda koolide ja ülikoolide vahel, et kaasata eksperte, kes saavad pakkuda tuge, et teemadega süvitsi minna.

Kolmandaks uuriti, kuidas hindavad õpingis osalenud õpetajad oma psühholoogilist võimestatust? Võimestatuse hinnanguid kasutati, et jälgida, millised on muutuste protsessis õpetajate hinnangud oma kompetentsusele, autonoomiale, töö tähenduslikkusele ja mõjule, mida peetakse oluliseks, et õpetajad oleks motiveeritud oma tööd arendama.

Õpetajate hinnangud oma psühholoogilisele võimestatusele on üsna kõrged. Õpetajad hindasid kõrgelt tähenduslikkust ja autonoomiat. Õpiringi õpetajad ei erinenud statistiliselt oluliselt kogu õpetajaskonnast, väga vähe oli tõusnud õpetajate hinnang kompetentsusele ja mõjule. Kuigi tulemused statistiliselt ei erinenud, tuleks alati muutuste protsessis arvestada õpetajate tajutud psühholoogilise võimestatusega.

Käesoleva töö autor arvab, et õpioskuste alaste õpingides võiks järgmisel korral käivitada ka õpetajate tundide vaatlused, sest kindlasti on metoodikaid, mida õpetajad klassiruumis õpioskuste arendamiseks teevad, aga ei oska seda intervjuudes välja tuua.

Käesoleva magistr töö piiranguks oli see, et õpiringi kokkusaamisi oli ainult viiel korral. Parema tulemuse annaks see, kui õpinge viiakse läbi rohkem ja pikema aja jooksul. Magistr töö piiranguks on andmete kogumisel tehtud viga. Psühholoogilise võimestatuse esimeses küsitluses ei eristatud õpingis osalenud õpetajate vastused teistest õpetajatest. Käesoleval juhul ei ole võimalik hinnata muutust tajutud psühholoogilise võimestatuse komponentidel, sest ei ole teada, kas juba esimesel hindamisel oli õpiringi õpetajate tajutud hinnangud kõrgemad/madalamad kui teistel kooli õpetajatel.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli uurida ühe kooli õpetajate näitel seda, kuidas õpiringi metoodikat kasutades kujunevad nende arusaamad õpioskustest. Töös püstitati kolm uurimisküsimust: 1) kuidas õpiringis osalenud õpetajad mõtestavad õpioskusi? 2) kuidas hindavad õpetajad õpiringi metoodikat praktikakogukonna teooriast lähtuvalt? 3) kuidas hindavad õpiringis osalenud õpetajad oma psühholoogilist võimestatust?

Antud uurimuse raames viidi läbi praktiline sekkumine, mille käigus toimus viis õpiringi. Andmeid koguti kvalitatiivselt, kus instrumendiks kasutati intervjuud ning kvantitatiivselt, kus instrumendiks oli teoreetilisele mudelile tuginev õpetajate psühholoogilise võimestatuse küsitlus. Intervjuude andmeid analüüsiti deduktiivselt.

Tulemusi analüüsides saab järeldada, et läbi õpiringi kasvasid õpetajate õpioskuste alased teadmised eelkõige õpistrateegiate rakendamise olulisuse kohta. Samuti peavad õpetajad väga oluliseks planeerimist ja õpilaste julgust abi küsida. Õpetajad pööravad õpioskuste arendamisel tähelepanu ka huvi tekitamisele ning õpilaste enda tegevuse ja tulemuslikkuse teadvustamisele. Kinnitust ei leidnud õpetajate teadmised õppimise motiividest ja arenguuskumuste olulisusest õppimisel.

Praktikakogukonna teooriast lähtuva õpiringi metoodika rakendamise analüüsimisel saab väita, et õpetaja õppimine on tulemuslik, kui ta tunneb, et läbi õppimise tema isiksus kasvab ja ta saab läbi kogukonda kuulumise jagada oma kolleegidega ühiseid arusaami. Õppimine on tõhus, kui õpiringis on koos püstitatud eesmärgid, mis toetavad õpetaja tähenduslikku õppimist ning mis kõige olulisem, kui õpiringis jagatud praktikaid saab kohe oma töös rakendada.

Psühholoogilist võimestatust kasutati, et jälgida, millised on muutuste protsessis õpetajate hinnangud oma kompetentsusele, autonoomiale, töö tähenduslikkusele ja mõjule, mida peetakse oluliseks, et õpetajad oleks motiveeritud oma tööd arendama. Õpetajate hinnangud oma psühholoogilisele võimestatusele on selle kooli õpetajatel pigem kõrged, mis on hea eeldus viimaks läbi muutusi õpilaste õpioskuste arendamiseks ja enastjuhtiva õppija kujundamiseks.

Muutuste läbiviimine organisatsioonis on alati väljakutse, see võib tekitada inimestes hirmu ja ärevust. Väga oluline on kommunikatsioon, et inimesete tajutud psühholoogiline

võimekus jääks püsima. Õpiringid annavad õpetajale muutuste läbiviimiseks ja oma praktika parenamiseks selle vajaliku toetuse.

ALLIKAD

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001) Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72, 1, 187-206.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199–231.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.

Cole, P. (2012) Aligning professional learning, performance management and effective teaching. *Seminar Series Paper No. 217*. Centre of Strategic Education.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.

Dehn, M. (2011). Helping students remember. Exercises and strategies to strengthen memory. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Loetud aadressil:

https://books.google.ee/books?id=dFpuDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=et&source=gb_s_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Dignath-van Ewijk, C. & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Educational Research International*, 1-10.

Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on interventions studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.

Dignath, C., Büttner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* 3, 101–129.

Donker, A.S., Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C.C. & Werf van der. M.P.C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review* 11, 1–26.

Eisenschmidt, E. (2006). Kutseasta kui algaja õpetaja tugiprogrammi rakendamine Eestis [doktoritöö]. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Euroopa Komisjon (2007). Komisjoni Teatis Nõukogule ja Euroopa Parlamendile “EL õpetajahairduse kvaliteedi parandamine”. Loetud aadressil <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//ET> [30.04.2019]

Fullan, M. (2006). Uudne arusaam haridusmuutustest. Tallinn: Kirjastus Atlex.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Tallinna: Innove SA.

Hattie, J., Yates, G. C. R. (2018). Nähtav õppimine ja teadus sellest, kuidas me õpime. Tartu:Atlex.

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

Professionaalsete õpikogukondade eestvedajate arenguprogramm. (2018). Innove SA. Loetud aadressil <https://www.innove.ee/taienduskooolitused/opetajale/professionaalsete-opikogukondade-eestvedajate-arenguprogramm/> [15.04.2019]

Jõgi, A-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Kikas, E.; Toomela, A. (Toim.-d). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine (lk 112–146). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

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

Kallas, K., Tatar, M., Plaan, K., Käger, M., Kivistik, K., Salupere, R. (2015). Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused”. Balti Uuringute Instituut. Loetud aadressil <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf> [15.04.2019]

Kask, T. (2002). Organisatsioonile pühendumise, tegevuste volitamise ja organisatsiooni poolt pakutava toetuse tunnetamise omavahelised seosed. [magistritöö]. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Kikas, E., Mädamürk, K., Treial, K., Luptova, O., Malleus, E., Soodla, P., Aus, K., Arro, G., Talpsep, T., Saviir, S., Hennok, L., Sigus, H. & Kivi, V. (2018). Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevused, nende hindamine ja arengu toetamine. Kogumikust Arvutipõhised hindamisvahendid õpi -, suhtlus - ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks. Innove SA.

Loetud aadressil <https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2018/10/opi-suhtlus-ja-enesemaaratluspadevuse-testide-manuaal.pdf> [26.04.2019]

Kikas, E., Toomela, A. (2015). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine. Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Klein, J. (2016). Teacher empowerment, horizontal and vertical organisational learning, and positional mobility in schools. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 39, (2), 238–252

Lassonde, K. A., Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2016). Refutation texts: Overcoming psychology misconceptions that are resistant to change. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(1), 1-13.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.

- Mangels, J.A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C. & Dweck, C.S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social, Cognitive and Affective Neuroscience*, 2, 75–86.
- Matthews, R.A., Cole, S.G., & Diaz, W.M. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review*, 32(3), 297-318.
- McCormack, T., & Atance, C. M. (2011). Planning in young children: A review and synthesis. *Developmental Review*, 31, 1–31.
- Mueller, C.M., & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.
- Õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse testid. Innove SA. Loetud aadressil <https://www.innove.ee/eksamid-ja-testid/uldpadevustestid/opi-suhtlus-ja-enesemaaratluspadevuse-testid/> [15.04.2019]
- Õpioskuste programmis õpetajatele. Tallinna Ülikooli. Haridusteaduste instituut. Loetud aadressil <https://www.tlu.ee/hti/opioskuste-programmid> [15.04.2019]
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54, (2), 54-77.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451-529.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 31, 385–407.
- Quinn, R.E., & Spreitzer, G.M. (1997). The road to empowerment: seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37-49.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schunk, D. H., & Green, J. A. (2018). (Toim.-d) Handbook of self-regulation of learning and performance. Second Edition. New York, NY: Routledge.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.

Seibert, S., Wang, G., & Courtright, S. (2011). Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organisations: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 96 (5), 981-1003.

Söderström, N. C., & Björk, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176-199

Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of management journal*, 39(2), 483-504.

Timoštšuk, I., Ugaste, A., & Mets-Alanurm, K., (2018). Õpetajate õppimiskogemused neoliberaalsete haridusmuutuste taustal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 6(1), 77–101.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. Tallinn: Innove SA.

Vabariigi Valitsus (2011/2014). Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja II*, 1, 14.01.2011.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6(2), 185-194.

Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*. 7, (2)

Wolters, C. A. (2010). Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies.

University of Houston. Loetud aadressil

<https://pdfs.semanticscholar.org/6765/d44879f6dceba363c7cf9db19e88e12bde4e.pdf>

[15.04.2019]

LISA 1

Tabel A1. Psühholoogilise võimestatuse tähenduslikkuse komponendi reliaablusnäitajad, keskmised ja standardhälbed enne (e) ja pärast (p) õpiringi

Üksiktunnus	N	Keskmine M	Standardhälve SD	t-test	p väärtus
Õpioskuste strateegiate kasutamine omab minu jaoks laiemat tähendust	55	5,40 (e)	1,22 (e)	0,967	0,336
	15	5,73 (p)	0,96 (p)		
Õpilaste õpioskuste arendamine on minu jaoks tähendusrikas	55	6,05 (e)	0,98 (e)	1,109	0,271
	15	5,73 (p)	1,03 (p)		
Õpioskuste arendamine on mulle väga tähtis	55	6,09 (e)	0,96 (e)	0,831	0,408
	15	5,86 (p)	0,91 (p)		

Tabel A2. Psühholoogilise võimestatuse kompetentsuse reliaablusnäitajad, keskmised ja standardhälbed enne (e) ja pärast (p) õpiringi

Üksiktunnus	N	Keskmine M	Standardhälve SD	t-test	p väärtus
Mul on olemas kõik õpioskuste arendamiseks vajalikud oskused	55	5,09 (e)	1,15 (e)	0,353	0,725
	15	5,20 (p)	0,67 (p)		
Olen kindel, et saan õpioskuste arendamisega hästi hakkama	55	5,12 (e)	1,10 (e)	1,111	0,270
	15	5,46 (p)	0,83 (p)		
Olen piisavalt kompetentne, et oma töös rakendada erinevaid õpioskusi toetavaid strateegiaid	55	5,21 (e)	1,03 (e)	0,678	0,499
	15	5,40 (p)	0,63 (p)		

Tabel A3. Psühholoogilise võimestatuse autonoomia komponendi reliaablusnäitajad, keskmised ja standardhälbed enne (e) ja pärast (p) õpiringi

Üksiktunnus	N	Keskmine M	Standardhälve SD	t-test	p väärtus
Ma võin üsna vabalt otsustada, kuidas oma tööd teen	55	5,70 (e)	1,24 (e)	0,066	0,947
	15	5,73 (p)	1,33 (p)		
Mul on vabadust iseseisvalt otsustada oma töö sisu ja korralduse üle	55	5,60 (e)	1,18 (e)	0,407	0,685
	15	5,46 (p)	1,18 (p)		
Mul on piisavalt autonoomiat valida, kuidas oma tööd teen	55	5,67 (e)	1,08 (e)	0,406	0,663
	15	5,53 (p)	1,18 (p)		

Tabel A4. Psühholoogilise võimestatuse mõju komponendi reliaablusnäitajad, keskmised ja standardhälbed enne (e) ja pärast (p) õpiringi

Üksiktunnus	N	Keskmine M	Standardhälve SD	t-test	p väärtus
Minu sõnal on kolleegide hulgas kaalu	55	4,90 (e)	1,28 (e)	0,660	0,511
	15	4,66 (p)	1,17 (p)		
Ma saan sisuliselt mõjutada, mis minu koolis toimub	55	4,01 (e)	1,48 (e)	1,528	0,131
	15	4,66 (p)	1,34 (p)		
Mul on koolis toimuva osas suur mõju	55	3,58 (e)	1,59 (e)	1,690	0,095
	15	4,33 (p)	1,23 (p)		