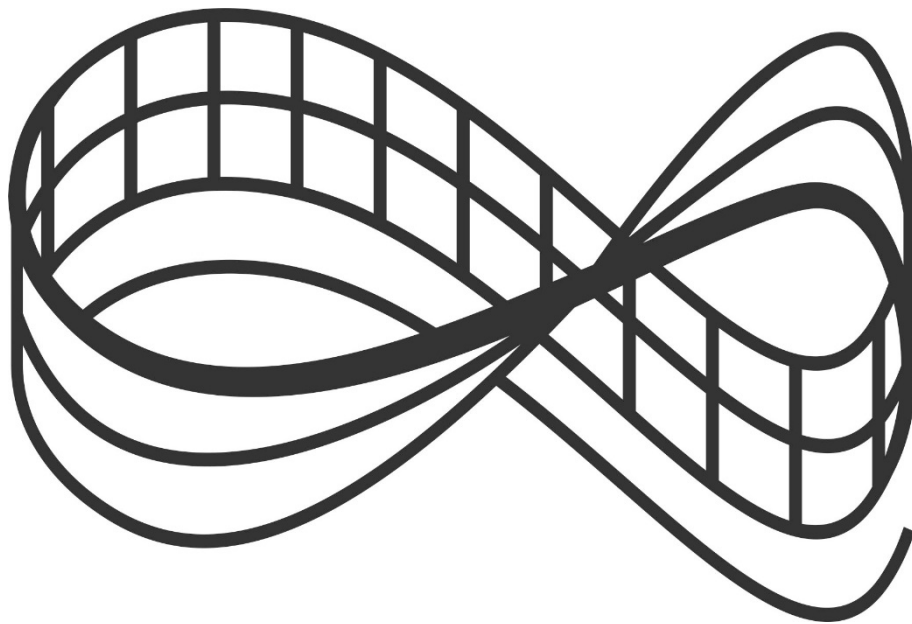


ENNAST JUHTIV ÕPPIJA



ÕPPEMETOODILINE KONVERENTS

KONVERENTSI TEESID

KAITSEVÄE ÜHENDATUD ÕPPEASUTUSED
20. oktoober 2016, Tartu

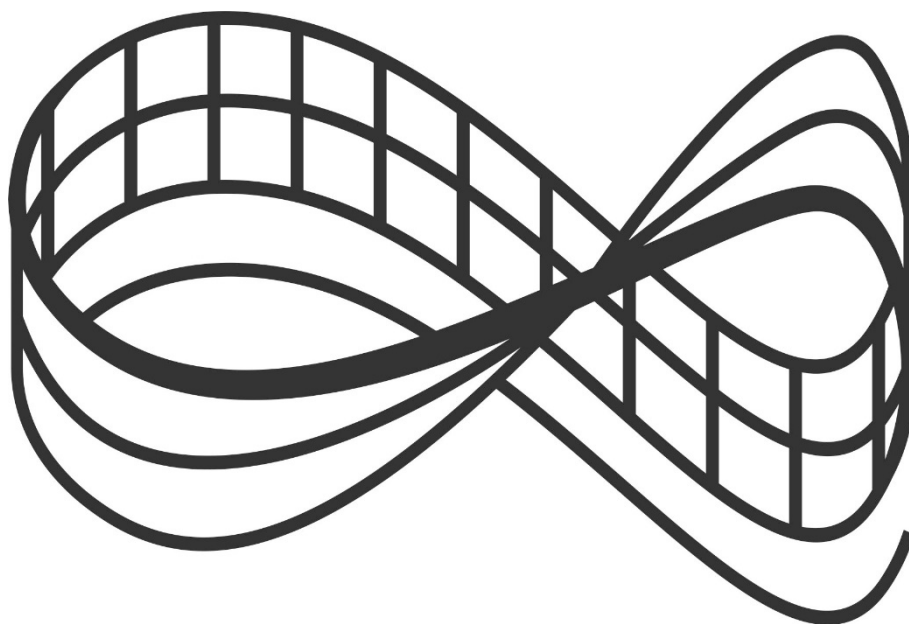
Toimetajad:
Svetlana Ganina
Andres Saumets

Autoriõigus ja väljaandja:
Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused
2016
Riia 12, 51013 Tartu, Eesti
www.ksk.edu.ee

ISBN 978-9949-9865-0-7 (trükis)

ISBN 978-9949-9865-1-4 (pdf)

ENNAST JUHTIV ÕPPIJA



KONVERENTSI TEEMAD:

Õppetegevused

Märksõnad: õppijakesksed õppemeetodid, projektõpe, probleemipõhine õpe, õppemethodika, tunniplaanivaba õpe.

Võtmepädevuste arendamine

Märksõnad: refleksioon, meeskonnatöö, õpioskused, õpistiilid, planeerimisoskused, võtmepädevused.

Suur pilt

Märksõnad: tagurpidi õppekavad, õpivalmidus/hoiak, õppejõu koostöö, planeerimise võtted, vastutuse jagamine/delegeerimine, õpikäsitlus.

SISUKORD

PEAESINEJAD

- Ennast juhtiv õppija KVÜÕA magistriõppe näitel**
Rainek Kuura, *Kaitsevägi*
Argo Sibul, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused* 6
- Tartu Ülikooli õppimise hea tava**
Liina Hirv, *Tartu Ülikool*
Silvia-Kristiin Kask, *Tartu Ülikool* 6

SEMINARIETTEKANDED

- Praktilised harjutused kui võimalus arendada õppeaine-üleselt õppurite funktsionaalseid teadmisi ja oskusi**
Arne Ermus, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused* 8
- Akadeemiline õpetamine**
Alar Kilp, *Tartu Ülikool* 9
- Seminari meetod versus mudeldusmängu meetod
Browni ja Levinsoni viisakusteooria õpetamisel**
Aurika Komsaare, *TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia* 10
- Dünaamilised kursused**
Vello Kukk, *Tallinna Tehnikaülikool* 11
- Ennast juhtiv insener**
Mario Mäeots, *Tartu Ülikool*,
Jaak Umborg, *Eesti Lennuakadeemia* 13
- „Kõik koos?” Ennast juhtiva õppija
hindamisvõimalused loomingulises rühmatöös**
Marit Mõistlik-Tamm, Gerhard Lock,
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia 15
- Tähenduslik õppimine**
Stella Polikarpus, *Sisekaitseakadeemia päästekolledž* 17
- Ennast juhtiva õppija toetamine**
Anneli Ramjalg, *Tallinna Tehnikakõrgkool* 19

Õppija ja õppimine VÕTA protsessis Liana Roos, <i>Tartu Ülikool</i>	21
Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle põhjustest ja vähendamise võimalustest Merili Raudmäe, Marvi Remmik, Liina Lepp, <i>Tartu Ülikool</i>	23
Kombineeritud õppe efektiivsus hambaarstiüliõpilaste õppetöös Riina Runnel, <i>Tartu Ülikooli arstiteaduskond</i>	25
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste põhikursuste kadettide kogemused, uskumused ja ettepanekud seoses nutivahendite kasutamisega õppetegevuseks Triinu Soomere, <i>Balti Kaitsekolledž</i> , Liina Lepp, Marvi Remmik, Äli Leijen, <i>Tartu Ülikool</i>	27
Ohvitseride ja allohvitseride suhtlusmodaalsuste uurimise pedagoogiline kasumlikkus Silvi Tenjes, <i>Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused</i>	30
News Articles in the Language Classroom: A Learner-Centered Approach Amy Tserenkova, <i>Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused</i>	33
Projektõpe aine „Ülikerge purilennuki ehitamine“ näitel Peep Lauk, Jaanus Jakimenko, Signe Vanker, <i>Eesti Lennuakadeemia</i>	34
Lihtsaid visualiseerimise võtteid õppija kaasamiseks Uku Visnapuu, <i>Koolitajate Koolitus OÜ</i>	36
Digivahendite kasutamine õppeprotsessis Anne Rosenberg, <i>Tartu Tervishoiu Kõrgkool</i>	38
Kolleeg – tule minu loengusse! Kollegiaalne tagasiside kui õppejõu õppimise viis Ene Voolaid, Mari Karm, Anu Sarv, Taavi Vaikjärv, <i>Tartu Ülikool</i>	39
Euroopa täiskasvanuõppe elektrooniline platvormi EPALE võimalustest täiskasvanuhariduse edendajana Riina Kütt, <i>Koolituskeskus Tungal</i>	40

TÖÖTOAD

Poolikud konspektid tähendusrikka õppe ja sügava õpihoiaku kujunemise toetamiseks Uku Visnapuu, <i>Koolitajate Koolitus OÜ</i>	41
Žongleerimine Damoklese mõõga all ehk kuidas integreerida integreerimatut? Inga Karton, <i>Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused</i>	43
Ennast juhtiv lõputöö kirjutaja – mida on vaja selleks teha? Svetlana Ganina, <i>Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused, Tartu Ülikool</i>	44
Auditooriumi tagasiside süsteemi rakendamine õppetöös ehk klikkerite kasutamisest Reelika Suviste, <i>Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused</i>	45
Tänane õppekeskkond toetab õppija õpistiile Taavi Oja, <i>Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused</i>	46
Sisekaitseakadeemia kadett vaatab tulevikku – mida mina täna saan ära teha selleks, et... Heleri Pärmik, Tambet Krasnov, Merle Tammela, <i>Sisekaitseakadeemia</i>	46
Esinejad	49
Tänuavaldused	52
KONVERENTSI PROGRAMM	53

PEAESINEJAD

Ennast juhtiv õppija KVÜÕA magistriõppe näitel



Rainek Kuura,
Kaitsevägi



Argo Sibul,
*Kaitseväe Ühendatud
Õppeasutused*

Magistrandid räägivad oma kogemusest õppijana KVÜÕAs ning sellele eelnenud ja järgnenud teenistusest Kaitseväes. Õppuri vaatevinklist avatakse ennast juhtiva õppuri teemat läbi praktiliste näidete ning arutletakse ka õpetaja rolli üle. Ettekandes käsitletakse ka õppiva organisatsiooni ja ülesandekeskse juhtimise teooriat eesmärgiga tõhustada õppimist.

Tartu Ülikooli õppimise hea tava



Liina Hirv,
Tartu Ülikool



Silvia-Kristiin Kask,
Tartu Ülikool

Tulles keskkoolipingist ülikooli, on see iga haridusteed kõrgkoolis jätkava noore jaoks suur samm: muutuvad nii õppe- ja elukorraldus kui ka kooli ja ühiskonna ootused. Ühe suve jooksul peab noorest, kelle õpingud olid korraldatud ja omal moel n-õ ette määratud, saama ennast ise juhtiv õppur. Kõrgkooliõpingute nüansirohkus tekitab värskete tudengile sageli stressi ja ajab ta segadusse, mis tihti viib pikenenud õppeaja või ka eksmatrikuleerimiseni.

Tartu Ülikooli üliõpilaskond on loonud õppimise hea tava, et tudengid saaks võrdse lähtekoha ja teadmised, kuidas ülikoolis edukalt toime tulla. Õppimise hea tava on üliõpilaskonna vastastikune kokkulepe, mis, kirjeldades hea, ausa ja edasiviiva õppimise olemust, kannab endas neid põhimõtteid, mida kõik Tartu Ülikooli üliõpilased võiksid järgida. Oluline on märkida, et õppimise hea tava ei ole eraldiseisev üksiküritus õppekvaliteedi ja -keskkonna parandamiseks, vaid asetub laiemasse konteksti: paralleelselt loodi õpetamise ning tulemas on ka juhtimise hea tava. Kokku moodustavad need ülikooli akadeemilise hea tava.

Õppimise hea tava käsitleb muu hulgas üldisi eetikanõudeid, jagab teavet selle kohta, kuidas anda õppejõududele tagasisidet, kuidas täiustada oma õpinguid ning muuta need läbimõeldud ja eesmärgipäraseks tegevuseks. Tava aitab luua õppimiskultuuri ning annab selged juhised, milline on hea õppimine Tartu Ülikoolis.

Ettekandes räägime veel sellest, kuidas üliõpilaskond hea tava kokkuleppeni jõudis, milline oli tööprotsess, ning kuidas tava laiemalt jõustada ning uutele üliõpilastele esitleda. Õppimise hea tava juurutamisel õppimiskultuuris on väga oluline roll ka õppejõududel, mistõttu räägime sellest, kuidas heast tavast sai loodud tööriist õppejõudude jaoks.

SEMINARIETTEKANDED

Praktilised harjutused kui võimalus arendada õppeaineülesest õppurite funktsionaalseid teadmisi ja oskusi

Aarne Ermus, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused*

Sõjakooli kadetid on mitmel aastal osalenud Tartu ja Tartumaa koolide riigikaitselaagri korraldamisel. See on olnud traditsiooniliselt seotud õppeainega „Psühholoogia rakendused kaitseväes”, täpsemalt selle alaosaga, mis käsitleb pedagoogilist psühholoogiat ning riigikaitseõpetuse didaktikat. Riigikaitselaagris on võimalus anda kadetidele riigikaitsetundide kogemus välioludes. Samas on selle ürituse potentsiaal õpetamise mõistes palju laiem. Seetõttu muutsime käesoleval aastal laagri korraldamise põhimõtteid ning üritasime integreerida üritusega teiste õppeainete väljundeid. Eesmärk oli arendada peale riigikaitseõpetuse tundide andmise kadettide oskusi välilaagrite planeerimisel ja läbiviimisel ning üleüldse nende kui sõjaväeliste juhtide planeerimise, organiseerimise, eestvedamise ning kontrollimise oskusi. Oluline muudatus oli see, et 2016. aastal pandi kogu vastutus ürituse ettevalmistamise ning korraldamise eest kadettidele. Õppejõud tegutsesid pigem nõustajate ja toetajatena ning andsid kadettidele tagasisidet nii laagri toimumise ajal kui ka pärast seda. Lisaks pedagoogiliste oskuste arendamisele tekkis kadettidel võimalus saada praktilist kogemust välilaagri planeerimisel, korraldamisel ning teoks tegemisel.

Positiivne:

- Vastutus õpetab ja kasvatab: Väga selgelt oli näha kadettide hoiaku muutus, kui väljudes tavapärasest õppija suhteliselt passiivsest rollist tuli hakata asju ise tegema ja juhtima.
- Kaaskadettidelt saadi oma sooritusele vahetum ning ausam tagasiside kui tavapäraste harjutustundide puhul.
- Tegevus oli mitmekülgne, see ei piirdunud vaid üksikute tundide andmisega.

Tähelepanu vajavad teemad:

- Laagri ettevalmistamine on ajamahukas protsess ning kahjuks ületab õppeainete jaoks määratud mahu.
- Teemade sidumine eri õppeainete väljunditega viisil, et ka kadetid seda tunnetaksid.
- Õppejõude tuleb selliseks tegevuseks vähemalt esialgu rohkem ette valmistada.
- Õppija peab aru saama, mida ta õppis ning saavutas.
- Väljaõppeplaani ja riigikaitselaagri sünkroniseerimine.

Akadeemiline õpetamine

Alar Kilp, *Tartu Ülikool*

Iga akadeemiline tegevus vastab kolmele tunnusele: see on avalik, eelretsenseeritud ning erialaste kolleegide poolt kasutatav (tsiteeritav, rakendatav, edasiarendatav, vaidlustatav ja ümberlükatav). Õpetamise õppimise arendamisel saab eristada viit trepiastet, millel liigutakse ülespoole, alustades madalamatest ja lõpetades kõrgeimaga. Erinevalt tavapärasest trepil kõndimisest, jääb õpetamisastmetel edenev õppejõud igal järgneval astmel tegelema ka eelmistes faasides harjumuseks saanud tegevusega.

Need viis astet on järgmised: 1. õpetamine individuaalsest praktilisest kogemusest ja teadmistest, 2. praktiliste õpetamiskogemuste ja teadmiste jagamine kolleegidega, 3. õpetamise õppimine koolitustel, 4. õpetamisteadusel (*scholarship of teaching and learning*) põhinev õpetamine, 5. õpetamisteadust teostav (esitav ja avaldatav) akadeemiline õpetamine. Vaid viimased kaks astet kujutavad endast akadeemilist õpetamist. Areng Euroopa kõrgharidusmaastikul liigub kahe karjäärimudeli suunas.

Ühes keskendutakse peaasjalikult õpetamisele, ent erinevalt praegusest on selles karjäärimudelis oodatav ka tegelemine õpetamisteadusega. Õpetamisteadusest on saamas uus tõe kriteerium hea õpetamise kvaliteedist, kuna selles ei piirdu õppekvaliteedi hindajate ring enam

üksnes tudengite ja vahetute kolleegidega. Õpetamisteadust oodatakse neilt õppejõududelt, kes tavamõistes teadustööd ei tee.

Teises karjäärimudelil keskendutakse peaaesjalikult teadusele, ent ulatuses, milles teadustöötajad ülikoolis ka õpetavad, oodatakse neilt õpetamisalase põhikoolituse läbimist ning õpetamise mõtestamist ja arendamist õpetamisteaduse põhjal. Viimastelt õpetamisteadust ei nõuta ega oodata. Neil põhjustel tasub õpetamisse akadeemiliselt suhtuda ja õpetamist akadeemiliselt teostada ka neil kõrgkooli õppejõududel, kes on sattunud õpetama õpetamist õppimata ning kes on siiani õpetanud õpetamisalase teadusega konsulteerimata.

Seminari meetod versus mudeldusmängu meetod Browni ja Levinsoni viisakusteooria õpetamisel

Aurika Komsaare, TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia

Ettekanne on süntees uuringu tulemuste ning ettekandja ja kuulajate praktilise kogemuse tutvustamisest. Uuringus on võrreldud kaht võimalust P. Browni ja St. Levinsoni viisakusteooria õpetamisel kultuuridevahelise kommunikatsiooni ainekursusel.

Usun oma õppijakogemuse põhjal mudeldusmängude tõhususse psühholoogiliste teemade õpetamisel (eriti sobivad on need teemade juures, mis puudutavad suhtlemist ja kohanemist). Teemakohane kirjandus annab mudeldusmängude õppetöös rakendamise tõhususe kohta vastakaid tõendeid, seetõttu otsustasime uurida konkreetse mängu konkreetset rakendust kindla teema õpetamisel (vt McCarthy, J. P.; Anderson, L. 2000. Active Learning Techniques Versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. – *Innovative Higher Education*, 24, 4, pp. 279–294; või Perry, M.; Maffulli, N.; Willson, S.; Morrissey, D. 2011. The effectiveness of arts-based interventions in medical education: a literature review. – *Medical Education*, 45(2), pp. 141–148).

Oma töös kasutasime uurimismeetodina kvaasiekspimenti, milles osalesid üliõpilased korraldustöö erialadelt (n = 30). Õpiprotsessis pidi

iga üliõpilane lugema läbi viisakusteooriat puudutava artikli, seejärel täideti õppetunni alguses teemakohane test. Sellele järgnes kontrollrühmas teemakohane seminar ning seminari lõppedes tehti test teist korda. Eksperimentaalrühmas järgnes esimesele testile mudeldusmäng (koos debriifinguga), mille järel sooritati samuti järeltest. Uuringu tulemused näitasid, et kahe rühma tulemustes puudusid statistiliselt olulised erinevused. Sama katset on kavas korrata järgmisel õppeaastal, et valim täienuks ning lisanduks info üliõpilaste suhtumise kohta neil meetodeil õppimisse.

Sessiooni käigus on peale uuringu tulemuste tutvustamise plaanis arutleda tulemuste võimalike põhjuste üle ning pakkuda kuulajatele võimalust osaleda uurimistulemusi puudutavas arutelus, kus on oluline koht mudeldusmängu kasutamise võimalustel ja vajalikkusel ennast juhtiva õppija kujundamise ja toetamise kontekstis.

Dünaamilised kursused

Vello Kukk, *Tallinna Tehnikaülikool*

Motivatsioon kursuste dünaamiliseks korraldamiseks tuleneb tegelikult olukorrast, mis seisneb õppijate järjest suuremas erinevuses, sealhulgas eelneva ettevalmistuse erinevuses. Allpool kirjeldatavate võtetega püütakse mingil määral lahendada ka inimeste erineva loomusega kohanemise probleemi, kuid see on siiski kõrvalefekt.

Kirjeldatu on ellu viidud keskkonnas ISC, mis kasutusel olnud juba aastaid ning mis oma olemuselt eeldab õppija initsiatiivi ning enesejuhtimist, kuna ainult nii toimub tema oskuste arendamine.

Ainet õppima asujad on erisuguse ettevalmistusega, mida on aastakümneid püütud lahendada tasanduskursuste korraldamisega, mis toob kaasa lisakulu õppijatele ning mille efektiivsus on küsitav. Pealegi ei ole sellised kursused personaalsed, mis omakorda vähendavad nende efektiivsust. Erinevuste suurenemise taga on globaliseerumine, mis avaldub selleski, et ka maailma parimad ülikoolid on loobunud fikseerimast eeldusaineid ning kirjeldavad selle asemel sisulisi eeldusi.

Tänapäevase infotehnoloogilise keskkonna puhul on loomulik, et aine ise on olemuselt dünaamiline. Esimesed katsed selles suunas tehti juba mõni aasta tagasi, kui selgus, et magistriaine õppijad on vähemasti kolmest kategooriast. Seetõttu laiendati aine sisu bakalaureuseainete suunas, et võimaldada tasandamine aine õppimise käigus läbi teha. Ebameeldivalt lihtne oli siis aga parimatel tudengitel jõuda lõpphinde. Seepärast rakendatigi 2015. aasta sügissemestril ühes magistriaines nn lisaväärtusmudelit (*value-added mode*), kus lõpphinde määramisel on otsustav lisandunud oskuste maht. Selle katse edukus määras, et alates 2016. aasta kevadsemestrist on mehhanism automaatselt toimiv kõigis meie hallatavates ainetes.

Veidi detailsemalt: iga aine põhineb madala taseme kompetentsuste (kompide) kogumil, millest igaühe jaoks moodustub õppimise käigus suutlikkuse tase, sõltudes õppija tegevusest. Iga kompi osa lõpphinde moodustamisel on tema vastava mahu (milli-ainepunktides) ning taseme korrutis. Lisaväärtusmudeli korral formeeritakse algolek kõigile aine kompidetele. Kõigi kompidete puhul määratakse kompi töömaht, mis vähendab standardmahtu selliselt, et kõrgema algtaseme puhul on mahu vähenemine suurem. Seega varem õpitu kaal väheneb kuni poole võrra. Hinde formeerimisel lähevad arvesse vaid need, mille tase on vähemalt 77 (127-st) ning seetõttu võib õppijal olla vajadus varemõpitud uuendada.

Keskkonna oluline aspekt on see, et kompetentsusvood on allutatud unustamismehhanismile ehk viimasel taseme muudatusel saavutatud nivoo kahaneb ajas vastavalt protsessi käigus hinnatud unustamisparameetritele.

Ajavahemikul 31. august 2015 kuni 30. juuni 2016 jõudis lõpphinde eri ainetes 187 tudengit, kellest 103 omasid algolekut 0 (ei olnud süsteemis enne õppinud) ning 84 alustasid erineva, kuid mittenullise algolekuga. Kõigist tudengitest alustas mõnda kursust 304 üliõpilast, kellest 132 algolek oli 0 ning 172 olid mittenullise algolekuga. Ligikaudu pooltel viimastest on nullist erinev kompetentsuste arv umbes 40% lõplikust arvust (ehk umbes 60% olid täiesti uued elemendid).

Ajavahemikul 1. septembrist kuni 20. septembrini 2016 on alustanud õppimist 117 üliõpilast, kellest 79 alustavad puhtalt lehelt, sh esmakursuslased, kelle kohta paraku igasugune eelinfo puudub.

Teine uus komponent, mis rakendub katseliselt alles 2016. aasta sügissemestrist, on koosta-oma-kursus-ise ehk BYC (*build your course*), mille motiveerijateks olid tudengid ise, kes avaldasid soovi õppida midagi, mille jaoks nad ei suutnud leida sobivat ainet.

Kuna eksperiment on alles algusjärgus, pole lõplikke järeldusi võimalik teha, kuid õnnestumise eelduseks on kogemus, mis saadud lisaväärtusmudeli *value-added-mode* kasutamisel.

Ennast juhtiv insener

Mario Mäeots, *Tartu Ülikool*,

Jaak Umborg, *Eesti Lennuakadeemia*

Artiklis arutlevad autorid eri võimaluste üle, kuidas saaks inseneriõppe erialade õpetamist kõrgkoolis tõhustada nii, et üliõpilased oleksid valmis võtma enda õppimise eest vastutuse. Teema on äärmiselt aktuaalne, sest väljalangevus kõrgkoolidest on inseneriõppe erialadel üsna suur (Ahmed, Kloot, Collier-Reed 2015). Põhjused, on erinevad. Eesti Lennuakadeemias tehtud uurimus (Aaver jt 2015) näitas, et reaalia ja tehnilistes ainetes tekkivate õpiraskuste puhul on suur tõenäosus, et üliõpilane langeb välja. Eriti suur väljalangevus on insenerialade esimesel kursusel. See, et väljalangus on suurim just esimesel kursusel, annab märku sellest, et üleminek keskkooli ja kõrgkooli õpingute vahel ei toimu sujuvalt, vaid kvalitatiivse hüppega. Üks olukorra parandamise võimalus kõrgkoolis on see, et uue õppematerjali arendamisel jälgitakse järjepidevuse printsiipi üldhariduskooli ja kõrgkooli vahel mitte ainult õppe sisu ja taseme seisukohalt vaid ka õppuri oskust oma õppimist juhtida. Uuringud on näidanud, et ennast juhtiva õpilase õppetulemused on paremad, võrreldes õpilastega, kelle sellekohased oskused nii head ei ole (Sitzmann, Ely 2011). Seega on võimalik süsteemse enesejuhtimisega tõhusamalt omandada inseneri professionaalseks tegevuseks vajalikud teadmised ja oskused. Inseneri ülesanne on tehnoloogiate rakendamine igapäevatoos. Selleks on vajalikud:

- head teadmised ja oskused matemaatikast (Pantoya, Aguirre-Munoz, Hunt 2015);
- hea ruumiline mõtlemine ja tajutaju (Yue 2012; Wai, Lubinski, Benbow 2009);
- digitehnoloogiline kompetentsus.

Tõhus ennastjuhtiv õppimine eeldab planeerimist, õppimise jälgimist ja selle hindamist (Mäeots, Pedaste, Sarapuu 2011). Selliselt õppides on õpilane võimeline võtma enda õppimise eest vastutuse (van Wyk, van der Westhuizen 2005). Planeerimisel sõnastab ta õpieesmärgid, planeerib oma ajakasutuse ja koostab eesmärkide saavutamiseks tegevusplaani. Õppimise käigus jälgib õpilane tegevusplaani ning teeb vajaduse korral selles muudatusi. Lõpuks hinnatakse, kas eesmärgid saavutati ning peegeldatakse tagasi. Viimane aitab õpilasel oma õppimist mõtestada, teisisõnu, mida järgmisel korral sarnast ülesannet lahendades sama- või teistmoodi teha.

Kokkuvõtvalt antakse töös ülevaade, milliseid teadmisi, oskusi (sh sotsiaalseid oskusi) ja hoiakuid nõutakse tänapäeva insenerilt. Autorid esitavad konkreetseid didaktilisi võtteid, kuidas neid järjepidevalt arendada ja kuidas toetada õpilaste ennastjuhtivat õppimist.

Viidatud kirjandus

- Aaver, A; Roio, A; Umborg, J; Vanker, S. 2015. Õpimotivatsiooni suurendamise võimalustest tehniliste ainete õpetamisel kõrgkoolis. – KVÜÕA toimetised, 20. Tartu: EYK Kirjastus, lk 135–147.
- Ahmed, N.; Kloot, B.; & Collier-Reed, B. 2015. Why students leave engineering and built environment programmes when they are academically eligible to continue. – *European Journal Of Engineering Education*, 40 (2). doi:10.1080/03043797.2014.928670, pp. 128–144.
- Mäeots, M.; Pedaste, M.; Sarapuu, T. 2011. Interactions between inquiry processes in a Web-based learning environment. Artikkel konverentsi 11th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies kogumikus, Ateena, USA. doi: 10.1109/ICALT.2011.103
- Pantoya, M. L.; Aguirre-Munoz, Z.; Hunt, E. M. 2015. Developing an Engineering Identity in Early Childhood. – *American Journal Of Engineering Education*, 6(2), pp. 61–68.

Sitzmann, T.; Ely, K. 2011. A meta-analysis of self-regulated learning in workrelated training and educational attainment: What we know and where we need to go. – Psychological Bulletin, 137, pp. 421–442.

Wai, J.; Lubinski, D.; Benbow, C. P. 2009. Spatial Ability for STEM Domains: Aligning Over 50 Years of Cumulative Psychological Knowledge Solidifies Its Importance, – Journal of Educational Psychology, 101, pp. 817–835.

Wyk, M. van; Westhuizen, D. van der 2005. Supporting self-regulation in courses in instructional technology. Artikkel konverentsi World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005 kogumikus (eds. Kommers & Richards). Chesapeake, VA: AACE. pp. 3359–3365

Yue, J. 2008. Spatial Visualization by Realistic 3D Views. – Engineering Design Graphics Journal, 72, pp 28–38.

„Kõik koos?” Ennast juhtiva õppija hindamisvõimalused loomingulises rühmatöös

Marit Mõistlik-Tamm, Gerhard Lock,

Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia

Oskus olla ennast juhtiv õppija ja samas töötada meeskonnas on tänapäeval äärmiselt vajalik ning üks võtmepädevusi ka ülikoolis. Millised on õppejõu võimalused luua õpikeskkond, kus iga õppija omaks tõhusat ja reaalse tulemiga rühmatöö kogemust? Mil määral võimaldab rühmaõpe luua õppijakeskse ning end ise juhtiva õppija kogemuse kõrgkoolis? Milliseid väljakutseid esitab probleemõpe rühmatöö vormis kursuse loomisele?

Käesolev praktilise kogemuse ettekanne tugineb Tallinna Ülikooli BFMis korraldatud kursusele „Muusikalise ühisloome praktikum”, mille eesmärk on luua võimalused üliõpilase kui muusikat loova rühma juhi (algataja) ja -liikme (kaasautori) kujunemiseks praktika kaudu, kasutades mh improvisatsiooni kui muusikalise loomingu käivitajat. Selleks kujundab õppejõud eri impulsside (värvid, kujundid, tekstid) abil probleemolukorra, mille lahendamisel loob ja esitab rühm avalikult muusikalise rühmakompositsiooni.

Loovtegevuse puhul lisandub rühmatöö rakendamisel olulise aspektina hindamine – kuidas hinnata iga üksiku liikme panust ühisloomesse? Kuidas toetada õppija enesejuhtimise oskuse arengut kogu

õppeprotsessi jooksul? Kuidas motiveerida iga õppurit osalema regulaarselt kursuse praktikumides, mis on rühmatöö õppevormi alustingimus?

Toome järgnevalt välja meie kogemuse, mille jooksul kasutasime mitmesuguseid töövorme ning hindamiskriteeriume: (1) ettevalmistav kodutöö, mille eesmärk on luua taustsüsteem ning genereerida ideid järgneva praktikumi rühmatööks (arvestus: maksimumpunktid korrektselt ja õigeaegselt esitatud töö eest; vähendatud punktid pärast tähtaega esitatud töö puhul); (2) praktiline rühmatöö, mis tugineb eelnevale kodutööle (arvestus: maksimumpunktid osalemise eest); (3) videosalvestus ühisloomest, mille eesmärk on fikseerida loodud rühmatöö tulem (arvestus: maksimumpunktid osalemise eest); (4) kirjalik tagasiside, mille eesmärk on reflekteerida pikemat protsessi ning selle tulemit, kasutades sh loodud videosalvestusi (arvestus: maksimumpunktid korrektselt ja õigeaegselt esitatud töö eest).

Kursuse rühmatöö viis sammu jagunesid temaatiliselt järgmiselt: (1) keskkonna ja igapäevahelide avastamine, (2) värvide, kujundite ja sõnade kogemine, (3) graafilise partituuri loomine, (4) loodud partituuri tõlkimine muusikasse, (5) lõpptulemuse salvestamine ja esituse kirjalik reflekteerimine.

Oma ettekandes tutvustame rühmatööle põhineva kursuse väljatöötamise tugevusi ja väljakutseid õppejõu perspektiivist vaadatuna, anname täpsema ülevaate loodud hindamissüsteemist ja selle uuenduslikkusest muusika valdkonnas, ning jagame üliõpilaste tagasisidet kursusel kogetu ja õpitu kohta.

Tähenduslik õppimine

Stella Polikarpus, *Sisekaitseakadeemia päästekolledž*

Magistritöona tehtud uuringus „Reostuse teema õpetamine päästekorraldajate kutseõppes Sisekaitseakadeemias“, loodi ja rakendati tähendusliku õppe didaktilist mudelit, mis aitas kaasa kutse- ja võtmepädevuste saavutamisele kutseõppes 2014/2015. õppeaastal (Polikarpus 2015).

Tähendusliku õppimise taksonoomiat on kirjeldanud D. Fink (2003) ja pakkunud välja 12-sammulise integreeritud kursuse loomise juhise, mis aitab õppejõul planeerida õppetöö õppijakeskselt, andes õppimise vastutuse eelkõige õppijale endale. Taksonoomia toetab võtmepädevuste arendamist ja koosneb kuuest omavahel lõimitud kategooriast:

- baasteadmised (foundational knowledge)
- teadmiste kasutamine (*application*)
- lõiming (integration)
- inimlik mõõde (*human dimension*)
- huvi (*caring*)
- õppima õppimine (learning how to learn)
-

Õppija on enamasti motiveeritud õppima, kui õpitav seostub tema jaoks eluga ja omab praktilist väärtust, võimaldades saada teada enda ja kaaslaste kohta midagi uut. Terviklikus kursuses on õpiväljundid, hindamine ja õppetöö tihedalt omavahel seotud ning õppija saab õppimise tulemuslikkusest kohe ja edasiviivat tagasisidet (Fink 2003). Päästekorraldajate seas korraldatud arendusuuringuse ADDIE mudel (*analüüs/analysis, disain/design, väljatöötamine/development, rakendamine/implementation, hindamine/evaluation*) alusel (Branch 2009) lubas siduda uuringu tihedalt õppejõu igapäevatööga ja rakendada ettepanekuid järgnevatel õppeaastatel õppetöös. Reostuse teema on üks päästesündmuse liik päästekorraldaja õppekavas. Ettekandes tuuakse välja arendusuuringu metoodika ja peamised järeldused ning uuringu tulemusel muutunud õppetöö praktika.

Uuringus tehti kahte liiki ettepanekuid:

1. ettepanekud õppekava ja õppetöö korralduse muutmiseks: kehtestada uus mooduli rakenduskava ja ajakava vorm SKA-s, mis toetaks tähendusliku õppimise planeerimist ja tegemist; terrorismiteemalise õpiväljundi lisamine õppekavasse; reostuse teema õppeaja pikendamine; lõimingutsentrite tuvastamine ja reostuse teema kui lõimingutsentri kasutamine teiste põhi- ja valikmoodulite temadega seostamisel;
2. ettepanekud, mille rakendamine on õppejõu pädevuses: õpiväljundite hindamismeetodi muutmine probleemipõhiseks ja hindamine e-õppekeskkonnas; e-õppematerjalide arendamine; reostuse teemalise õppematerjali kirjastamine.

Praktiliste näidetena ilmestavad ettekannet loodud õpiäpid ja Moodle'i kursus ning ettekande lõpus pakutakse kuulajatele enesehindamisena välja teadmiste kontrollimise võimalus. Tähenduslikku õppe läbimine võimaldab arendada üheaegselt nii kutse-, eriala- kui ka võtmepädevusi, suurendab õppijate õpimotivatsiooni ja on teaduslikult tõendatud meetod õppijakeskse õppetöö tõhustamiseks. Just seetõttu saab seda pidada parimaks praktikaks ja uuenduslikuks lähenemisviisiks.

Viidatud kirjandus

Branch, R. M. 2009. Instructional Design: The ADDIE Approach. London: Springer Sciences Business Media, LLC.

Fink, D. 2003. A Self-Directed Guide to Designing Course for Significant Learning. Dee Fink and Associates koduleht. [2014, märts 06]. <<http://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf>>

Polikarpus, S. 2015. Reostuse teema õpetamine päästekorraldajate kutseõppes Sisekaitseakadeemias. [magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituut.

Ennast juhtiva õppija toetamine

Anneli Ramjalg, Tallinna Tehnikakõrgkool

Kõrgkooli astudes on õppijatel erinev enesejuhtimise võimekus. Ennast juhtivaks õppijaks on võimalik kujuneda koostöös õppejõudude ja kaasüliõpilastega.

Väga olulised punktid enesejuhtimises on efektiivne ajaplaneerimine ning koostöö tegemise tahe ja oskus. Koostöö on efektiivne ja tulemuslik, kui õppejõud ja üliõpilane mõlemad tahavad seda teha ja oskavad oma aega planeerida.

Õppijad avanevad, kui tajuvad, et auditooriumis on turvaline keskkond, kus kaasarääkimine ja omas tempos liikumine on lubatud.

Ajamõõtmine

Tallinna Tehnikakõrgkooli ehitusteaduskonna loengutes „Sissejuhatus erialasse” toetan õppijaid nende efektiivse ajakasutamise õppimisel. Semestri alguses vaatame läbi efektiivse enesejuhtimise võimalused ja seejärel hakkavad õppijad neid soovitusi rakendama. Sissejuhatuses erialasse on ajamõõtmine kohustuslik, kuid edaspidi on see vabatahtlik. Paljudele jääb see harjumus ning nad jätkavad ajamõõtmist. Näitena võib tuua õppimisele kuluva aja mõõtmise. Mõõdetakse nii loengus oldud aega kui ka väljaspool loengut tehtud tööd. Õppejõud toetavad ajamõõtmist sellega, et annavad ajamõõtjatele boonuspunkte, mida arvestatakse hinde kujunemisel. Üliõpilastelt saadud tulemus on väärtuslik teave ka õppejõule ja teaduskonnale. Ajamõõtmise tulemusi analüüsides oleme saanud tagasisidet, kas õppeaine maht, mis on ÕIS-is kirjas, vastab tegelikkusele.

Oleme ajamõõtmist rakendanud 2013. aastast alates. Ajamõõtmine toetab kõige rohkem neid, kelle tähelepanu hajub. Ümberringi on palju huvitavat tegevust, millega tegeleda ning seetõttu jääb õppimine tahaplaanile. Ajamõõtmisega alustades tundub see kõigile tüütu, kuid peagi kohanetakse ja mõistetakse, et tulemust mõõtes suudetakse paremini töid planeerida.

Üliõpilastega koos koostas video „Ennast juhtiv üliõpilane”
<<https://www.youtube.com/watch?v=jmX4CTnSGmo>>

Koostöö tegemise võimalused ja vahendid

Õppija ja õppejõu koostööd toetavad hea e-kursus ja nutiseadmed. 2016 aastal osalesin Marina ja Jüri Kurvitsa koolitusel „Üliõpilase kaasamine õppeprotsessi ning tema õppimise ja iseseisvuse toetamine IKT vahendite abil” Enne koolitust kasutasin osaliselt ümberpööratud klassiruumi põhimõtet, kuid pärast koolitust olen veendunud, et seda teed tasub jätkata. See ei ole kerge, kuid tuleb üle saada hetkest, kus vastutus n-ö lebab auditooriumi põrandal, kuid üliõpilased ei ole valmis seda haarama. Selles olukorras on oluline kannatlikku meelt varuda ja oodata, millal üliõpilased mõistavad, et on aeg võtta vastutus ja efektiivselt tööle hakata.

Hästi läbimõeldud e-kursus aitab õppijatel õppematerjalides ja ülesannetes orienteeruda. Moodle'i kursust saab täiendada põnevate rakenduste ja vahenditega:

a) kursust alustan Kahoot' testiga – enne esimesse loengusse tulekut on ülesanne tutvuda õpijuhise ja ajakavaga. Pärast enesetutvustust panen tööle Kahoot' testi ja saan selgust, kas ja kui paljud on materjalidega tutvunud. Testi lahendades saame üle korrata olulised punktid.

b) Socrative – pärast loengut või loengu keskel saab üliõpilaste tähelepanu kontrollida Socrative testiga. Vt <http://www.socrative.com/>

c) rühmatöodes võtsin kasutusele rakenduse Padlet – saab kasutada nii arvutis kui ka nutiseadmetes. Vt <https://padlet.com>

d) rühmade moodustamisel kasutan Google Drive'i abi – sellesse ühisesse dokumenti loovad õppijad rühmad ja lisavad oma esitluste lingid.

e) esitluste sisukust vastavust nõuetele hindavad kaasüliõpilased rakendusega Riddle. Vt <https://www.riddle.com>

f) infograafikuid saab koostada rakendusega Pictochart. Vt <https://piktochart.com/>

Lisaks digitaalsetele vahenditele on hea töövahend Gibbisi refleksiooniring (eneseanalüüsi vahend). Pidev eneseanalüüs toetab ennast juhtivaks õppijaks kujunemist.

Õppija ja õppimine VÕTA protsessis

Liana Roos, *Tartu Ülikool*

/.../ mul on pigem nagu kogu aeg tunne, et ma oskan vähe, et ma pean oskama rohkem. Aga ma unustan nagu ära, et see, mida ma oskan, on ka midagi väärt. (E)

Varasema töökogemuse arvestamisel (edaspidi: VÕTA) on kõrgkoolis õppija jaoks märksa sisulisem potentsiaal kui pelgalt ressursside kokkuhoid ja ainepunktide kogumine (Stevens, Gerber, Hendra 2010) või õppija sotsiaalkultuurilise kapitali konverteerimine akadeemiliseks kapitaliks (Pitman, Vidovisch 2013). Kogemusest õpitu analüüsimise, taasesitamise ning hindamise protsess võib kujuneda õppijale transformatiivseks õpikogemuseks (Whittaker, S.; Whittaker, R.; Cleary 2006), mille tulemusel paraneb tema enesehinnang ning tugevneb erialane identiteet (Sandberg ja Kubiak 2013). Seda eeldusel, et tegemist on dialoogilise tunnustamise protsessiga, mis võimaldab õppijal teatud ärevusest hoolimata tunda, et ta on nähtav ning hinnatud (West, Fleming, Finnegan 2013).

Paraku on VÕTA protsess kõrghariduses tihti pigem instrumentaalne kui kommunikatiivne (Sandberg 2011). Rõhuasetus on üksikisiku ja ühiskonna ressursside tõhusamal kasutamisel, tähelepanu all on VÕTA rakendumine, protseduurireeglid ja kvaliteediküsimused ning seda just kõrgkooli kui hindava institutsiooni perspektiivist – nõnda on see ka Eestis siiani tehtud uuringutes. Seetõttu seati ettekande aluseks olevas magistritöös (Roos 2015) fookusesse protsessi keskne pool – õppija, kelle kogemusi uuriti seni valdavalt rakendusliku raamistiku asemel pigem teoreetilisel tasandil, seostades õpikäsitlusi kriitilise sotsiaalteooria seisukohtadega.

Ettekande aluseks on 2015. aastal Eesti Ettevõtluskõrgkooli Mainor töökogemuse arvestamise taotlemise kogemusega üliõpilaste seas tehtud kvalitatiivne uuring. Kuna uurija eesmärk oli mõista protsessi tähendust just õppija kogemuse kaudu, valiti uuringule fenomenoloogiline lähenemisviis. Poolstruktureeritud intervjuude kaudu kogutud andmeid analüüsiti induktiivselt, kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil.

Uuringu olulisemad järeldused in järgmised:

- Õppijate jaoks kujunes töökogemuse arvestamise protsess oluliseks õpikogemuseks: õpiti oma kogemusi analüüsima, ka edasises tööelus, ning paremini mõistma seoseid teooria ja praktika vahel. Paranes õppijate arusaam oma erialasest praktikakogukonnast ning enda rollist selles; saadi toetavat kinnitust oma senisele erialasele tegevusele ning mõisteti, et väljaspool formaalõpet omandatud oskused ja teadmised on samuti väärtuslikud.
- Õppimist käivitasid vajadus piiritleda ja piirata oma senised kogemused kõrgkooli etteantud raamidesse (VÕTA portfoolio vorm, õpiväljundid) ning esitada need kõrgkooli ettekirjutatud diskursuses (eneseanalüüs, akadeemiline eneseväljendus). Õppijad kogesid kõrgkooli võimupositsioonil olevana, kes seab reeglid ja nõudmised. Tunti vajadust vastata kooli ootustele, olemata samas päris kindlad, missugused on täpsemalt ootused.
- Töökogemuse arvestamiseks vajaliku portfoolio koostamise protsess on monoloogiline, instrumentaalne, sisukeskne ja impersonaalne. Õppija seisukohalt oluline usalduslik ja turvaline dialoog kooliga, mille kaudu oma teadmisi esile tuua ning neile tähendus luua, tekib alles suulise hindamisintervjuu käigus – just siin saadi tähenduslik kogemus olla kuuldav ja nähtav.

Kuigi ettekande aluseks oleva uuringu valim oli piiratud, julgustavad saadud tulemused siiski muutma diskursust, milles kõneldakse VÕTA-st kõrghariduses: arvestamise ja ressursside optimeerimise asemel tuleks rõhutada õppimist, õpitule tähenduse loomist õppija ja kõrgkooli vahelise dialoogi kaudu ning õppija oskuste ja teadmiste tunnustamist.

Kirjandus

Pitman, T.; Vidovich, L. 2013. Converting RPL into academic capital: lessons from Australian universities. – *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), pp. 501–517.

Roos, L. 2015. Täiskasvanud õppijate kogemused töökogemuse arvestamise protsessis rakenduskõrghariduses (Eesti Ettevõtluskõrgkooli Mainor VÕTA taotlejate näitel). [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kasvatusteaduste Instituut.

Sandberg, F. 2011. A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. – *Adult Education Quarterly*, 62, pp. 351–370.

Sandberg, F.; Kubiak, C. 2013. Recognition of prior learning, *self*-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. – *Studies in Continuing Education*, 35:3, pp. 351–365.

Stevens, K.; Gerber, D.; Hendra, R. 2010. Transformational learning through Prior Learning Assessment. – *Adult Education Quarterly*, 60(4), pp. 377–404.

West, L.; Fleming, T.; Finnegan, F. 2013. Connecting Bourdieu, Winnicott, and Honneth: Understanding the experiences of non-traditional learners through an interdisciplinary lens. – *Studies in the Education of Adults*, 45(2), pp. 119–134.

Whittaker, S.; Whittaker, R.; Cleary, P. 2006. Understanding the transformative dimension of RPL. In: P. Andersson & J. Harris. (Eds.) – *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. NIACE, pp. 301–319.

Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle põhjustest ja vähendamise võimalustest

Merili Raudmäe, Marvi Remmik, Liina Lepp,

Tartu Ülikool

Õppimise käigus puututakse aina enam kokku mõistega akadeemiline petturlus, seda teevad kõik, kes hariduselus vähegi kaasa löövad. Ennast juhtiva õppija roll akadeemilise petturluse kontekstis on seejuures märkimisväärne, kuna järjest olulisemaks muutub autorluse tähtsus ning autorlusega seotud reeglitest kinnipidamine. Oluline pole ainult reeglite järgimine, vaid ka nende tundmine ja mõistmine. Akadeemiline petturlus võib endaga kaasa tuua mitmeid tagajärgi, mis sõltuvad õppija teadmistest ning arusaamast konkreetse teema valdkonnas. Akadeemilise petturluse leviku põhjuste kohta on palju

erinevaid käsitlusi. Rezanejad ja Rezaei (2013) on ühe põhjusena välja toonud üliõpilaste vähesed teadmised akadeemilisest petturlusest. Nii vähesed teadmised kui ka õppejõudude ebapiisav tähelepanu aina süvendavad probleemi. Beasley (2014) leidis, et peamiseks põhjuseks, miks üliõpilased osalevad akadeemilises petturluses, võib olla nende teadmatus tagajärgedest ja ajapuudus. Walker ja Townley (2012) leidsid, et akadeemiline petturlus toob endaga kaasa keerukad probleemid. Nii võivad näiteks kannatajateks olla tööandjad, kes palgates uusi töötajaid, võivad saada enda alluvusse tööle kvalifikatsioonile mittevastava töötaja. Töö eesmärk oli välja selgitada, millised on õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ning võimalustest seda vähendada. Andmed koguti 26-lt õpetajakoolituse üliõpilaselt poolstruktureeritud intervjuudega. Töö käigus saadud tulemused näitasid, et enamik üliõpilasi on kursis akadeemilise petturlusega ning peavad seda tõsiseks probleemiks. Peamise akadeemilise petturluse viisina toodi välja spikerdamist ja mahakirjutamist ning kõige rohkem nimetati akadeemilise petturluse põhjustena üliõpilaste oskamatust aega planeerida ja laiskust. Peale selle tõid uuritavad põhjusena välja õppejõudude tähelepanematuse, mille tagajärjel üliõpilased leiavad võimalused petturluses osaleda. Akadeemilise petturluse vähendamise võimalusena nähti klassi videokaamerate paigutamist ning üliõpilaste õpimotivatsiooni suurendamist. Üldkokkuvõttena võib öelda, et akadeemilise petturluse probleemi tõsidus on märkimisväärne. Suur roll on nii petturluse levikul kui ka selle tõkestamisel just õppijatel, ennast juhtivatel õppijatel, kes mõistavad probleemi tõsidust.

Märksõnad: akadeemiline petturlus, plagiaat, õpetajakoolituse üliõpilased, õppejõud

Kombineeritud õppe efektiivsus hambaarstiüliõpilaste õppetöös

Riina Runnel, *Tartu Ülikooli arstiteaduskond*

Aastatega on õppijate õpistiilid, -oskused ja -hoiakud muutunud.^{1,2} Enam soovitakse keskenduda seatud (õpi)eesmärkidele ja vajadustele, õppida omas tempos, kasutada mitmesuguseid interaktiivseid vahendeid. Õppijad tahavad teha koostööd ning õppejõu ja kaaslaste toetust.³

Hambaarstiteaduse õppekava iseloomustab suur praktiliste ainete osakaal ja seetõttu jääb vähem aega teoreetilisteks aruteludeks. Samas on hambaarstiks õppijatel suur motiveeritus ja huvi erialaseks arenguks, sealhulgas valmidus iseseisvaks tööks, kuigi varem oli ülikoolis iseseisva õppe osa korraldamata ja/või juhendamata^{4,5} või ei toetanud kasutatavad meetodid süvaõppimist⁶. Kombineeritud õpe võiks olla sellele probleemile sobivaks lahenduseks.

Soovisin uurida, kas kombineeritud õppevorm, kus lisaks auditoorsele ja praktilisele õppele on iseseisev töö kaetud veebikeskse tegevusega, sobib sellisel kujul õpiväljundite omandamiseks uuele, nn digitaalsele põlvkonnale, andes suurema võimaluse oma aega ja eesmärgi planeerida, või vajaks see muudatusi⁸.

Uurimiseks võtsin hambaarstiteaduse 5. kursuse kohustusliku erialaaine „Gerodontoloogia” (õpetus vanemaealiste inimeste hambaravist; 2 EAP, mitteeristav). Kursus on veebitoega, mis katab kogu iseseisva töö.

Küsitluse tegin 2015. aasta sügissemestril, küsitluses osales 25 üliõpilast.

Esmane elektrooniline küsimustik LimeSurvey keskkonnas keskendus õppijate taustale ja varasemale kokkupuutele rühmatöö ning e-õppega ning ja hoiakule selles vallas.

Aine lõppedes täitsid õppijad keskkonnas Moodle'i seitsme küsimusega vabatekstilisi vastuseid võimaldava tagasiside vormi,

milles sai eeskätt hinnata õppematerjalide ja kasutatud vahendite sobivust eesmärkide saavutamiseks ning korraldust ja õppejõu tegevust.

Lisaks vaatasin Tartu ülikooli õppeinfosüsteemis (ÕIS) õppijate tagasisidet.

Esimesele küsimustikule vastas 23 osalejat (keskmine vanus 24). Peaaegu kõigil vastanutest oli varasem (vähemalt korra kuus või enam) kokkupuude nii rühmatööga, mis oli pigem positiivne (60%), kui ka eelnev meeldiv (16) e-õppe kogemus.

Kursuse korraldus ja sisu said tagasiside küsitluses (21 vastajat) väga hea hinnangu ja muudatusettepanekud olid pigem soovituslikku laadi. Tunnustati mitmekesisist tegevust, arutelusid kursusekaaslastega ja kogemuste jagamist, õppejõu toetavat hoiakut ning tähtaegade paindlikkust. Kuigi üldiselt oldi ülesannete raskustasemega rahul, said mõned materjalid ja tegevused vastakaid hinnanguid, tõenäoliselt tulenevalt õppija eelnevate teadmiste hulgast ja -tasemest.

Sama kinnitasid vastused õppeinfosüsteemis (11 vastanut): iseseisva töö maht oli õppijate meelest ainepunktidele vastav (9) või veidi suurem; õppematerjalid olid asjakohased (9 vastajat) või enamjaolt sobivad (2) – kommentaarina nimetati materjalide mitmekesisust. Õppetöö korraldus oli arusaadav kõigi vastanute arvates ja kõik õppijad saavutasid seatud õpiväljundid kas täielikult (7) või suurel määral (4) ning väljundeid hindas ka õppejõud. Õppejõu hoiakut peeti toetavaks ja üliõpilaste suhtes avatuks, õpetamist meisterlikuks ning tagasisidet piisavaks. Kokkuvõtvalt hindas 10 vastanut (91%) ainet hindegaga A ja üks vastaja hindegaga B.

Kombineeritud õpe on võimalus õppetööd mitmekesistada ja see efektiivsemaks muuta. Selline õppevorm meeldib üliõpilastele. Ühtegi meetodit eraldi välja tuua ei saa, sest oli tegevusi, mida osad õppijad tõstsid esile nii positiivse kui ka kasulikuna ja tegevusi, millest teiste arvates võiks edaspidi loobuda. Mitmekesisus võiks olla võtmesõna, mis tagab, et õppijate huvi ja aktiivsus püsiks suur ning peale selle on tähtis paindlikus, et igaüks leiaks teema ja tegevuse, mis teda kõnetaks. Õppejõult nõuab selline kursus põhjalikku eeltööd ja tegevuse kavandamist ning pidevat õppijate aktiivset toetamist.

Viidatud kirjandus

1. Remmik, M. 2008. Õpetamisest õppimise juhtimiseni. Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007. Toim E. Pilli, A. Valk. Tartu: TÜ Kirjastus, lk 134–153.
2. Jõgi, L.; Ristolainen, T. 2005. Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis. Tartu: TÜ Kirjastus.
3. Calkins, A; Vogt, K. 2013. Next generation learning: the pathway to possibility. Educase. <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/NGW1301.pdf>> (03.09.2015).
4. Volberg, M. 2008. Tudengid saavad õppimise eest rohkem ainepunkte kui peaks. Universitas Tartuensis, (6), lk 2
5. Väljaots, M. 2009. Prodekaan Tõnis Karkigi peab arstitudengite taset kiiduväärseks. Kliinikumi Leht, (8,9), lk 2–5.
6. Valk, A; Marandi, T; Pilt, L; Villems, A; Ruul, K. 2005. Kuidas toetada sügavat õppimist ülikoolis? Lõpparuanne. <www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/oppimine/sugav_oppimine.pdf> (17.07.2015).
7. Roberts, GR. 2016. Technology and learning expectations of the net generation. Educase. <www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/technology-and-learning-expectations-net-generation> (05.09.2016)
8. Biggs, J.; Tang, C. 2008. Õppimist väärtustav õppimine ülikoolis. Tartu: TÜ Kirjastus.

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste põhikursuste kadettide kogemused, uskumused ja ettepanekud seoses nutivahendite kasutamise ja õppetegevuseks

Triinu Soomere, *Balti Kaitsekolledž*,

Liina Lepp, Marvi Remmik, Äli Leijen, *Tartu Ülikool*

Annotatsioon

Digipädevuste ja innovaatilise õppevara kasutamise olulisust rõhutatakse viimastel aastatel nii Eesti kui ka Euroopa Liidu tasandi hariduspoliitilistes suunistes. Traditsioonilise kontaktundidega klassiõppe kõrvale on haridustehnoloogia arenedes ilmunud mitmeid õppevorme, kus digitaalne tehnoloogia on domineeriv või

traditsioonilist õpet toetav õppevorm (nt e-õpe (*electronic learning*) ja m-õpe (*mobile learning*)). Digitaalse tehnoloogia kaasamise eelisena nähakse varasemates uurimustes (Cheung ja Hew 2009; Rossing, Miller, Cecil ja Samper, 2012) just õppetöö suurema individualiseerimise võimalusi ja seeläbi ennastjuhtiva elukestva õppija arengut.

Mitmed Eesti haridusvaldkonna põhidokumendid tõstavad samuti esile digivahendite kasutamise olulisuse tänapäevase õpikäsituse kontekstis kõikides õppeastmetes ning nii formaal- kui ka mitteformaalhariduses, elukestvas õppes laiemalt. Nt sätestab kõrgharidusteateegia 2006–2015 (2006), et kõrghariduses on suund õppijakesksusele ja seega võetakse õpetamisel üha enam arvesse õppija eelistusi ja vajadusi ka õppekoha ja viisi valikul. Elukestva õppe strateegias 2020 (2014) on samuti üheks oluliseks eesmärgiks seatud digipööre elukestvas õppes – sõnastatud on ootus, et nii õppimises kui ka õpetamises kasutatakse eesmärgipäraselt digitehnoloogiat. Mõistes, et digipädevus üks võtmepädevustest, mis on vajalik edukaks osalemiseks nii ühiskondlikus elus kui ka tööturul, on oluline pöörata tähelepanu sellele, kuivõrd on protsessi osalised digitehnoloogia kasutuselevõtuks valmis ning milles nähakse haridustehnoloogiliste lahenduste eeliseid ja puudusi õppetöö tegemisel ja õpitulemuste saavutamisel ning ennastjuhtiva õppija kujunemisel laiemalt.

Käesolevas uurimuses võeti vaatluse alla militaarvaldkond, Kaitseväge Ühendatud Õppeasutuste (KVÜÕA) näitel. Ühelt poolt on põhjuseks see, et autoritele teadaolevalt on haridusvaldkonnas digitaalsete vahendite kasutamisega seonduvat militaarvaldkonnas Eestis vähe uuritud (Ganina ja Piirimees 2015), teisalt on olemasolevad uuringud vastuolulised ja vajavad suurema üldistusjõu saamiseks lisauuringuid. Sellest tulenevalt seati töö eesmärgiks välja selgitada kadettide kogemused, uskumused ja ettepanekud seoses nutivahendite kasutamisega õppetegevuses. Varasemate uurimuste põhjal on teada, et uue tehnoloogilise vahendi kasutuselevõtmises mängib kasutaja kohanemisvõime ja -kiirus suurt rolli. Viimane on nii õppijate kui ka õppejõudude seisukohalt tihedalt seotud varasemate kogemuste, uskumuste ja oskustega. Selles uurimuses defineeriti nutivahendiga õppimist kui „õppimist, milles kasutatakse väikesemõõtmelisi

kaasaskantavaid tehnoloogilisi vahendeid, nagu näiteks nutitelefonid, tahvelarvutid, mobiiltelefonid” (Cheung, Hew 2009; Saran, Seferoglu, Cagiltay 2009).

Eesmärgini jõudmiseks intervjuueriti poolstruktureeritud intervjuud kasutades kümmet KVÜÕA põhikursuse kadetti. Andmeid analüüsiti induktiivset temaatilist analüüsi kasutades.

Tulemused näitasid, et kadetidel oli enim positiivseid kogemusi nutivahendiga õppimisest formaalharidusest. Kadettide uskumused nutivahendiga õppimise kohta olid erinevad. Üldiselt leiti, et nutivahend on kasulik enesejuhitud õppimise aspektist ja toetab õppetöös teadmiste omandamist. Tähtsustati nutivahendi kättesaadavust, info jagamise kiirust ja mugavust ning võimalust oma aega paremini juhtida. Mitmed uuritavad tõid aga ka välja, et nutiseade on õppimisel ebapraktiline ja võib avaldada õppetöele isegi negatiivset mõju. Rõhutati ka valdkonnaspetsiifilisi info salastatusega seonduvaid julgeolekuriske. Toodi välja, et kadettide arvates takistab digivahendite kasutamist õppetöös militaarvaldkonda sobivate rakenduste puudumine või ka õppejõudude teadlikkus nende olemasolust.

Uurimuses osalenud kadetid tõid nutiseadmete rakendamisel välja vanuselise aspekti. Väljendati uskumust, et nutivahend on õppimiseks sobiv nooremale, paindlikumale ja ennast juhtivale inimesele ning pigem ebasobiv neile, kellel on juba selgelt välja kujunenud traditsioonilise klassiruumis kohtaktundides või iseseisvalt raamatust lugemisel põhinevad õppimisviisi eelistused. Nimetati (eriti vanema põlvkonna) õppejõudude oskamatust tehnoloogiaga ringi käia ja vastavaid rakendusi nutivahendile leida või luua. Hoolimata mitmetest positiivsetest aspektidest digitaalsete vahendite kasutamisel õppetöö toetamiseks, ei peetud uurimuses osalenud kadettide sõnul vajalikuks seda, et kontaktundidena tehtav õppetöö asendataks KVÜÕA-s suures mahus nutivahendi-õppega. Digitaalse tehnoloogia kasutusvõimalusi nähti pigem paindlikkuse suurendamisel (enesejuhtimise toetamise võimalusena) ja õppetöö mitmekesistamisel ning uurimuses osalenud kadetid soovitasid seda senisest enam rakendada. Üksmeelselt leiti, et kindlasti ei tohiks KVÜÕA-s nutiseadmete kasutamist keelustada, sest õppetöö käigus on siiski vajalik õppetöö paindlikkus. Uuritavad esitasid

nii tsiviil- kui ka militaarainete kontekstis mitmeid ettepanekuid võimalustest kasutada KVÜÕA-s ülesandetüübi- või funktsiooni-põhiselt nutivahendeid.

Märksõnad: nutivahendiga õppimine, mobiilne õpe, kadettide uskumused, innovatsioon hariduses, digipööre, Eesti Kaitsevägi.

Kasutatud kirjandus

Cheung, W. S.; Hew, K. F. 2009. A review of research methodologies used in studies on mobile handheld devices in K-12 and higher education settings. – Australasian Journal of Educational Technology, 25(2), pp. 153–183.

Elukestva Õppe Strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>>.

Ganina, S.; Piirimees, A. 2015. Kuidas tänapäeva tudeng õpib kõige paremini? Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste näide. – KVÜÕA toimetised, 20, lk 109–134.

Kõrgharidusstrateegia 2006-2015. (2006). Külastatud aadressil <<https://www.riigiteataja.ee/akt/12752949?leiaKehtiv>>.

Rossing, J. P.; Miller, W. M.; Cecil, A. K.; Samper, S. E. 2012. iLearning: The future of higher education? Student perceptios on learning with mobile tablets. – Journal of The Scholarship of Teaching and Learning, 12(2), pp. 1–26.

Saran, M.; Seferoglu, G.; Cagiltay, K. 2009. Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. – Eurasian Journal of Educational Research, 34, pp. 97–114.

Ohvitseride ja allohvitseride suhtlusmodaalsuste uurimise pedagoogiline kasumlikkus

Silvi Tenjes, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused*

Suhtlemine ja õppimine nõuavad ülesannete täitmist, mis on olulised tänapäeva sõjaliste juhtide väljaõppes. Need hõlmavad nii keelelisi toiminguid kui eeldavad individilt ka enesejuhtimist. Õppeprotsessi multimodaalse olemuse tõttu tuleks pöörata tähelepanu nii verbaalset suhtlust toetavatele mitteverbaalsetele suhtlusviisidele kui ka situatsioonianalüüsile kui enesejuhtimise võime arendamisele.

Enesejuhitavus laiemalt tähendab valmisolekut juhtida oma käitumist ja tunnetusprotsesse. Pedagoogikas käsitleme ennastjuhtivat õppijat kui

iseseisvat, initsiatiivikat, positiivse *mina*-käsitlesega, sisemiselt motiveeritud, kohanemisvõimelist ja vastutustundlikku isikut. Ennastjuhtivad õppijad oskavad paremini seostada olemasolevaid teadmisi uutega, mis on aluseks teadmiste pikemaajaliseks säilimiseks mälus. Ohvitseridele ja allohvitseridele tuleb ennastjuhtiv õppimine kasuks, kuna sellised õppijad on vastutustundlikumad, sest on saanud õppeprotsessi ajal arendada enesedistsipliini (Williamson 2007).

Praegu veel töös oleva uurimuse (alustatud augustis 2016) eesmärk on hinnata Eesti ohvitseride ja allohvitseride suhtlusstiili. VAPK-kursuse allohvitseri uuriti keelelise eneseväljenduse aine raames ettekande esitamisel ning KAK-kursuse ohvitseri sõjalise juhtimise seminarides korraldatud nelja teema läbimängimisel. VAPK-kursuse allohvitserid esitasid suulise ettekande, KAK-kursuse ohvitserid mängisid rollimänge reaaleluliste situatsioonide alusel.

Uurimuses püstitati järgmised ülesanded:

- 1) hinnata verbaalse suhtluse komponentide kasutamist;
- 2) analüüsida mitteverbaalseid suhtlusviise;
- 3) leida erineva suhtlusstiiliga ohvitseride ja allohvitseride rühmad.

Vaatluse protseduur. Ohvitseride ja allohvitseride tunnid olid salvestatud auditooriumis ühe kaameraga. Subjektide verbaalset ja mitteverbaalset suhtlust analüüsiti multimodaalse videoanalüüsi meetodiga (Goodwin 2000; Mondada 2006), mis baseerub kvalitatiivse mikroanalüüsi meetodil (LeBaron 2008). Arvesse võeti indiviidi suhtlusviiside jaotust Poggi (2002) järgi. Allohvitseri oli eneseväljenduse kursusel kokku 59 ja ohvitseri juhtimise kursusel 10. Allohvitserid tutvusid eelnevalt Poggi suhtlusviiside jaotusega ning pärast esimesi õppejõu analüüse hakkasid ka nemad nähtud videoid analüüsima. Ohvitserid said sama jaotuse analüüsi ja tagasiside seminari alguses, kuid ka nemad muutusid tähelepanelikumaks ning oskasid seminari lõpus leida mitteverbaalseid suhtlusmodaalsusi ning analüüsida kaaslaste esinemist.

Esialgne pedagoogiline tulemus: tervikuna toimus meeskonnatöö ja multimodaalne õppimine. Viimane viitab kehastunud õpituatsioonile, sest kaasab õppija mitmeid sensoorseid ja tegevussüsteeme.

Uuringu esmase *analüüsi* tulemusena hinnati suhtlusmodaalsusi allohvitseride suulise ettekande esituse ajal ning ohvitseridel rollimängus. Mitteverbaalse suhtluse liikidest olid vaatluse all käežestid, prosoodia ja viseemid (nt naeratus). Analüüsitavaid videolõike vaadati korduvalt, valikud tehti esilduvuse pinnalt, st jälgides, milliseid viise esines esitatud kontekstis rohkem. Leiti:

- 1) verbaalses osas: murdekeeleelemente ja slängi;
- 2) prosoodiaosas: täitesõnu [sis] ('siis') ja *ää* ... pauside ajal kõnes, hääletugevuse erinevusi;
- 3) mitteverbaalses osas
 - a) käežestid: enesele suunatud, kõnega kaasnevaid ja ikoonilisi (kõige vähem);
 - b) näoilmeid: kulmukergitust, kavalat ilmet;
 - c) viseemidest naeratust või selle puudumist.

Uuringu kvantitatiivne analüüs ja suhtlusstiilide alusel subjektide rühmitamine on alles töös.

Käesolev uuring toob esile pedagoogilise kasumlikkuse:

- a) meeskonnatöö (ühine analüüsimine);
- b) töö sisuga (multimodaalsuste ja mitmeviisilisuse enese õppimine);
- c) võtmepädevuste omandamine ja arendamine (keelekasutus; oma keha tundmine ja tunnetamine).

Grow (1991/1996) väide, et võime olla ennastjuhtiv on situatsiooniline, leidis töös kinnitust. Tõeline arusaamine mistahes valdkonnast kujuneb vaid praktikas. Samuti annab töö panuse sotsiaalsete ja kognitiivsete protsesside tundma õppimiseks, mis on olulised juhtide väljaõppes.

Kasutatud kirjandus

Goodwin, Charles 2000. Action and embodiment within situated human interaction. – *Journal of Pragmatics*, 32(10), pp. 1489–1522.

Grow, Gerald O. 1991/1996. Teaching Learners to be Self-Directed. – *Adult Education Quarterly*, 41(3), pp. 125–149. Expanded version available online at: <<http://www.longleaf.net/ggrows>>.

LeBaron, Curtis 2008. Microethnography. – W. Donsbach (Ed.). The International Encyclopedia of Communication Vol. VIII. USA, Canada *et al.*: Blackwell Publishing, pp. 3120–3124.

Mondada, Lorenza 2006. Video recording as the preservation of fundamental features for analysis. – H. Knoblauch, J. Raab, H.-G. Soeffner & B. Schnettler (Eds.). – Video Analysis. Bern: Lang, pp. 51–68.

Poggi, Isabella 2002. Towards the Alphabet and the Lexicon of Gesture, Gaze and Touch. – P. Bouissac (Ed.). Multimodality of Human Communication. Theories, problems and applications. University of Toronto, Victoria College, May 3–5, 2002. Virtual Symposium 2001–2002.

<<http://www.semioticon.com/virtuals/talks/geyboui41.pdf>>.

Williamson, Swapna Naskar 2007. Development of a self-rating scale of self-directed learning. – Nurse Researcher 14(2), pp. 66–83.

News Articles in the Language Classroom: A Learner-Centered Approach

Amy Tserenkova, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused*

Amy Tserenkova, originally from the United States, teaches English for the Language Center of the Estonian National Defense College. In searching for a way to motivate her students to read authentic texts in the target language and acquire vocabulary more meaningfully, she developed a method for using news articles in the language classroom that reflects the principles of self-regulated learning. The purpose of the method is to equip students with strategies for reading, vocabulary acquisition and summary writing, so that they become more independent readers and writers in the target language. The method is systematically repeated throughout a course, so that students can internalize these strategies and move towards more self-regulated learning.

This learner-centered approach motivates students when they realize they can handle authentic texts, which are beyond their perceived abilities, well enough to present them and discuss them with their peers. Students experience an increase in self-efficacy by becoming the expert on their chosen topic, and teaching useful vocabulary items to their classmates. Students have credited this method with giving them the

desire and confidence to start reading the news on a regular basis in the target language, which further develops their skills beyond the classroom.

The method is not limited to the language classroom; it is easily adaptable to various learning environments and other content areas as well.

Projektõpe aine

„Ülikerge purilennuki ehitamine“ näitel

Peep Lauk, Jaanus Jakimenko, Signe Vanker,

Eesti Lennuakadeemia

Projektipõhises õppes on ülesande täitmisel õppijatel aktiivne ja suurel määral iseseisev roll. See võimaldab üliõpilastel iseseisvalt oma kogemuse kaudu omandada ja /või süvendada ning kinnistada konkreetseid erialaseid teadmisi ja oskusi ning samal ajal arendada mitmeid ülekantavaid pädevusi (mh probleemi lahendamise, meeskonnatöö, enesejuhtimise, ajaplaneerimise, otsustamis- ja uurimisoskus). Peale eelnimetatud oskustele on projektipõhise õppe eesmärk arendada vastutustunnet ja vastutuse võtmise võimet. Projektil on konkreetne õppijate poolt saavutatud materiaalne või ideeline tulemus. (Rutiku jt 2013)

Eesti Lennuakadeemias on projektõpe osa igapäevasest õppetööst. Olemas on mitmeaastane kogemus, kuidas siduda teoreetilistes õppeainetes omandatu praktikaga.

Ülikerge purilennuki ehitamise projekti eesmärk oli projekteerida ja ehitada lihtsa ehitusega lennuvõimeline plaaner, millega saaks osaleda kevadisel tudengipäevade üritusel Karsumm.

Õppeaine eesmärgid:

- ✓ Suurendada nii praeguste kui tulevaste üliõpilaste huvi lennundustehnilistel aladel õppimise vastu.
- ✓ Arendada üliõpilaste insener-tehnilisi oskusi praktilise õhusõiduki projekteerimisega.

- ✓ Parandada üliõpilaste ehitus-, remondi- ja hooldusoskusi praktilise ehitustegevuse kaudu.
- ✓ Omandada meeskonnatöö kogemusi. (Lauk 2014)

Projekti kestus oli kaks aastat ja selles osales kokku 29 üliõpilast. Hea meeskonnatöö tagamiseks on ühe rühma optimaalne suurus 8–10 üliõpilast. Eesti Lennuakadeemias töötas esimesel aastal kaks rühma ja teisel aastal üks rühm. Ühel õppeaastal olid rühma koosseisus ka Erasmuse programmi külalisüliõpilased.

Projekti tegevus: projekteerimine, ehitamine, lennukatsed ja treening. Plaaner peaks olema piisava tugevusega nii lennu ajal kui ka kokkupõrkel veepinnaga. Stabiilne ja hea juhitavusega ning kõige tähtsam – võimalikult ohutu piloodile.

Õppejõu toetav tegevus:

- ✓ Suunamine informatsiooni juurde, mida üliõpilased peaksid kasutama projekteerimisel.
- ✓ Materiaalsete ressursside tagamine (ruum, töömaterjalid, tehnilised abivahendid, tööriistad).
- ✓ Töökorralduslike reeglite kehtestamine, kriteeriumite kehtestamine lõpetulemusele.
- ✓ Üliõpilaste tegevuse tagasisidestamine, keskendudes positiivsele.
- ✓ Sekkumine konkreetsete soovitude ja juhistega juhul, kui on esile kerkinud takistus, mille kõrvaldamine nõuab põhjalikumaid ja sügavamaid teadmisi ning kogemusi.

Kuna projekti meeskond oli rahvusvaheline, siis suhtluskeeled olid nii eesti kui ka inglise keel. ELA kolmanda kursuse üliõpilased õpetasid külalisüliõpilastele komposiitmaterjalide omadusi, samuti õpiti tööriistade ja -materjalide nimetusi inglise keeles.

Parima projekti põhjal ehitati sabata purilennuk. Ehitusmaterjalideks olid alumiiniumprofiilid, vahtplast, klaasfiiber ja vineer. Tiib oli kaetud sünteetilisest kangast materjaliga (*ceconit*).

2016. aasta kevadel enne tudengipäevi testiti õhusõiduki püsivust ja juhitavust Tartu lennuväljal.

Projektõppes on eelistatud kasutada mitteeristavat hindamist, sest siis saab rohkem rõhku panna üliõpilaste motiveerimisele ja selgitavale tagasisidele.

Projektõppe puhul on väga oluline üliõpilaste tagasiside õppejõule ja õppeainele.

Tähelepanekuid projekti elluviimisel:

- ✓ Üliõpilaspäevade üritusel Karsumm oli üliõpilastel võimalik suhelda meediaga intervjuusid andes.
- ✓ Enne üritust olid tööpäevad 18-tunnilised.
- ✓ Eelarve kujunes planeeritust suuremaks.

Karsummil osales valminud õhusõidukiga kogu meeskond. Projekt demonstreeris üliõpilaste erakordselt suurt huvi ja võimet keskenduda ühise eesmärgi saavutamisele.

<<https://www.youtube.com/watch?v=Zun-E6-Hh1w>> (alates 2:52:00).

Infoallikad

Lauk, P. 2014. Ülikerge purilennuki ehitamine. Eesti Lennuakadeemia ainekava õppeinfosüsteemis.

Rutiku, S.; Lorenz, A. Pedak, E. 2013. Projektipõhine praktika kõrgkoolis. Tartu 2013, lk 7.

Lihtsaid visualiseerimise võtteid õppija kaasamiseks

Uku Visnapuu, *Koolitajate Koolitus OÜ*

Töötoas tehakse läbi ja mõtestatakse väike valik kaasava visualiseerimise töövõtteid. Visualiseerimine (*graphic/visual facilitation, sketch-noting*) on viimastel aastatel Euroopas kaasava juhtimise ja hariduse, sh täiskasvanute koolituse ning noorsootöö valdkondades populaarsust kogunud lähenemine, millega tõhustatakse koostööd või õpet.

Näiteks võimaldab visualiseerimine toetada

1. grupis esinevate levinud ja erandlike arusaamade esiletoomist,
2. uue pädevuse omandamist,
3. toimunu tähendusrikast kokkuvõtmist,
4. õppijate panuse esiletõstmist ja väärtustamist ning
5. õppe peegeldamist eri refleksiooniastmetel.

Visualiseerimist kasutava õppejõu või koolitaja peamised vaimsed töövahendid on sarnaselt teadustööle süsteemne ja loovmõtlemine, kontseptualiseerimine, üldistamine, skeemid; metafoorid, piktogrammide, sümbolid ja ikoonid ning alles siis joonistamisoskus. Peamised materiaalsed töövahendid on paber, kirjutusvahendid, kleptäpid, teip, joonlaud, auditooriumiruum, mööbel, viimases järjekorras IKT-vahendid.

Visuaalset lähenemist lõimiv õppejõud skitseerib eelnevalt või jooksvalt ise või kasutab selleks visualiseerija abi. Üks võimalus on kutsuda kolleeg või visualiseerija protsessi jälgima, et ta looks toimunust oma arusaama peegeldava graafilise kokkuvõtte (*harvesting*), kuhu on haaratud õppejõu ja õppijate panus. Seda ühiselt arutades on võimalik õpet sügavuti reflekteerida nii õppejõu kui õppijate vaatenurgast. Joonistused, eriti piltmetafoorid, annavad väga ruttu tähendust edasi, nende abil saadakse pihta sellele, millel on rühmas kõlapinda, kuid mis pole veel välja öeldud.

Samuti aitab see esile tõsta protsesse või seoseid, mis jutuna võtaks palju rohkem aega ja poleks nii sügavamõtteline. Grocholl, Jershov ja Orav¹ tõdevad, et visuaalidel on võime anda edasi laiema tähendusega sisu – näiteks auto piktogrammiga seoses tekib rohkem teiseseid tähendusi ja emotsionaalseid seoseid kui sõnal *auto* tekstina: auto suuruse, mudeli, funktsiooni, liikumissuuna koha jne.

Lihtsad visualiseerimise võtted hõlmavad ka ruumipaigutuse (nt sotsimeetrilised read, skaalad), kehaliste märguannete (kätega näidatava distantssi) jms mitteverbaalsete signaalide rakendamist, mis

¹ Grocholl, T.; Jershov, D; Orav, K. 2016. Visual Facilitation Cookbook. <<http://toolbox.salto-youth.net/1897>>.

kõrghariduses pole levinud, täienduskoolituses aga üha enam. Digilahendustega õpiobjektide või slaidiesitluste loomist, klikkerite kasutamist jms visualiseerimiseks kitsamas tähenduses ei loeta, kuigi ka sedasi muudetakse ilminguid nähtavaks ja tõhustatakse õpet.

Ka tänapäevane äri- ja sotsiaalreklaam on rõhuvalt visuaalne. Reklaamipsühholoogias kasutatakse eri strateegiaid kõrge ja madala osalusmäära (*involvement*) korral – sihtmärk on vastavalt kas huvitatud ja valmis infot vastu võtma ning süvenenult töötleva või vastupidi: hajevil, muude stiimulitega ülekoormatud, ükskõikne või pakutava vastu vähese huviga. Kuna auditooriumis on erineva osalusmääraga õppijaid, siis saab analoogseid lähenemisi visualiseerimisel kasutada õppejõud ja täiskasvanute koolitaja kõrgkoolis.

Sessioonil tutvutakse ka veebis vabalt kättesaadava visualiseerimisalase kirjandusega.

Digivahendite kasutamine õppeprotsessis

Anne Rosenberg, Tartu Tervishoiu Kõrgkool

Tehnoloogia eesmärgipärane kasutamine toetab õppimist, õpetamist ja õppeprotsessi. Haridustehnoloogiliste uuringute käigus on eri autorid välja toonud häid näiteid, kuidas uusi digivahendeid õppeprotsessis kasutada. HITSA innovatsioonikeskuse tuleviku õpetaja koolitusprogrammi koolitaja ja haridustehnoloogina pakun praktilisi näiteid, kuidas muuta tänapäevane õppeprotsess kaasahaaravamaks ja mitmekesisemaks.

Praktilises töötoas osalemise eelduseks on oma nutivahendite olemasolu (mobiilid või tahvelarvutid), et õppijana osaleda interaktiivses loengus, anda tagasisidet, osaleda küsitluses ja ajurünnakus, teha koostööd veebis, reflekteerida enda õppimiskogemust jne.

Töötoas kasutatakse interneti nt Mentimeter, Nearpod, Padlet, Tricider jt keskkondadega töötamisel.

Kolleeg – tule minu loengusse!

Kollegiaalne tagasiside kui õppejõu õppimise viis

Ene Voolaid, Mari Karm, Anu Sarv, Taavi Vaikjärv,
Tartu Ülikool

Ülikooli õppejõu üks õppimise võimalusi on üksteise õppetöö vastastikused vaatlused. Õppetöö vaatlemisega seoses on välja toodud mitmeid eesmärke, näiteks täiustada õpetamise kvaliteeti, avardada õppejõudude arusaamu õppeprotsessi kohta, laiendada õppejõudude õpetamismeetodite valikut ja arendada õppejõudude enesehindamise ja refleksioonioskusi (Martin, Double 1998; Gosling 2005; Lomas, Nicholls 2005). Samas on osutatud, et vastastikuste vaatlustega seoses on õppejõududel sageli kõhklusi ning tuuakse esile erinevaid protsessiga kaasnevaid ohtusid, näiteks osalejate ebapiisav ettevalmistus, õpetamise arendamisega ei kaasne tunnustust, konfidentsiaalsuse rikkumine, vaatluse käigus tehtud tähelepanekute levitamine (Evertson, Smithey 2000; Holloway 2001; Lomas, Nicholls 2005).

Õppetöö vastastikuste vaatluste puhul saab rakendada erinevaid mudeleid (Gosling 2002), mis erinevad üksteisest korralduse, eesmärkide, tulemuste kasutamise ja vaatluses osalejate poolest. Õppetöö vaatluste läbiviimisel on oluline koht tagasiside õhkkonnal ja arutelu juhtimise viisil, milles on oluline roll õpetamisoskuste konsultandil (Millis 1992; Gosling 2002).

Ettekandes tutvustatakse Tartu ülikoolis kasutatavate õppetöö vastastikuste vaatluste mudelit.

Ettekanne keskendub küsimustele:

Milliste teemade üle arutletakse õppetöö vastastikuste vaatluste käigus?

Milline on õpetamisoskuste konsultandi roll vaatluste juures?

Milliseid väljakutseid on konsultandid kogenud protsessi toetamisel?

Ettekanne toetub Tartu ülikooli õppejõudude vastastikuste vaatluste käigus vastatud küsimustikule ning konsultantide vaatluspäevikute märkmetele.

Tulemustest selgub, et olulised teemad on üliõpilaste kaasamine, õppimise toetamine erinevate õppemeetoditega, tehnoloogia rakendamine, koostöö suunamine jne. Vaatlust toetava õpetamisoskuste konsultandi tegevuses on oluline leida tasakaal toetamise ja taganttõukamise vahel: julgustada kolleege jagama nii oma häid kogemusi kui ka ebaõnnestumisi ning õpetamisoskusi juurde õppima.

Euroopa täiskasvanuõppe elektrooniline platvormi EPALE võimalustest täiskasvanuhariduse edendajana

Riina Kütt, *Koolituskeskus Tungal*

EPALE on mitmekeelne Euroopa täiskasvanuhariduse veebikeskkond mille eesmärgiks on luua tugev üleeuroopaline täiskasvanuhariduse kogukond ja parandada täiskasvanuhariduse kvaliteeti ja kättesaadavust Euroopas.

EPALE-ga liitumine annab ligipääsu värsketele infole täiskasvanuhariduse poliitiliste arengute, uute algatuste, rahastamisvõimaluste ja teiste oluliste valdkonnapõhiste tegevuste kohta.

Aktiivne osalemine EPALE-s loob võimaluse Eesti täiskasvanuhariduse kogukonna teoretikute ja praktikute omavaheliste sidemete tugevnemisele ning kogukonna enda suuremale avatusele.

TÖÖTOAD

Poolikud konspektid täendusrikka õppe ja sügava õpihoiaku kujunemise toetamiseks

Uku Visnapuu, *Koolitajate Koolitus OÜ*

Poolik konspekt (*incomplete lecture notes, guided lecture notes*) on õppejõu või koolitaja loodud taotluslikult lünklik jaotusmaterjal, mille struktuur toetab süvenemist ja osundades õpitava võtmekohtadele, aitab konspekterida, küsimusi küsida või üldistada. Lähenemine on rakendatav erinevas tasemehariduse ja täiskasvanute koolituse kontekstis. Hästi koostatud poolik konspekt on õppijale poolele teele vastutulek, vähendades vajadust üles kirjutada ballasti ja teravdades tähelepanu ivale.

Õppejõud on Primuse programmi² koolitustel tõstatanud probleemi, et õppurid ei oska tõhusalt konspekterida, tihti kirjutatakse liiga vähe, ollakse „ära” virtuaalmaailmas või püütakse tarbetult palju kirja panna. Üks viis aidata omandada konspekterimise oskusi, tuua õppijaid tagasi auditooriumisse süvenema ja samas tõhustada koostööd õppijate vahel, on luua poolikud konspektid.

Biggs ja Tang³ kasutavad Roberti ja Susani metafoorseid koondportreesid õppijate kohta kõrgkoolis, kellel on vastavalt pindmine ja sügav õpihoiak. Nad rõhutavad, et on vaja õpetada selliselt, et mõlemad saavutaksid kavandatud õpiväljundid ja süveneksid õppesse, kuigi üks tuleb minimaalset eksamil nõutavat ära tegema ja teine tunneb aine vastu suurt huvi. Poolik konspekt on võimalus süvenemist toetada, tõstes „Robertite” osalusmäära ja pakkudes ka „Susanitele” raamistikku, mille abil olla õppe laineharjal.

² Autori tähelepanekud koolitustel osalejana, praeguseks lõppenud kõrghariduse kvaliteedi arendamise programmi Primus veeb: primus.archimedes.ee

³ Biggs, J.; Tang, C. 2008. Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis: keskmes õppija tegevused. Tartu: TÜ kirjastus.

Heward⁴ väidab, et poolikute konspektide kasutamisel tudengid:

- saavad kergemini aru, mis on aines kõige tähtsam, teevad terviklikumaid ja sisuliselt täpsemaid märkmeid ning saavad paremaid hindeid;
- suhestuvad aktiivsemalt ainega (vaatavad ja kuulavad rohkem, mõtlevad enam, küsivad loengus suurema tõenäosusega küsimusi);
- mõned töötavad omal soovil konspektiga ka enne loengut: kasutavad võimalust varem kättesaadavaks tehtud raamistiku abil end teemaga kurssi viia – poolik konspekt kui *advance organizer*.

Heward lisab:

- õppejõud peavad seda lähenemist kasutades suurema hoolikusega tunniks valmistuma, sh piirama ja prioritseerima aine sisu;
- see aitab õppejõul püsida loengul teemas ja kavandatud järgnevuses;
- poolikuid konspekte saab kergesti võtta testi- ja eksamiküsimuste loomise aluseks;
- tudengid on selle lähenemise eest tänulikud ja vahel küsivad seda teistelki õppejõududelt.

Lihtsaid näiteid poolikust konspektist: õppijatele eelnevalt kättesaadavaks tehtud slaidid ja mõttekaardid, kus õppejõu teemakäsitlemise loogikale osundavad rubriikide pealkirjad on välja toodud, aga loetelud on valikuliselt tühjad. Komplekssemaid näiteid: lünklikud skeemid, voodiagrammid, mõttekaardid, narratiivi peegeldavad poolikud koomiksid, kus tuleb täita jutumulle või joonistada juurde, nii et õppijad suhtlevad omavahel, luues ühiselt küpsemat arusaama.

Konkreetsete näidete varal (rändelood, dokumentaalfilmid) tutvutakse töötoas võimalustega selliseid poolikuid konspekte luua ja kohaldada, mida saab anda individuaalseks, paaris ja väikerühmas täitmiseks. Sessiooni jooksul tehakse läbi ühe pooliku konspekti täitmine ja

⁴ Guided Notes: Improving The Effectiveness of Your Lectures. <<https://ada.osu.edu/resources/fastfacts/Guided-Notes-Fact-Sheet.pdf>>.

tutvutakse näidistega. MTÜ Mondo⁵ suvekoolis õpetajatele 2016 leiti, et lähenemine on väga hästi formaalhariduses rakendatav, toetab empaatiat ja teemaloogika käsitlemist.

Žongleerimine Damoklese mõõga all ehk kuidas integreerida integreerimatut?

Inga Karton, *Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused*

Mida teha siis, kui kursus on suur, aga väljaõpe võiks/peaks olema praktiline/rakenduslik ja eeldaks selle tõttu väiksemaid (ala)rühmi, nende juhendamist, vahetut ja kiiret, mh individuaalset tagasisidet? Üle 100 õppijaga (tegelikult juba 30–40 õppijaga) kursuse puhul ei saa õppejõu tagasiside olla kõikide kursuslaste jaoks piisavalt kiire. Üks võimalik lahendus on jagada suurem rühm väiksemateks alarühmadeks ja õppejõu teeb nendega $n \cdot y$ tundi tööd. Paljudel juhtudel pole see siiski mõeldav, sest mingitel põhjustel on rühmad just nii suured nagu need on. Mis selles olukorras aitaks ja millega tuleks arvestada pelgalt auditoorse loenguformaadi viljelemise asemel, kuhu sellised rühmad õppejõude tahes või tahmata suruma kipuvad?

William Glasseri järgi (1988; ref Biggs, Tang 2008) õpib enamik inimesi 95% sellest, mida nad teistele õpetavad, võrreldes 10%-ga sellest mida nad loevad, 20% sellest, mida nad kuulevad ja 30 % sellest, mida näevad jne. Seda teadmist on tark õppeprotsessis, eriti suurte rühmadega, meeles pidada ja ära kasutada. Aga kuidas? Üks võimalik ja levinud vorm on tuutorlus ja ennekõike selle alafunktsioon, mis on suunatud kaasõppijate toetamisele õppetegevuses kuni nende õpetamiseni (õppejõu juhendamisel) (Berge 1995; Goodlad, Hirst 1989). Üldjuhul on tuutoriteks vanema kursuse sama õppeastme õppurid, aga võimalik on ka segada eri õppeastmeid ülevalt alla. Taolisel lähenemisel on oma eelised, kuid see kätkeb ka mõningaid riske. Plaanime peatuda nendel teemadel integreerimisele (ained, õppetasemed) suunatud õppetöö ja ennast juhtiva õppija kontekstis.

⁵ mondo.org.ee

Töötuba ei pretendeeri järjekordsele meetodeid esitlevale kogemusele. Pigem üritab see minna meetodite taha ja vaadelda protsesse, mis mõjutavad ühtede või teiste õppemeetodite kasutamist/rakendumist ülalkirjeldatud olukorras. Selleks võtame töötoas ette valiku õppimiskäsitlusi (nt biheiviorism, kognitivism, sotsiaalne õppimine, humanism ja konstruktivism) ja tegelikud teemaga haakuvad kogemused elust (loodetavasti ka osalejate omad), vaatleme neid nii õpetaja kui ka õppija vaates ning üritame välja selgitada kitsaskohad, mis on põhjustanud tõrkeid õppeprotsessis, misjärel saame koos liikuda lahenduste otsimise ja parima praktika jagamise ja kirjeldamiseni.

Töötoa korraldajal on isiklik kogemus nii tuutorluse kui ka eri õppetasemetega ja ainete lõimimisega õppetöös.

Viidatud kirjandus

Biggs, J. 2003. Teaching for quality learning at university: What the student does. Philadelphia: Open University Press

Berge, Z. L. 1995. The Role of the Online Instructor/Facilitator. <http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html>.

Goodlad, S., Hirst, B. 1989. Peer Tutoring. A Guide to Learning by Teaching. Kogan Page Ltd., England.

Ennast juhtiv lõputöö kirjutaja – mida on vaja selleks teha?

Svetlana Ganina,

Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused, Tartu Ülikool

Töötoas lähtume põhimõttest, kuidas juhendada ennast juhtiva lõputöö kirjutajat õigesti ja delikaatselt suunates ja samas mitte domineerides?

Arutelupunktideks on konverentsi põhiteemad:

- **Õppetegevus** (õppijakesksed õppemeetodid, projektõpe, probleemipõhine õpe, õppemetoodika, tunniplaanimine õpe).
- **Võtmepädevuste arendamine** (refleksioon, meeskonnatöö, õpioskused, õpistiilid, planeerimisoskused, võtmepädevused).
- **Suur pilt** (tagurpidi õppekavad, õpivalmidus/hoiak, õppejõu koostöö, planeerimise võtted, vastutuse jagamine/delegeerimine, õpikäsitlus).

Auditooriumi tagasiside süsteemi rakendamine õppetöös ehk klikkerite kasutamisest

Reelika Suviste, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused*

Suure kuulajaskonnaga loengud on väljakutse nii õppejõule kui ka õppurile. Loengu kasuteguri suurendamiseks on üks võimalikke viise võtta kasutusele auditooriumi tagasiside süsteem (ATS) ehk klikkerid.

Klikker on elektrooniline õppeabivahend, mis võimaldab lektoril ja kogu auditooriumil omavahel suhelda ning kohest tagasisidet saada. Õppejõud esitab auditooriumi ees slaidil valikvastustega küsimuse ning tudengid vajutavad nende käes oleval umbes 6 x 8 cm suurusel puldil nende arvates õiget vastust tähistavale nupule. Kui piisav arv inimesi on vastanud, paneb lektor vastused lukku ja soovi korral kuvab ekraanile kogutud vastuste diagrammi. Vastuse jaotumise põhjal saab õppejõud vajadusel oma tööd kohandada auditooriumile vastavaks. Õppijad saavad kinnitust oma edukuse kohta või ajendab tagasiside neid oma õpiharjumusi muutma. Samuti võib klikkereid kasutada valedarusaamade või möödarääkimiste tuvastamiseks.

Suhtlemine klikkeri ja vastuvõtja vahel toimub raadiosageduse abil, sealjuures vastuvõtja ühendatakse arvutiga läbi USB. Klikkerite kasutamisega kaasneb ka tarkvara, mille abil küsimusi koostada.

Näiteks KVÜÕA-s kasutatakse firma TurningPoint klikkerite tarkvara, mis paigaldab selle jaoks PowerPointi programmile uue tööriistariba. Koostades slide PowerPointis tuleb vaid eristada nõ tavalist slaidi ja klikkeri slaidi.

Töötoas käsitleme klikkerite kasutamise võimalusi ning osaleme tagasiside kogumisel klikkerite abil.

Tänane õppekeskkond toetab õppija õpistiile

Taavi Oja, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused*

Tudengite töötoas võetakse vaatluse alla järgmised aspektid:

1. Õppejõu õpetamismeetodid ja pädevusmudel;
2. Õppijate osalemine õppetöös;
3. Õpistiilide analüüs ja õppekeskkonna analüüs:
 - Tänapäeva tehnoloogia ja keskkond – kuidas toetab/ei toeta õppimist?
 - Õppealade analüüs – klassid/laborid/auditooriumid (Millised võimalused? Mida muuta?)
4. Õppija peegeldab õppejõudu ja teistpidi;
5. Hindamiskriteeriumid toetavad õpiväljundite saavutamist.

Sisekaitseakadeemia kadett vaatab tulevikku – mida mina täna saan ära teha selleks, et...

Heleri Pärmik, Tambet Krasnov, Merle Tammela,
Sisekaitseakadeemia

„Kõik muutub, olge selleks valmis!” (Juhan Peegel)

Töökoht aastal 2020 ootab noori, kes oskavad toime tulla muutuvate ja ootamatute olukordadega. Noortel on vaja omandada nii erialased kui ka üldised oskused, mis toetavad nende hakkama saamist muutuvates olukordades nii igapäevaelus kui ka tööalastes situatsioonides.

Sisekaitseakadeemias toimivad paralleelselt tagasisidesüsteem (eri huvirühmade, sh kadettide tagasiside analüüsi põhjal planeeritakse arendustegevust õppekavaarenduses, koostatakse õppejõudude koolitusplaan) **ja kadettide arengut ja toimetulekut toetav tugisüsteem, mille** fookuses on kadett – tema kaasamine, kadeti aktiivsus, motivatsioon, huvi ja vastutus oma arengu ja toimetuleku eest, valmisolek kujundada ise oma õpitee. Tugisüsteemi arendustegevuse elluviimisel on eestvedaja roll SKA üliõpilasesindusel.

Tugisüsteemi iseloomustavad märksõnad on integreeritud, lõimitud ja tegevuspõhine lähenemine – me ei räägi noorte toetamisest, juhendamisest ja arendamisest, **vaid loome** erilaadse tegevuse kaudu nn **võimaluste võrgustiku**. Kadettidele on loodud võimalused planeerida eesmärgipäraselt oma õpiteed akadeemias, võtta vastutus oma õpitulemuste eest (mida, miks ja kuidas õpin, mida konkreetselt mina saan ära teha), omandada oskus lahendada tekkinud probleeme konstruktiivse arutelu käigus, aktiivse kuulamise vormis, ootamata valmis retsepte. Kadetid teavad, kelle poole oma probleemidega pöörduda – neid kuulatakse ja kuulatakse ning vajaduse korral suunatakse abivajaja spetsialisti juurde. Õppuritel on võimalus aktiivselt osaleda akadeemia arendustegevustes, planeerida oma karjääri nii tulevases töökohas kui ka edaspidises elus.

Tugisüsteem toetab koostöökultuuri arendamist Sisekaitseakadeemias, mis tähendab akadeemiasiseste huvirühmade koostööd (avatus uutele väljakutsetele, koos õppimine), ning koostööd **akadeemiaväliste huvirühmadega** – tööandjate ja vilistlastega, asutuste ja organisatsioonidega, kes tegelevad noorte juhendamise, toetamise ja nõustamisega (nt Rajaleidja keskustega ning kõrgkoolidega).

Kadettide arengut ja toimetulekut toetav süsteem SKAs toetab kadettide sujuvat sisseelamist kõrgkooli, õpingute edukat läbimist, suures plaanis toimetulekut tulevasel töökohal, sh kujundab kadettide väärtushinnanguid ja hoiakuid, mis on olulised riigiametnikuks kasvamisel.

- Õpitoas anname ülevaate SKA tagasisidesüsteemi ning kadettide arengut ja toimetulekut toetava tugisüsteemi sünergiast, lõpukursuste fookusintervjuude kokkuvõtetest õppekavade kohta tervikuna ning kadettide tagasiside põhjal juba ellu viidud ja planeeritavast arendustegevusest Sisekaitseakadeemias.
- Õpitoas leiame koos vastused küsimustele: kas ja mis eesmärgil on oluline koguda õppuritelt tagasisidet? Kas ja kui oluline on sõnaline tagasiside? Mida kogutud tagasisidega edasi tehakse – kas ja millised muudatused on ellu viidud, arvestades viimase kolme aasta kadettide tagasisidet? Kas ja mis roll on üliõpilasesindusel tagasiside kogumise ja SKA arendustegevuse planeerimise protsessis, sh kolledžite-üleselt ning koostöös teiste kõrgkoolidega? Kas ja kuidas toimib tagasisidestamise protsessis akadeemia juhtkonna toetus ÜEle?
- Õpitoa esitluste ja arutelude märksõnad on kadettide kaasamine õppeprotsessi (uus õpikäsitus), nende aktiivsuse ja vastutuse suurendamine, kadettide tagasiside olulisus arendustegevuse planeerimisel rakenduskõrgkoolis.

ESINEJAD:

Aarne Ermus, MA,
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, lektor,
aarne.ermus@mil.ee

Alar Kilp, PhD,
Tartu Ülikool, lektor,
alar.kilp@ut.ee

Amy Tserenkova, MA,
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, õpetaja,
amy.tserenkova@mil.ee

Anne Rosenberg, MA,
Tartu Tervishoiu Kõrgkool, haridustehnoloog,
annerosenberg@nooruse.ee

Anneli Ramjalg, MA,
Tallinna Tehnikakõrgkool, lektor,
anneli@tktk.ee

Anu Sarv, PhD,
Tartu Ülikool, konsultant,
anu.sarv@ut.ee

Argo Sibul,
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, lektor,
argo.sibul@mil.ee

Aurika Komsaare, MA,
TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia, lektor,
aurika.komsaare@ut.ee

Ene Voolaid,
Tartu Ülikool, koordinaator,
ene.voolaid@ut.ee

Gerhard Lock, doktorant,
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, lektor,
gerhard.lock@tlu.ee

Inga Karton, PhD,
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, dotsent,
inga.karton@mil.ee

Jaak Umborg, PhD,
Eesti Lennuakadeemia, professor,
jaak.umborg@eava.ee

Jaanus Jakimenko, MA,
Eesti Lennuakadeemia, rektor,
jaanus.jakimenko@eava.ee

Heleri Pärmik,
Sisekaitseakadeemia, üliõpilasesindus,
heleri.parmik@kad.sisekaitse.ee

Tambet Krasnov,
Sisekaitseakadeemia, üliõpilasesindus,
tambet.krasnov@kad.sisekaitse.ee

Liana Roos, doktorant,
Tartu Ülikool,
Liana.Roos@hm.ee

Liina Hirv, magistrant,
Tartu Ülikool,
liina.hirv@gmail.com

Liina Lepp, PhD,
Tartu Ülikool, lektor,
liina.lepp@ut.ee

Mari Karm, PhD,
Tartu Ülikool, dotsent,
anu.karm@ut.ee

Mario Mäeots, MSc,
Tartu Ülikool, teadur ja programmijuht,
mario.maeots@ut.ee

Marit Mõistlik-Tamm, PhD,
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, õppejõud,
marit.moistlik-tamm@tlu.ee

Marvi Remmik, PhD,
Tartu Ülikool, dotsent,
marvi.remmik@ut.ee

Merili Raudmäe, magistrant,
Tartu Ülikool,
meriliraudmae@gmail.com

Merle Tammela, MA,
Sisekaitseakadeemia, õppeosakonna arendusjuht,
merle.tammela@sisekaitse.ee

Peep Lauk, MSc,
Eesti Lennuakadeemia, õppejõud,
peep.lauk@eava.ee

Rainek Kuura, MA,
Kaitsevägi, jaoskonna ülem,
rainek.kuura@mil.ee

Riina Kütt, MA,
Koolituskeskus Tungal, juhataja,
riina@tungalkoolitus.ee

Riina Runnel, PhD,
Tartu Ülikool, lektor,
riina.runnel@ut.ee

Signe Vanker, MA,
Eesti Lennuakadeemia, õppeosakonna juhataja,
signe.vanker@eava.ee

Silvi Tenjes, PhD,
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, õppejõud,
silvi.tenjes@mil.ee

Silvia-Kristiin Kask, magistrant
Tartu Ülikool,
silviakristiin@gmail.com

Stella Polikarpus, MA,
Sisekaitseakadeemia päästekolledž, lektor,
stella.polikarpus@sisekaitse.ee

Svetlana Ganina, PhD,
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused, didaktika arendusjuht,
Tartu Ülikool, lektor,
svetlana.ganina@mil.ee

Taavi Vaikjärv, PhD,
Tartu Ülikool, konsultant,
taavi.vaikjarv@ut.ee

Triinu Soomere, MA,
Balti Kaitsekolledž, õppejõud,
triinu.soomere@baltdefcol.org

Uku Visnapuu,
Koolitajate Koolitus OÜ, koolitaja,
uku@escu.ee

Vello Kukk, PhD,
Tallinna Tehnikaülikool, professor,
vello.kukk@ttu.ee

Äli Leijen, PhD,
Tartu Ülikool, professor,
ali.leijen@ut.ee

Konverentsi peakorraldaja:

svetlana.ganina@mil.ee

tel. +372 717 6145

TÄNUAVALDUSED

Korraldajate nimel avaldame tänu:

Kristjan Kostabi
Andres Saumets
Anu Taur
Siim Saavaste
Natalia Verner
Kairi Talves
Kertu Hein
Aimar Tooming

KONVERENTSI PROGRAMM

09.45 - 10.15

TERVITUSKOHV AULA EES

10.15 - 11.15

P L E N A A R I S T U N G

AULAS

Tartu Ülikooli õppimise hea tava

Liina Hirv, Silvia-Kristiin Kask,

Tartu Ülikool

Ennast juhtiv õppija KVÜÕA magistriõppe näitel

Rainek Kuura, *Kaitsevägi,*

Argo Sibul, *Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused*

11.15 - 11.45

KOHVIPAUS AULA EES

11.45 - 13.15

PARALLEELSESSIOONID

<p>B200 moderaator: Maia Boltovsky</p> <p>Kolleeg – tule minu loengusse!</p> <p>Kollegiaalne tagasiside kui õppejõu õppimise viis</p> <p>Voolaid, E., Karm, M., Sarv, A., Vaikjärv, T.</p>	<p>V201 moderaator: Katri Sirkel</p> <p>Kaitseväe Ühendatud Õppeasutuste põhikursuste kadettide kogemused, uskumused ja ettepanekud seoses nutivahendite kasutamisega õppetegevuseks</p> <p>Soomere, T., Lepp, L., Remmik, M., Leijen, Ä.</p>	<p>V308 moderaator: Juhan Aus</p> <p>Seminari meetod versus mudeldusmängu meetod Browni ja Levinsoni viisakusteooria õpetamisel</p> <p>Komsaare, A.</p>	<p>V406 moderaator: Tõnis Männiste</p> <p>Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle põhjustest ja vähendamise võimalustest</p> <p>Raudmäe, M., Remmik, M., Lepp, L.</p>	<p>AULA moderaator: Katri Kütt</p> <p>Ennast juhtiva õppija toetamine</p> <p>Ramjalg, A.</p>	<p>B202 moderaator: Maidu Allikas</p> <p>Täenduslik õpetamine</p> <p>Polikarpus, S.</p>
---	---	---	---	--	---

<p>Ohvitseride ja allohvitseride suhtlus-modaalsuste uurimise pedagoogiline kasumlikkus</p> <p>Tenjes, S.</p>	<p>Digivahendite kasutamine õppeprotsessis</p> <p>Rosenberg, A.</p>	<p>News Articles in the Language Classroom: A Learner-Centered Approach</p> <p>Tserenkova, A.</p>	<p>Ennastjuhtiv insener</p> <p>Mäeots, M., Umborg, J.</p>	<p>Praktilised harjutused kui võimalus õppeainete üleselt arendada õppurite funktsionaalseid teadmisi ja oskuseid</p> <p>Ermus, A.</p>	<p>Akadeemiline õpetamine</p> <p>Kilp, A.</p>
<p>Dünaamilised kursused (ained)</p> <p>Kukk, V.</p>	<p>Kombineeritud õppe efektiivsus hambaarsti-üliõpilaste õppetöös</p> <p>Runnel, R.</p>	<p>Lihtsaid visualiseerimise võtteid õppija kaasamiseks</p> <p>Visnapuu, U.</p>	<p>Õppija ja õppimine VÕTA protsessis</p> <p>Roos, L.</p>	<p>“Kõik koos?” Ennast juhtiva õppija hindamisvõimalused loomingulises rühmatöös</p> <p>Mõistlik-Tamm, M., Lock, G.</p>	<p>Projektöpe aine “Ülikerge purilennuki ehitamine” näitel</p> <p>Lauk, P., Jakimenko, J., Vanker, S.</p>
AULA	V201	V308	V406	B200	B202

13.15 - 14.15
LÕUNA AULA EES

14.15 - 15.15

T Ö Ö T O A D

<p>B200</p> <p>Zongleerimine Damoklese mõõga all ehk kuidas integreerida integreerimatut?</p> <p>Karton, I.</p>	<p>V308</p> <p>Sisekaitse- akadeemia kadett vaatab tulevikku – mida mina täna saan ära teha selleks, et...</p> <p>Tammela, M., Pärmik, H., Krasnov, T.</p>	<p>B202</p> <p>Auditooriumi tagasiside süsteemi rakendamine õppetöös ehk klikkerite kasutamisest</p> <p>Suviste, R.</p>	<p>V406</p> <p>Poolikud konspektid täendusrikka õppe ja süva õpihoiaku kujunemise toetamiseks</p> <p>Visnapuu, U.</p>	<p>KADETI KASIINO</p> <p>Tänane õppekeskkond toetab õppija õpistiile</p> <p>Oja, T.</p>	<p>V201</p> <p>Ennast juhtiv lõputöö koostaja – mida selleks vaja oleks?</p> <p>Ganina, S.</p>
---	--	---	---	---	--

15.15 - 15.30

KOHVIPAUS AULA EES

15.30 - 16.15

Kokkuvõte ja lõpetamine

ISBN 978-9949-9865-0-7



KAITSEVÄE ÜHENDATUD ÕPPEASUTUSED
20. oktoober 2016, Tartu