



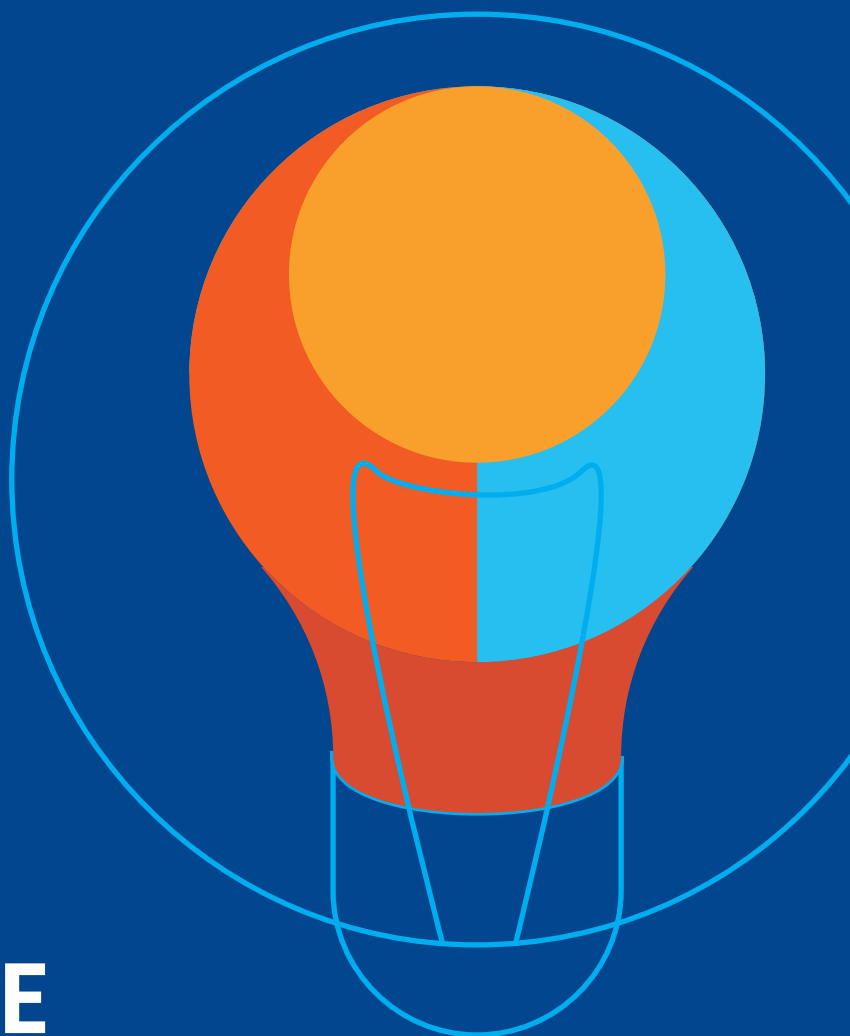
HARIDUS- JA NOORTEAMET



Kaasrahanud
Euroopa Liit



Eesti
tuleviku heaks



SUUREPÄRASE ÕPETAMISE MUDELI TUTVUSTUS JA ÜLDALUSED

Töörühma liikmed: Eneken Titov (töörühma juht), Joosep Heinsalu, Mari Karm, Tarmo Pilving, Katriin Visnapuu

Töörühma koordineerijad: Piret Audova (Harno), Annika Link (Harno)

Materjal on loodud Haridus- ja noorteprogrammi ja Ühtekuuluvuspoliitika fondide rakenduskava tegevuse „Kõrghariduse kvaliteet ja rahvusvahelistumine” raames. Tegevust kaasrahastab Euroopa Sotsiaalfond+.

1.

DEFINEERIME, MIS ON SUUREPÄRANE ÕPETAMINE JA SEEGA MUDELI ALUSEKS

Suurepärase õpetamise (teaching excellence) kõrghariduses on kontekstitundlik, reflekteeriv, õppimiskeskne ja teaduspõhine tegevusviis, mille keskmes on üliõpilaste õppimise kvaliteet, õppimise mõtestatus ja areng, mitte üksnes õpetamise nähtav „hea sooritus“ või õppijate rahulolu (Mastrokourou jt, 2022; Skelton, 2005; Trigwell, 2012). Skeltoni (2005) järgi kujuneb suurepärase õpetamise tähendus alati konkreetsetes distsiplinaarses, institutsionaalses ja kultuurilises kontekstis ning seetõttu tuleb suurepärase õpetamist mõista ja hinnata seoses õpetamise eesmärkide, õppijate ning olukorraga, milles õpetamine toimub. Samal ajal rõhutavad Biggs ja Tang (2011), et kvaliteetne õpetamine eeldab õpiväljundite, õppetegevuste ja hindamise kooskõla (constructive alignment), kus õpetamise fookus ei ole sellel, mida õpetaja teeb, vaid sellel, mida ja kuidas õppija õpib. See tähendab, et suurepärase õpetamine on olemuselt õppimiskeskne: õppejõud kujundab õpikeskkonna nii, et see võimaldab õppijal aktiivselt osaleda, teadmisi rakendada, reflekteerida ja oma arusaamu süvendada (Biggs & Tang, 2011; Damşa & de Lange, 2019).

Chan ja Chen (2024) leidsid, et suurepärase õpetamist kirjeldatakse viie keskse dimensiooni kaudu: mõju, innovatsioon, kaasatus, õpetamise ja õppimise teaduspõhine uurimine (scholarship of teaching and learning) ning õppijakesksus. Need dimensioonid avalduvad õpetamise eri valdkondades, sealhulgas pedagoogilistes valikutes, õppekava ja kursuste kavandamises, hindamises, õppijate toetamisel, kogukondlikus panuses ning õppejõu professionaalses arengus. Sellest vaatenurgast ei tähenda suurepärase õpetamine ainult hästi läbiviidud tundi või kursust, vaid õppejõu oskust kasutada õppimist parandavaid, õiglust ja kaasatust toetavaid ning laiemat akadeemilist mõju omavaid tegevusviise (Chan & Chen, 2024; Kreber, 2002).

Suurepärase õpetamine ei tähenda, et õppejõud teeb muudatusi lihtsalt muutuste või innovatsiooni enda pärast, vaid et ta tegutseb teadlikult, eesmärgistatult ja uurival. Trigwelli järgi peab oma õpetamise uurimine ja arendamine olema tõenduspõhine: kui õppejõud muudab oma õpetamist, siis ta sõnastab küsimuse, millele ta soovib vastust saada, kavandab sekkumise, kogub selle mõju kohta andmeid, analüüsib tulemusi ning teeb saadud teadmise avalikuks ja arutelu avatuks. Selline lähenemine suurendab tõenäosust, et õpetamise arendamine parandab ka tegelikult üliõpilaste õppimiskogemust ja -tulemusi (Trigwell, 2012, Trigwell & Prosser 2020). Seega on suurepärase õpetamine seotud õppejõu teadlikkusega oma õpetamisest: ta suudab põhjendada, miks ta õpetab just nii, mille alusel ta muudatuse tegi, millist mõju ta ootas ning kas ja kuidas see mõju õppijate õppimises tegelikult ilmnis. Kui mõju ei ilmne või on ootamatu, teeb ta sellest järeldused ja kohandab oma õpetamisviisi edasi. Nii muutub õpetamine pidevaks, kuid mitte juhuslikuks uuendamiseks, vaid sihipäraseks parendustsükliks, mille keskmes on õppija õppimine, mitte muutus ise (Biggs & Tang, 2011; Trigwell, 2012; Kreber, 2006).

Kokkuvõttes võib öelda, et suurepärase õpetamine kõrghariduses on õppimisele keskenduv, reflektiivne ja tõenduspõhine õpetamisviis, mis ühendab erialase asjatundlikkuse, pedagoogilise tarkuse, eetilise vastutuse ja professionaalse pühendumuse. Selle eesmärk ei ole lihtsalt hästi õpetada, vaid kujundada õppijatele tähenduslikke ja kestva mõjuga õpikogemusi ning teha seda viisil, mis on kooskõlas õpiväljundite, õppijate vajaduste ja empiirilise tõendusmaterjaliga (Chan & Chen, 2024; Ryan & Deci, 2020; Schaufeli & Bakker, 2004).

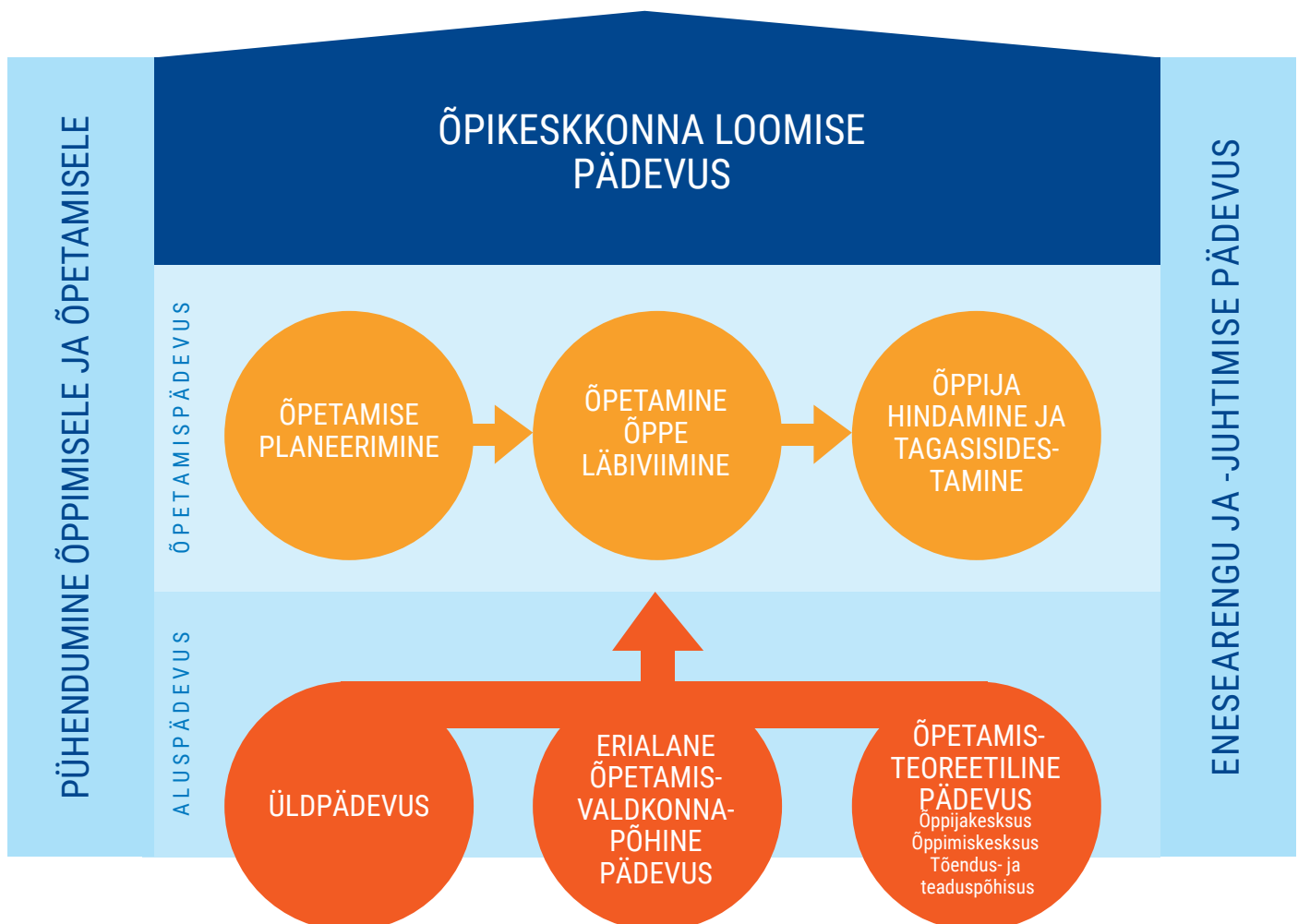
2.

MUDELI SKEEM JA OMAVAHELISED SEOSSED

Suurepärase õpetamise pädevusmudel (vt joonis 1) lähtub arusaamast, et suurepärase õpetamine kõrghariduses ei ole üksikoskus ega ainult hea esinemine auditooriumis, vaid tegevusviis, mille eesmärk on toetada üliõpilaste sügavat õppimist, arengut ja kaasatust. Suurepärase õpetamine kujuneb seega mitte ühe tugeva oskuse, vaid omavahel seotud pädevuse süsteemi kaudu, milles õpetamise kavandamine, õppe läbiviimine, hindamine ja tagasisidestamine toimivad koostoimes ning on suunatud õppijate tähenduslike õpikogemuste loomisele.

SUUREPÄRASE ÕPETAMISE MUDEL

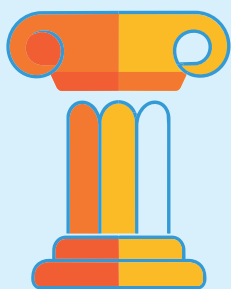
Pädevused, mis toetavad suurepärast õpetamist kõrghariduses



Joonis 1. Suurepärase õpetamise pädevuspõhine mudel

Mudeli keskmes on õpetamise planeerimine, õpetamine ehk õppe läbiviimine ning õppija hindamine ja tagasisidestamine, sest just need moodustavad õppejõu töö pedagoogilise tuuma. Need ei ole eraldiseisvad tegevused, vaid järjestikused ja vastastikku mõjutavad õpetamisprotsessi osad. Õpetamise planeerimine annab suuna kogu õppeprotsessile: selles sõnastatakse õpiväljundid, valitakse õppemeetodid ja kujundatakse hindamine. Õppe läbiviimine realiseerib need valikud õppijate aktiivset osalust toetavate tegevustena. Hindamine ja tagasiside annavad omakorda teavet selle kohta, kas kavandatud õppimine tegelikult toimus ning milliseid muudatusi on vaja järgmistes etappides teha. Selline ülesehitus toetub väljundipõhise õppe ja konstruktiivse kooskõla põhimõttele, mille kohaselt õpiväljundid, õppetegevused ja hindamine peavad olema omavahel kooskõlas ning suunatud sellele, mida ja kuidas õppija õpib, mitte ainult sellele, mida õpetaja õpetab.

Neid kolme keskset pädevust läbib õpikeskkonna loomise pädevus, sest õppimine ei toimu vaakumis, vaid alati füüsilises, sotsiaalses, emotsionaalses ja pedagoogilises keskkonnas. Õpikeskkond ei ole mudelis eraldi kõrvalteema, vaid tingimus, mis mõjutab nii planeerimist, õpetamist kui ka hindamist. Õppija- ja õppimiskeskne õpetamine eeldab, et õppejõud kujundab keskkonna, kus õppijad saavad olla aktiivsed teadmiste kaasloojad, kasutada oma varasemaid teadmisi, võtta vastutust oma õppimise eest ning osaleda avatud ja turvalises akadeemilises suhtluses. Seetõttu on õpikeskkonna loomine paigutatud mudelis ülemiseks õpetamisprotsessi raamistavaks kihiks: see pädevus on lõimitud kõikidesse õpetamisprotsessi tegevustesse ja neist igapäevane oluline osa.



KESKSE ÕPETAMISPÄDEVUSE ALUSEKS ON KOLM TUGISAMMAST:

- üldpädevus
- erialane pädevus
- õpetamisteoreetiline pädevus

Üldpädevus on vajalik seetõttu, et kõrghariduse õpetamine ei ole ainult aine sisu vahendamine, vaid ka koostöö, suhtlemine, probleemide lahendamine, eetiline otsustamine, digivahendite teadlik kasutamine, vastupidavus ja loovus. See pädevus võimaldab õppejõul tulla toime mitmekesise õpikeskkonna, erinevate õppijate vajaduste ja muutuvate õpetamisolukordadega ning mõjutab otseselt õppijate kaasatust ja õppimise kvaliteeti. Kollegiaalne koostöö ja professionaalsed õpikogukonnad aitavad levitada häid tegevusviise ja kogemusi ning toetavad innovatsiooni; samal ajal on suhted õppijatega ja psühholoogiliselt turvaline suhtlemiskeskkond õppimist tugevalt ennustavad tegurid.

Erialane pädevus on mudelis aluskiht, sest ilma tugeva valdkondliku teadmiseta ei ole võimalik kujundada ajakohast, tähenduslikku ega akadeemiliselt usaldusväärset õpetamist. Erialane teadustegevus (sh arendus- ja loometegevus) aitab õppejõul siduda õppekava eesmärgid ja õpiväljundid valdkonna teadmuse arenguga, tuua õppesse värskeid teadustulemusi ja avada õppijatele, kuidas teadmine oma valdkonnas kujuneb. Nii ei õpi üliõpilased ainult „õigeid vastuseid“, vaid õpivad mõtlema nagu eriala spetsialistid. Õpetamise kvaliteet kasvab siis, kui erialane teadmine on seotud pedagoogilise mõtestatusega ning kui õppejõud suudab kohandada keerulise erialase sisu õppijate tasemele, vajadustele ja õpikontekstile.



ÕPETAMISTEOREETILINE PÄDEVUS ÜHENDAB MUDELIS KOLM PÕHIMÕTET:

- õppijakesksus,
- õppimiskesksus
- tõendus- ja teaduspõhisus

Õpetamise teoreetilise ja metodoloogilise raamistiku olulisemateks põhimõteteks on õppijakesksus, õppimiskesksus ning tõendus- ja teaduspõhisus. Õppijakesksus suunab õppejõudu arvestama õppijate mitmekesisuse, eelnevate teadmiste, heaolu, motivatsiooni ja autonoomiaga. Õppimiskesksus rõhutab, et õpetamise tuum ei ole info edastamine, vaid tingimuste loomine, mis toetavad süvitsi õppimist, aktiivset osalust ja arusaamade kujunemist. Tõendus- ja teaduspõhisus tagab, et õpetamises tehtavad valikud ei põhine pelgalt harjumusel või intuiitsetel eelistustel, vaid toetuvad uurimustele, andmetele ja süstemaatilisele analüüsile. Kui õppejõud teeb oma õpetamises muudatusi tõenduspõhiselt, siis kogub ta ka andmeid selle kohta, kas muutus parandas õppijate õppimist, ning teeb saadud tulemuste põhjal järgmised otsused. Selline lähenemine seob õpetamise arendamise õpetamise ja õppimise teaduspõhise uurimisega ning aitab vältida muudatuste tegemist pelgalt muutuse enda pärast.

Mudeli kahte külge läbivad vertikaalselt pühendumine õppimisele ja õpetamisele ning enesearengu ja -juhtimise pädevus, sest ilma nendeta ei muutu ükski eelnev pädevus järjepidevaks professionaalseks tegevusviisiks. Pühendumine tähendab õpetamise teadlikku väärtustamist, energiat, emotsionaalset ja kognitiivset seotust oma tööga ning valmisolekut panustada õppijate arengusse. Tööle pühendumuse uuringud näitavad, et selline pühendumus seostub energia, tähendustunde ja süvenemisega ning toetab nii õpetamise kvaliteeti kui ka töö jätkusuutlikkust. Eneseareng ja -juhtimine lisavad mudelile ajalise dimensiooni: suurepärase õpetamine ei ole valmisolek, vaid pidev arenguprotsess, mis toetub eneserefleksioonile, tagasisidele, professionaalsele õppimisele ja teadlikule identiteediloomele. Õppejõud suudab oma õpetamist teadlikult arendada ainult siis, kui tal on valmisolek muutuseks, oskus oma tegevust juhtida ning institutsionaalse toe tingimustes autonoomiat, pädevust ja seotust kogeda.

Kokkuvõttes väljendab mudel arusaama, et suurepärase õpetamine kõrghariduses on võimalik vaid mitme pädevuse sidusas koosmõjus. Keskset õpetamispädevust ei saa rakendada kvaliteetselt ilma üldpädevuse, erialase pädevuse ja õpetamisteoreetilise aluseta; samas ei muutu see pädevus suurepäraseks õpetamiseks ilma pühendumise ja enesearenguta. Mudeli terviklikkus on oluline just seetõttu, et see aitab näha õpetamist süsteemina: õpetamise kvaliteet ei sõltu ainult ühest tugevast küljest, vaid sellest, kuidas õppejõud suudab kõik nimetatud pädevused ühendada üheks terviklikuks ja sidusaks tegevuseks. Selline tervikvaade loob aluse ka õpetamise arendamisele, enesehindamisele ja suurepärase õpetamise mõtestatud toetamisele kõrgkoolis.

3.

ALAPÄDEVUSTE TEOREETILISED ALUSED

3.1. KESKNE ÕPETAMISPÄDEVUS: ÕPPE KAVANDAMINE, ÕPPE LÄBIVIIMINE, ÕPPIJA HINDAMINE JA ÕPIKESKKONNA LOOMINE

Õppejõu õpetamisioskusi kirjeldavas mudelis lähtutakse väljundipõhise õppe arusaamast. Väljundipõhise õppe puhul on ainekursuse kujundamisel ja õppe kavandamisel oluline järgida kooskõla (Biggs, Tang, 2011) põhimõtet, mis tähendab, et aine õpiväljundid, õppetegevused aines ja hindamine on omavahel kooskõlas. Õpetamise kavandamine tähendab selgete ja saavutatavate õpieesmärkide seadmist, mis toetavad õppijate üld- ja erialapädevuse arengut. Tagatud on sidusus õpieesmärkide, -tegevuste, -väljundite ja hindamise vahel nii, et toetatud on õppekavas seatud õpieesmärkide saavutamine. Arvesse võetakse ka õppijate erinevat tausta ja vajadusi, et luua tingimused sügavaks õppimiseks.

Õpetamiseks ehk õppe läbiviimiseks valib õppejõud õppemeetodeid teadlikult eesmärgiga toetada üliõpilaste süvitsi õppimist. Kuna süvitsi õppimist saab toetada mitmete õppemeetodite kaudu, siis on oluline, et õppejõud teaks erinevaid õppemeetodeid ning oskaks teha kohaseid ja eesmärgipäraseid valikuid (Major, Harris & Zakrajsek, 2016). Õpetamine tähendab, et õppeprotsessi suunatakse eesmärgipäraselt ja süsteemselt, esitades teadmisi selgelt ja arusaadavalt, sidudes teooria praktikaga ning juhendades õppijaid aktiivse osalemise ja iseseisva mõtlemise suunas.



ÕPPIMIST TOETAVAS HINDAMISES RÕHUTATAKSE KOLME ASPEKTI:

- hindamisülesanded
- üliõpilaste kaasamine
- tagasiside (Carless, 2007)

Nendest lähtudes saab õppejõud koostada õppimist toetavaid hindamisülesandeid, mis on seotud aine õpiväljunditega, võimaldavad õppimist aine jooksul ning on üliõpilaste jaoks tähenduslikud. Üliõpilaste haaratus hindamisprotsessi tähendab, et õppejõud kaasab üliõpilasi hindamiskriteeriumide loomisesse või kaaslastele tagasiside andmisesse ning loob võimalusi enesehinnangu andmiseks. Õppimist toetava hindamise puhul on oluline, et õppijad saavad tagasisidet õppeprotsessi käigus, mis võimaldab neil seda arvestada õppimisel. Õppejõule vajalikud tagasiside oskused hõlmavad oskust kavandada õppeprotsessi selliselt, et õppijatel oleks võimalik tagasisidet kasutada. Informatsioon muutub tagasisideks alles siis, kui õppijad rakendavad seda oma õppimise arendamiseks või tegevuste parendamiseks (Carless & Boud, 2018). Õppejõu tagasisidestamise oskuste hulka kuulub oskus luua turvaline õhkkond tagasiside

vastuvõtmiseks, samuti oskus ise tagasisidet vastu võtta.

Õppija hindamine tähendab, et hindamisprotsess on läbipaistev ja õiglane, pakkudes õppijatele selget arusaama kriteeriumidest ning võimalusi oma arengut jälgida. Pidev ja konstruktiivne tagasiside toetab seejuures õppijate eneseanalüüsi, vastutuse võtmist oma õppeprotsessi eest ning loob aluse sügavamaks ja motiveeritumaks õppimiseks.

Õppejõu õpetamisioskusi kirjeldavas mudelis on mitme aspekti puhul esile toodud üliõpilaste õppimist toetava õpikeskkonna kujundamise olulisus. Õpikeskkonna kujundamiseks vajab õppejõud valmisolekut ja oskusi, et keskkonna loomisel pöörata tähelepanu nii füüsilise, pedagoogilise kui ka emotsionaalse keskkonna aspektidele, samuti teadlikkust, milliste tegevuste kaudu on tal võimalik kujundada keskkonda õppimist toetavaks (Closs, Mahat & Imms, 2022). Õpikeskkonna kujundamine tähendab, et luuakse toetav, turvaline ja motiveeriv õpikeskkond, mis soodustab õppijate aktiivset osalemist, koostööd ja iseseisvat mõtlemist, kasutades selleks sobivaid digivahendeid, õppevorme ja füüsilist keskkonda, arvestades sealjuures õppijate erinevaid vajadusi ja õpistiile ning tehes nendest lähtuvalt põhjendatud kohandusi.

3.2. ÜLDPÄDEVUS

Kõrgkooli õppejõu töö ei piirdu erialateadmiste edastamisega. Üliõpilaste kaasamine, kvaliteetne õpetamine ja akadeemilise kultuuri arendamine eeldavad mitmekülgset üldpädevust. Vastupidavus aitab toime tulla suure töökoormuse ja muutustega, vähendades läbipõlemise riski ja toetades seeläbi õpetamise kvaliteeti (Brammer, 2020; McCormack jt, 2023). Koostöö ja suhtlemisoskus aitavad õppejõul saavutada õppijapoolne sügav õppimine ja kaasatus; hea õppejõu-üliõpilase suhe on üks tugevamaid õppimist ennustavaid tegureid (Mattanah jt, 2024). Kollegiaalne koostöö levitab häid tegevusviise ja toetab innovatsiooni (Clark jt, 2023). Digipädevus on hädavajalik e-õppe, hindamise ja kaasamise jaoks. Uuringud näitavad, et õppejõud vajavad süsteemset digioskuste arendust (Fernández-Batanero jt, 2021; Chifla-Villón jt, 2025), et pakkuda tänapäeva õppija poolt oodatud ja tema õppimist toetavat õpimetoodikat ja õppeülesandeid. Proaktiivsus, probleemilahendus ja otsustamine on vajalikud kursuste arendamiseks ja õppimise juhtimiseks. Probleemipõhine õpe ja disainmõtlemine toetavad loovust ja otsustusvõimet (Geertshuis jt, 2015; Alvarado, 2025). Kaasamisoskus on õppejõu jaoks hädavajalik, sest see tagab, et kõik õppijad tunnevad end õppeprotsessis väärtustatuna ja saavad võrdse võimaluse õppida. Kaasav õpetamine suurendab üliõpilaste osalust, motivatsiooni ja akadeemilist edukust. Kaasamisoskus aitab vähendada barjääre ja toetab õppimist toetava keskkonna teket (Davis jt, 2024; Hill jt, 2025). Loovus aitab luua huvitavaid ja tõhusalt õppimist toetavaid õpetamisviise ning edendada innovatsiooni õpetamises. Uuringud näitavad, et loovus sünnib avatud suhtlusest, koostööst ja katsetamisest – suure mõjuga tegevused (Rae, 2023). Lisaks on leitud, et õppejõu oskus juhtida ebakindlust ja rakendada õppetegevuses loovust parandab omakorda õppijate kaasatust ja probleemilahenduoskust (Brauer jt, 2025). Õppejõud on väärtuste kandja, kujundaja ja eeskuju, et suunata õppijaid vastutustundlikule ja eetilisele tegutsemisele.

3.3. ERIALANE ÕPETAMISVALDKONNAPÕHINE PÄDEVUS

Erialane teadustöö ei ole kõrghariduses eraldiseisev tegevus, vaid oluline alus suurepäraseks õpetamiseks. See loob ja kujundab õppekava ja -ainete eesmärgid, õpiväljundid ning loob sisulise raamistiku õpetamisele ja õppimisele (Boyer, 1990; Healey, 2005). Erialast teadustööd tehes ei anna õppejõud edasi ainult seniseid teadmisi, vaid loob neid pidevalt juurde ja vahendamiseks on vajalik need ühendada sobivate pedagoogiliste

teooriate, meetodite ja õppevahenditega ning kohandada õppivate tudengite vajadustele (Shulman, 1986; Biggs & Tang, 2011).

Erialase teadustööga seotud õppejõud suudab paremini avada erialase mõtlemise loogikat, selgitada teadmiste kujunemise protsessi ning siduda teooria praktikaga. Selline õpetamine loob keskkonna, kus õppijad ei omanda pelgalt teadmisi, vaid õpivad mõtlema nagu oma valdkonna professionaalid. Erialane teadustöö võimaldab õpetamisel tuua klassiruumi värskeid teadmisi, erinevaid tõlgendusi, mille kaudu luua kriitilisi arutelusid ja interdistsiplinaarseid seoseid, mis rikastavad õppimiskogemust ning toetavad sügavamat arusaamist valdkonnast (Barnett, 2000; Repko jt, 2017). Valdkonnas oluliste uurimisprobleemide sõnastamine, nende lahendamiseks vajaliku metoodika loomine ning teaduseetika järgimine ei loo üksnes uut teadmist, vaid arendab ka õpetamise kvaliteeti. Sellest tulenevalt ei piirdu õppejõu vastutus olemasoleva valdkonnapõhiste teadmiste edastamisega, vaid hõlmab uue teadmise loomist ja selle sidumist õppeprotsessiga (Archer, 2000). Interdistsiplinaarne koostöö ja kommunikatsioon aitavad mõista ja laiendada eriala piire ning rikastada õpetamiskeskkonda (Boyer, 1990; Healey, 2005). Eelnevat kokkuvõttes võib öelda, et erialane teadustöö ei ole õppejõu jaoks mitte üksnes akadeemiline kohustus, vaid vahend, mille kaudu saab tõsta hariduse kvaliteeti, arendada ühiskondlikult olulist teadmist ning toetada akadeemilise töötaja professionaalset arengut. Seega on erialane teadustöö suurepärase õpetamise eeltingimus – see tagab, et õpetamine on ajakohane, tõenduspõhine, kriitiliselt mõtestatud ning suunatud õppijate sügavama arusaama ja professionaalse pädevuse kujunemisele.

3.4. ÕPETAMISTEOREETILINE PÄDEVUS (SH ÕPPIJA-, ÕPPIMISKESKSUS JA TEADUSPÕHISUS)

Õpetamisteoreetiline pädevus tähendab, et õppejõud on teadlik, millisele õpetamisteoreetilisele alusele ta oma õpetamises toetub. Õppejõu õpetamisioskusi kirjeldava mudeli kaudu väärtustame õppimis- ja õppijakesket õpetamist kõrgkoolis. Õppimis- ja õppijakeskne õpetamisviis toetuvad konstruktivistlikule lähenemisele õpiprotsessi kohta. Konstruktivistliku lähenemise kohaselt on õppejõu ülesanne toetada üliõpilaste tunnetuslikku ja sotsiaalset aktiivsust uute tähenduste ja seoste loomisel. Üliõpilaste õppimise toetamiseks on oluline kujundada õpikeskkond, mis pakub neile tähendusrikkaid õppimistegevusi (Barnett & Guzmán-Valenzuela, 2017; Damşa & de Lange, 2019) ning võimaldab võtta vastutust oma õppimise eest.

ÕPPIMISKESKSELE ÕPETAMISVIISILE ON ISELOOMULIK MITMEKESINE TEGEVUSTE KOGUM.

Õppimiskeskse õpetamisviisi puhul luuakse õpikeskkond, mis toetab süvitsi õppimist, ning haarab õppijaid aktiivselt teadmiste ja arusaamade loomisesse ning oma arusaamade mõtestamisele (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Õppimiskeskse õpikeskkonna kujundamiseks rakendab õppejõud mitmekesiseid õppemeetodeid, pöörab tähelepanu ülesannete kavandamisele ja materjalide koostamisele, rühmatööde juhendamisele ja arutelude juhtimisele, kasutab digivahendeid ning kujundab tulevikuoskusi. Õppimiskeskse õpetamisviisi puhul on õppejõu jaoks oluline saada oma õpetamise kohta tagasisidet ja kasutada seda õppetöö käigus õppimise toetamiseks vajalike muutuste tegemisel.

Õppijakeskse õpetamisviisi puhul peetakse oluliseks enesejuhitud ja autonoomseid õpiprotsesse, mis toimuvad sotsiaalses suhtluses; lisaks kognitiivsetele teguritele arvestatakse õppeprotsessi sotsiaalseid, emotsionaalseid ja motivatsiooniga seotud aspekte; pööratakse tähelepanu eelnevatele teadmistele ja kogemustele; väärtustatakse õppejõudude ja üliõpilaste vahelist avatud ja paindlikku suhtlust arengule orienteeritud õpikeskkonnas (Wulf, 2019). Õppijakeskse õpetamisviisi pooldajad tõstavad esile üliõpilase heaolu olulisust õppimisel ning rõhutavad õppija eripära arvestamist, talle paindlike õpiteede võimaldamist ja suurema autonoomia toetamist (Hoidn & Reusser, 2021).

3.5. ENESEARENG JA -JUHTIMINE

Õppejõudude enesearengut saab mõista kui pidevat kompleksset protsessi, mis on isikupõhine, õppejõu poolt soovitud ja suunatud, selge fookusega, mõtestatud ja mille eesmärgiks on uute teadmiste omandamine läbi õppetegevuse, mis tagab järjest parema professionaalse arengu ja kasvu, fookusega olla eeskujuks õppejõuna, erialaeksperdina, kolleegina ning juhendajana (Smith & Wyness, 2024). Enesearengu protsess tugineb elukestva õppe, õppejõuna täiustumise ja pädevuse kasvu põhimõtetele (Mariss, 2010; Noben jt, 2021). Õppejõududel on arvestatav mõju ühiskonna toimimisele ja sellest tulenev sotsiaalne vastutus (Archer, 2000), et eneseareng on vajalik, et konkurentsitihedas keskkonnas võetud kohustusi tõhusalt täita (Dilshad jt, 2019). Enesearengu protsessi sisu loomisel, suunamisel ja täitmisel kasutab õppejõud nii eneserefleksiooni kui ka kolleegide ning tudengite tagasisidet, mis aitavad arenguvajadusi kaardistada, süstematiseerida ja prioritseerida, et olla oma igapäevases töös senisest parem, tõhusam (Smith & Wyness, 2024) ja motiveeritum (Doghonadze, 2016). Kuigi eneseareng peaks olema peamiselt akadeemilise töötaja enda suunatud ja juhitud protsess (Smith & Wyness, 2024), on sellel ka oluline roll organisatsiooni poolse toetuse läbi, mis väljendub soosiva ja arenemiseks vajaliku keskkonna loomises. Organisatsiooni seisukohast on akadeemilise personali õppetegevuse kõrval oluline ka suurendada, laiendada ja mõtestada õppejõudude teadlikkust erinevatest ülesannetest, mida nad peavad täitma, et panustada tudengite tõhusasse, tõenduspõhisesse ja kvaliteetsesse õpetamisesse, erialase teadustöö tegemisse, õpikeskkonna loomisesse ja organisatsiooni eesmärkide saavutamisesse (Mariss, 2010; Smith & Wyness, 2024), samuti liikudes edasi ametialases karjääris (Jaramillo-Baquerizo jt, 2019). Inimesed on motiveeritud ja psühholoogiliselt tasakaalus, kui sotsiaalne ja institutsionaalne keskkond toetab nende autonoomiat, pädevust ja seotust (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Eelnevat kokku võttes saab välja tuua, et eneseareng aitab tagada tööga rahulolu ja professionaalse kasvu, kestva vaimse ja füüsilise tervise ning töö- ja eraelu tasakaalu.

3.6. PÜHENDUMINE ÕPETAMISELE

Pühendumine õpetamisele tähendab teadlikku ja sügavat panust – aega, energiat ja tähelepanu õppijate arengusse. Kõrghariduses on see pädevus oluline, sest uuringud näitavad, et pühendunud õppejõul on õppijatega positiivsemad suhted ja kõrgem töörahulolu. Tasakaalus pühendumine toetab nii õppejõudude heaolu kui ka professionaalset jätkusuutlikkust (Chichekian jt, 2025). Mitten ja Ross (2018) rõhutavad, et pühendumine õpetamisele ei tähenda ainult huvi, vaid süsteemset tegevust. Nende uuring õppejõudude seas näitas, et pühendunud õpetajad seavad õpetamise teadlikult prioriteediks (isegi teadustöö fookuse kõrval), investeerivad aega ja energiat kursuste arendamisse, otsides pidevalt uusi lahendusi ning osalevad professionaalses kogukonnas – seminarid, mentorlus ja kolleegide toetamine, mis kõik omakorda toetavad otseselt suurepäraseks õppejõuks olemist/saamist.

4.

KUIDAS RAKENDADA SUUREPÄRASE ÕPETAMISE MUDELIT

Selle mudeli suurim väärtus on, et see muudab suurepärase õpetamise nähtavaks, kirjeldatavaks, hinnatavaks ja arendatavaks. Pädevusmudeli olemasolu aitab vähendada mõiste subjektiivsust ning paremini mõista, milline pädevus on kvaliteetse õpetamise eelduseks, kuidas need omavahel seostuvad ning milliste käitumiste, tegevusviiside ja tõendite kaudu need avalduvad.

Sama oluline on teine põhimõte: suurepärase õpetamine on arendatav, mitte nõ kaasasündinud. Nii õpetamise teaduslikud käsitlused kui ka professionaalse arengu uuringud rõhutavad, et õpetamiskvaliteet kujuneb läbi refleksiooni, tagasiside, kolleegidelt õppimise, tõendus põhise katsetamise ja enesearengu, mitte pelgalt isikuomaduste kaudu (Kreber, 2002; Trigwell, 2012; Smith & Wyness, 2024). Seetõttu on mudeli üheks eesmärgiks pakkuda õppejõududele arenguraami, mille abil liikuda suurepärase pädevuse saavutamise suunas.

Järgnevalt on toodud võimalused mudeli kasutamiseks kõrgkoolile ja õppejõule endile.

ÕPPEJÕULE

1.

Eneseanalüüs ja enesehindamine. Mudelit ja küsimustikku saab kasutada oma õpetamispädevuse kaardistamiseks: millised tugevused on juba olemas, millised vajavad arendamist ja milles soovib õppejõud teadlikult edasi liikuda.

2.

Isiklik arenguplaan. Eneseanalüüsi põhjal saab koostada isikliku arenguplaani (tegevuskava) oma õpetamispädevuse arendamiseks. Soovitavalt võiks arenguplaan sisaldada nii eesmäärke kui ka mõõdikuid edasiminekü jälgimiseks ja mõtestamiseks. Mudeli abil saab õppejõud mõtestada, milline õpetaja ta on ja milliseks soovib kujuneda. See toetab õpetajaidentiteedi kujunemist ning aitab seostada õpetamist enesearengu, pühendumise ja akadeemilise rolliga.

3.

Õpetamisportfoolio koostamine. Mudelit saab kasutada õpetamisportfoolio ülesehitamisel. Iga pädevusvaldkonna juurde saab koondada näiteid, refleksioone, üliõpilaste tagasisidet, kolleegivaatluse tulemusi, kursusemuudatusi ja arendustegevusi. Õpetamisportfoolio võibv olla vajalik nt kutse taotlemisel, tunnustamisprotsessides osalemiseks jne.

4.

Kursuse kavandamine ja ümberkujundamine. Mudeli abil saab analüüsida ja vajadusel ümber kujundada oma kursust, arvestades pädevusmudelis toodud õpetamisprotsessi ja selle läbiviimiseks vajalikku pädevust (nt õpiväljundite, õppetegevuste ja hindamise sidusus, õppijate aktiivsuse toetamine, õpikeskkonna kujundamine jne).

5.

Õpetamismuutuste teadlik kavandamine. Mudelit saab kasutada selleks, et otsustada, milliseid muutusi oma õpetamises teha ja miks. See aitab vältida muudatusi „muudatuste pärast“ ning suunab õppejõudu küsima, millist õppimisega seotud probleemi või vajadust konkreetne muudatus lahendab.

6.

Õpetamise mõju analüüsimine. Mudeli toel saab õppejõud koguda andmeid oma õpetamise mõju kohta (nt üliõpilaste tagasiside, õpitulemused, õppijate osalus ja kaasatus jne). See aitab hinnata, kas tehtud muudatused on toonud kaasa tegeliku muutuse üliõpilaste õppimises. Mudelit saab kasutada regulaarse refleksiooni alusena, näiteks pärast kursust, semestrit või mõnda meetodilist uuendust. Mh saab õppejõud sihipärasemalt küsida ja kasutada tagasisidet kolleegidelt, mentorilt ja üliõpilastelt. See aitab muuta tagasiside konkreetseks ja arengut toetavaks.

7.

Kollegiaalse tagasiside (peer review) ettevalmistamine. Mudelit saab kasutada kolleegivaatluse või mentorkohtumise ettevalmistamisel: õppejõud saab ise valida, millisele pädevusvaldkonnale soovib vaatluses tähelepanu pöörata (nt õppijate kaasamine, hindamine, õpikeskkond).

8.

Arenguveestluseks ja/või atesteerimiseks valmistumine. Õppejõud saab mudelit kasutada arenguveestluse ettevalmistamisel, et mõelda läbi oma senised tugevused, arenguvajadused, soovitatav tugi, järgmised arengusammud ning täpsemalt määratleda, millist koolitust või tuge ta vajab – näiteks kas fookus peaks olema hindamisel, õppijakesksetel meetoditel, digipädevusel, õpikeskkonna loomisel või SoTL-lähenemisel (Scholarship of Teaching and Learning, oma õpetamise arendamine ja uurimine).

Oluline on siinjuures rõhutada, et õppejõu tasandil ei tähenda mudel „kontrolli“, vaid teadlikku professionaalset enesejuhtimist. Õppejõud saab mudeli abil teha nähtavaks oma õpetamise loogika: miks ta midagi teeb, millistele tõenditele ta toetub, millist mõju ta ootab ning kuidas ta seda mõju hindab. See toetab ka suurepärase õpetamise tõendus- ja teaduspõhist mõõdet: õpetamise muutmine ei toimu muudatuse enda pärast, vaid osana süsteemsest arendusprotsessist, mille käigus kogutakse andmeid, tehakse järeldusi ja korrigeeritakse tegevusviisi.

KÕRGKOOLILE:

1.

Kvaliteedijuhtimise raamistik. Mudelit saab kasutada õpetamise kvaliteedi ühtse raamistikuna. See aitab sõnastada, mida kõrgkool mõistab hea ja suurepärase õpetamise all, ning siduda õpetamise kõrgkoolis eesmärgistatud tervikuks.

2.

Sisehindamise alus. Mudelit saab kasutada sisehindamises, et hinnata, kas õpetamise kvaliteeti toetatakse terviklikult ning millised valdkonnad vajavad tugevdamist. See võimaldab siduda eri allikatest pärinevad andmed – eneseanalüüs, kolleegivaatlus, üliõpilaste tagasiside, mentori hinnang, portfoolid, koolitustel osalemine – ühtse loogikaga.

3.

Õppejõu värbamine ja sisseelamine. Mudelit saab rakendada ametijuhendites, konkursi tingimustes, värbamisintervjuudes ja alustava õppejõu sisseelamisprogrammi koostamisel. Selle abil saab hinnata mitte ainult kandidaadi erialast kvalifikatsiooni, vaid ka tema õpetamispädevuse profiili ning kujundada vastav sisseelamis- ja mentorlussüsteem.

4.

Õppejõudude areng ja koolitus. Mudeli abil saab planeerida õppejõudude arenguprogramme ja koolitusi pädevuspõhiselt. See võimaldab pakkuda sihipäraseid arendustegevusi, näiteks õppimiskeskse õpetamise, hindamise, tagasiside, digitehnoloogia, kaasava õpikeskkonna vmt teemal.

5.

Õppejõudude karjääri planeerimine, atesteerimine ja tunnustamine. Mudelit saab kasutada karjääriastmete, atesteerimise ja tunnustamiskriteeriumide alusena.

6.

Õppejõudude arengu tagasiside alus. Mudelit saab kasutada arenguveestluste, juhendava tagasiside ja professionaalse arengu planeerimise alusena. See aitab anda tagasisidet konkreetse pädevuse, mitte mulje põhjal.

7.

Kollegiaalne tagasiside (Peer review), mentorlus ja coaching. Mudelit saab kasutada kolleegivaatluse, mentorluse ja coaching’u fookuste määratlemiseks. See muudab vaatluse ja arutelu sisukamaks ja suunab tähelepanu näiteks õppe eesmärgistamisele, õpikeskkonna loomisele, õppijate kaasamisele või tagasiside kvaliteedile.

8.

Üliõpilaste tagasisideküsitlused. Mudeli abil saab koostada/täiendada üliõpilaste tagasisideküsitlusi nii, et need peegeldaksid õpetamise põhialuseid: eesmärgistatus, õppijakesksus, hindamise selgus, tagasiside kasulikkus, kaasamine, õppijakesksus jmt. Nii muutub tagasiside professionaalse arengu vahendiks, mitte ainult rahulolu mõõdikuks.

Kokkuvõttes pakub suurepärase õpetamise mudel kõrgkoolile mitmekülgseid rakendusvõimalusi alates kvaliteedijuhtimisest ja sisehindamisest kuni värbamise, arengu toetamise, atesteerimise, kollegiaalse tagasiside ja üliõpilaste tagasiside süsteemideni. Neid võimalusi tuleks siiski käsitleda eelkõige suunistena, mida iga kõrgkool kohandab oma organisatsioonikultuuri, tegevusviiside, juhtimis põhimõtete ja strateegiliste eesmärkide järgi. Samal ajal on oluline, et kõrgkoolis oleks olemas ühiselt mõtestatud arusaam suurepärasest õpetamisest, mida rakendatakse õpetamisega seotud tegevustes võimalikult sidusalt ja järjepidevalt. Selline ühtne käsitlus aitab vältida killustatust, toetab õppejõudude professionaalset arengut ning loob paremad eeldused õppekvaliteedi teadlikuks ja süsteemseks tõstmiseks.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Alvarado, L. F. (2025). Design thinking as an active teaching methodology in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*.
- Archer, M. S. (2000). *Being human: The problem of agency*. Cambridge University Press.
- <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100508> Barnett, R. (2000). Realizing the university in an age of supercomplexity. Open University Press.
- Barnett, R., & Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Sighting horizons of teaching in higher education. *Higher Education*, 73, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0003-2>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brammer, M. S. (2020). Faculty resilience in higher education: A review of the literature. *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine*.
- Brauer, R., Ormiston, J., & Beausaert, S. (2025). Creativity-fostering teacher behaviors in higher education: A transdisciplinary systematic literature review. *Review of Educational Research*, 95(5), 899–928.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. & Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315–1325.
- Chan, C. K.Y & Chen, S. W. (2024). Conceptualisation of teaching excellence: an analysis of teaching excellence schemes, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49:4, 485-498, DOI: 10.1080/02602938.2023.2271188
- Chichekian, T., Sverdlik, A., Bélisle, M., Vallerand, R. J., & Maheux, C. (2025). The balancing act of passion for teaching and for the subject in higher education. *Innovative Higher Education*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-025-09838-5>
- Chifla-Villón, M. R., et al. (2025). Multidimensional assessment and validation of digital competencies in university teacher education. *Frontiers in Education*.
- Clark, A. M., Zhan, M., Dellinger, J. T., & Semingson, P. L. (2023). *Innovating teaching practice through professional learning communities*. SAGE Open.
- Closs, L., Mahat, M. & Imms, W. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environ Res* 25, 271–285. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09361-2>
- Damşa, C., & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education. From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Davis, S. C., Nolen, S. B., & Koretsky, M. D. (2024). Inclusive excellence in practice: Integrating equitable, consequential learning and an inclusive climate in higher education classrooms and institutions. *Frontline Learning Research*, 12(4), 22–54. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i4.1331>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dilshad, M., Hussain, B., & Batool, H. (2019). Continuous professional development of teachers: A case of public universities in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 119–130.
- Doghonadze, N. (2016). The state of school and university teacher self-development in Georgia. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 104–113. <https://doi.org/10.21890/ijres.30667>
- Fernández-Batanero, J. M., et al. (2021). Digital teaching competence in higher education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(11), 689.
- Geertshuis, S., Jung, M., & Cooper-Thomas, H. (2015). Preparing students for higher education: The role of proactivity. *IJTLHE*, 27(3).
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67–78). Open University Press. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69158-5>

- Hill, L. B., Buchanan, D., Woods, S. E., & Frey, R. F. (2025). Faculty case studies on learning to teach inclusively in undergraduate STEM education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1574464>
- Hoidn, S., & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. in S. Hoidn & M. Klemencic, M. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*, (pp. 17-46). Routledge
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2019). Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 352–362. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1479283>
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.
- Kreber, C. (2006). Developing the scholarship of teaching through transformative learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88–109.
- Major, C.H., Harris, M.S. & Zakrajsek, T. (2016). *Teaching for Learning. 101 Intentionally Designed Educational Activities to Put Students on the Path to Success*. Routledge, Taylor & Francis Group
- Mariss, D. (2010). Academic staff development. In J. Cantillon, D. Wood, & Y. Yardley (Eds.), *ABC of learning and teaching in medicine* (pp. 1–5). SAGE Publications Ltd.
- Mastrokourou, S., Kaliris, A., Donche, V., & Chauliac, M. (2022). Rediscovering teaching in university: A scoping review of teacher effectiveness in higher education. *Frontiers in Education*, 7, 861458. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.861458>
- Mattanah, J., Holt, L., Feinn, R., et al. (2024). Faculty–student rapport, student engagement, and approaches to collegiate learning. *Current Psychology*.
- McCormack, C., Schönwetter, D., & Kennelly, R. (2023). Promoting university teacher resilience through teaching philosophy development. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1).
- Mitten, C., & Ross, D. (2018). Sustaining a commitment to teaching in a research-intensive university: What we learn from award-winning faculty. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1348–1361. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184632>
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2014). Visualisation as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 174–185. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.823545>
- Noben, I., Deinum, J. F., Douwes-van Ark, I. M. E., & Hofman, W. H. A. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, Article 100966. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100966>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Rae, J. (2023). Connecting for creativity in higher education. *Innovative Higher Education*, 48, 127–143.
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2017). *Introduction to interdisciplinary studies*. SAGE Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary manual (Version 1.1)*. Utrecht University. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Routledge.
- Smith, B., & Wyness, L. (2024). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Cham, Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-50830-2>
- Wulf, C. (2019). "From Teaching to Learning": Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In Harald A. Mieg (Ed.), *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research* (47–55). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_5