

Akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise vahelised sarnasused ja erinevused

James E. Groccia^{ab1}

^a Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

^b Auburni Ülikool

Kokkuvõte

Kuigi õpetamise arendamine ja uurimine on kiiduväärt ja olulised tegevused, mis aitavad parandada õpetamise kvaliteeti ning tagada õpetamisele parema positsiooni akadeemiliste elukutsete hierarhias, olen siiski seisukohal, et ka edaspidi tuleks pöörata suuremat tähelepanu akadeemilise õpetamise kui õpetamise arendamise ja uurimise eelkäija tugevdamisele. Usun, et kui ülikoolid keskendusid kõigepealt akadeemilise õpetamise edendamisele ning alles pärast seda innustaksid akadeemilisi töötajaid aja- ja ressursimahukate õpetamise arendamise ja uurimise projektidega tegelema, oleks saadav kasu oluliselt suurem, väljendudes nii paremas õpetamises kui ka tõhusamas õppimises. Selles artiklis selgitatakse akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise vahelisi sarnasusi ja erinevusi eesmärgiga aidata ülikoolidel neid protsesse paremini mõista. Esitan ülevaate akadeemilisest õpetamisest mudeli kaudu, mis hõlmab ülikoolis õpetamise ja õppimisega seotud olulisi muutujaid, ning tutvustan lühidalt õpetamise arendamise ja uurimise ajalugu ning põhielemente. Artikli lõpus esitan kokkuvõtte akadeemilisest õpetamisest ning õpetamise arendamisest ja uurimisest, näidates, et neil kahel haridusprotsessil on teineteist täiendavad, kuid kohati lahknevad eesmärgid.

Võtmesõnad: akadeemiline õpetamine, õpetamise arendamine ja uurimine, akadeemiliste töötajate rollid, tegevusuuringud, tervikliku kursuse kavandamine

Taust

Oma rohkem kui 40 aastat väldanud karjääri jooksul nõustaja ja hariduspsühholoogi, akadeemilise valdkonna arendaja, õppejõu ja teadustöötajana olen korraldanud mitmeid kursusi, seminare ja töötubasid ning kirjutanud

¹ Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Jakobi 5, 51005 Tartu; groccia@ut.ee.

artikleid õpetamise, õppimise ning õpetamise arendamise ja uurimise kohta. Ma loodan, et akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise vahelise ühisosa ja erinevuste väljatoomise kaudu – üldise eesmärgiga toetada akadeemilist personali ja õpetamisoskuste arendajaid õpetamise tõhustamisel ja õpitulemuste parandamisel – annab see artikkel hoogu aruteludele akadeemilisest õpetamisest ning suurendab õpetamise arendamiseks ja uurimiseks tehtavaid jõupingutusi. Artikli alguses käsitletakse akadeemilist õpetamist, toetudes minu loodud mudelile, mida saab kasutada kursuste kavandamiseks. Artiklis tõstetakse esile hindamise ja refleksiooni tähtsust ning esitatakse lühike ülevaade õpetamise arendamise ja uurimise kujunemisest ja arengust koos laiendatud akadeemiliste rollide kirjeldusega, mis toetavad akadeemilise personali keskendumist õpetamise arendamisele ja uurimisele kui õpetamise ja teadustegevuse ristumispunktile. Pakkumaks mõningast praktilist rakendust artiklis käsitletud teemadele, antakse seejärel ka mõned suunavad ideed seoses teemadega, mida võiks õpetamise arendamise ja uurimise käigus käsitleda. Artikkel lõpeb kokkuvõtva joonise ja aruteluga akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise sarnasuste ja erinevuste üle.

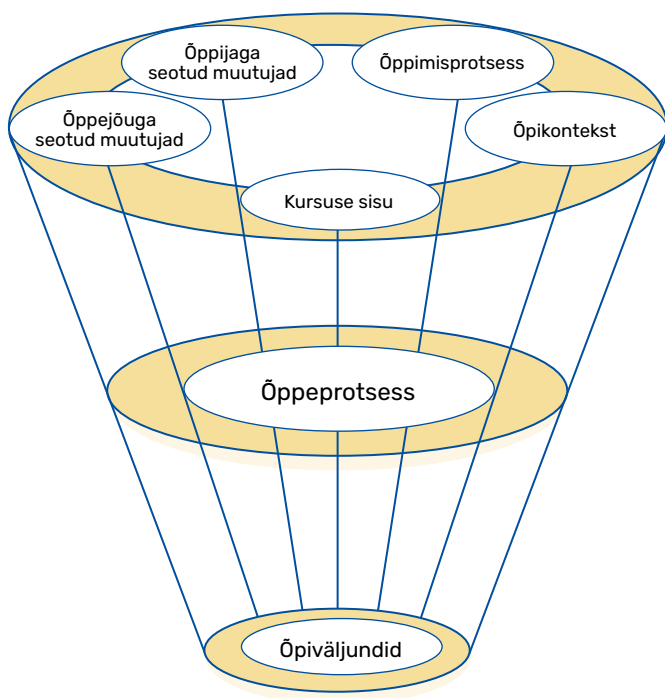
Sissejuhatus

Juba üle 30 aasta on õpetamise arendamine ja uurimine (SoTL) olnud kogu maailmas kõrghariduse ümberkujundamise ja uuendamise lähtepunkt. Paljud institutsioonid on pidanud õpetamise arendamist ja uurimist vahendiks, millega (taas)rõhutada pedagoogilise tegevuse tähtsust organisatsioonistruktuuris, kus peetakse esmatähtsaks sageli kvaliteetse õpetamise arvelt tehtavaid teadusuuringuid. Sellise suhtumise põhjused on mõistetavad: õpetamise kvaliteedi hindamise keerukus, samas teadusuuringute kvaliteedi mõõtmise hindamise näiline lihtsus (nt publikatsioonide arv, saadud teadusrahastuse suurus); kõrgharidusele suunatud rahalise toetuse vähenemine, mille tõttu on vajadus taotleda ülikooliväliseid rahastamisvõimalusi; üha kasvavate õppemaksude eest vastutasuks üha kvaliteetsemat haridust nõudvate vanemate ja üliõpilaste surve ning töötajate ja valitsusasutuste kriitika, mille kohaselt on kõrgkoolide lõpetajad tööturule jõudes töötamiseks halvasti ette valmistatud.

Kuigi õpetamise arendamine ja uurimine on oluline, soovitan siiski suuremat tähelepanu pöörata selle eelkäija – akadeemilise õpetamise – edendamisele. Usun, et kui ülikoolid keskenduksid kõigepealt akadeemilise õpetamise tõhustamisele ning alles pärast seda innustaksid akadeemilisi töötajaid aja- ja ressursimahukate õpetamise arendamise ja uurimise projektidega tegelema, oleks sellest oluliselt rohkem kasu, mis väljendub nii paremas õpetamises kui ka tõhusamas õppimises.

Akadeemiline õpetamine

Ülikoolis õpetamist ja õppimist selgitav mudel. Raamatus „Handbook of University Teaching and Learning: A Global Perspective“ (Ülikoolis õpetamise ja õppimise käsiraamat: globaalne vaatenurk) (2012) põhjalikult käsitletud Groccia mudel (joonis X-1.) on integreeriv raamistik ja abivahend akadeemilise õpetamise tervikliku kontseptsiooni loomiseks. See mudel aitab valmistada ette akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimisega seotud teemasid, kirjeldades eri muutujate vahelisi seoseid ning aidates õppejõul mõista nende vastastikust mõju ja sõltuvust. Selliseid teadmisi omades saab kasutada mitmeid õpetamist ja õppimist tõhustavaid sekkumisviise, sest mudeli ühe elemendi või muutuja muutmine võib tekitada muutusi teistes elementides. Selline süsteemne mudel muudab õpetamise ja õppimise tõhusamaks ning pakub õppejõududele rohkem võimalusi õpetada akadeemiliselt ja tegeleda uurimistööga.



Joonis X-1. Groccia mudel ülikoolides õpetamise ja õppimise mõistmiseks (Groccia, 2012, lk 9).

Kõnealune mudel koosneb seitsmest omavahel seotud muutujast: õpiväljundid, õppeprotsessid, kursuse sisu, õppejõudude ja üliõpilaste omadused, õppimisprotsess ja õpikontekst. Õpiväljundid on kõige madalamal tasemel, olles kõigi teiste muutujate aluseks. Õppeprotsess asub mudeli keskel, hõlmates õpetamis- ja õppimiskäitumist, -tehnikaid ja -meetodeid. Ülemise osa viit muutujat tuleb uurida ja mõista enne õpiväljundite kindlaksmääramist ja hindamist ning õppeprotsessi rakendamist.

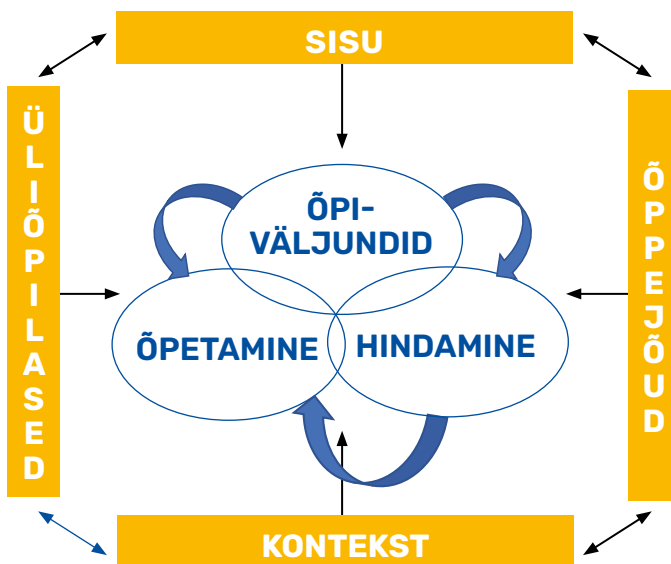
Õpiväljundid on teadmised, mida üliõpilased peaksid õppejõudude arvates õpikogemuse kaudu omandama. Need võivad olla nii lühi- kui ka pikaajalised ning peaksid hõlmama hindamist, mille kaudu tehakse kindlaks, kas õpiväljundid on saavutatud. Õpiväljundite saavutamine näitab, kas õpetamine oli tõhus. Õppejõude käsitlevad muutujad viitavad õppejõudude suutlikkusele mõista, kes nad isiksustena on ja mida nad õpikogemusse kaasa toovad. Olenevata sellest, mida nad õpetavad, ei ole enamik kõrghariduses tegutsevaid õppejõude saanud õpetamisalast koolitust ega mõista tõendus põhise õpetamise tähtsust (Groccia & Buskist, 2011; Therrell & Dunneback, 2015). On oluline mõista nii õppejõu kui ka üliõpilase vanuse, soo, akadeemilise tausta, õpistiili, omavaheliste suhete ja entusiasmi mõju, et maksimeerida tugevusi ja minimeerida nõrkusi, toetamaks paremat õpetamist ja õppimist. Ülikooli õppejõud peaksid tundma ja kavandama õppetegevusi, mis vastavad nii õppejõudude kui ka õppurite eelnevatele teadmistele, oskustele, huvidele ja vajadustele (Groccia, 2012).

Tõhustamaks õpetamist ja õppimist, on oluline olla kursis nii õppeprotsessi käsitlevate teooriate kui ka uuringutega (Groccia & Hunter, 2012; Groccia *et al.*, 2014). Õppimist käsitlevate uuringute ja nende rakendamise kasulikkust tõendavad materjalid on mahukad ning õpetamis- ja õppimisprotsessis tuleks neid arvesse võtta (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). Õppejõud peavad olema teadlikud ka kontekstist ehk olukorrast, milles õppimine toimub. See ei hõlma mitte ainult ruumi füüsilisi omadusi, istekohtade asetust, ruumi mõõtmeid ja keskkonda klassiruumis, vaid ka institutsiooni, kus õppimine toimub. Kõik institutsionaalsed muutujad, näiteks töötajate ja juhtkonna tegutsemisviisid ja tavad, õppeasutuse väärtused ja eesmärgid, kursusele omased või õppejõu hindamisviisid, õppijate valimiseks kasutatud kriteeriumid ning nende kultuuriline taust ja mitmekesisus mõjutavad õpetamise ja õppimise protsessi (Groccia, 2012).

Järgmisel muutujal ehk kursuse sisul on otsustav tähtsus tõhusa õpetamise kavandamisel ja läbiviimisel. Therrell ja Dunneback (2015) märgivad, et õppejõud võivad teada, millised on nende eesmärgid ja kuidas neid saavutada, kuid ei mõista, mida üliõpilased tahavad või vajavad nende saavutamiseks. Sisu raskusaste, ülesehitus, õigsus ja eesmärk peaksid olema kooskõlas õppijate, õpiväljundite ja kursust õpetava õppejõu teadmiste tasemega.

Pärast esitatud mudeli iga komponendi – soovitud lühi- ja pikaajaliste õpitulemuste, eri õpetamismeetodite tõhusust käsitlevate tõendite, uuringute ja õppimise teooriate, õppijate tausta, eelteadmiste ja praeguste vajaduste, juhendajate omaduste ja teadmiste ning õpikeskkonna ja õppeasutuse õpetamise ja õppimise kontekstist tulenevate piirangute või eeliste – hoolikat läbivaatamist ja kaalumist tuleks lõpuks teha valik, kuidas õpetada sisu ehk millist õppemeetodit kasutada (nt loeng, tegevus väikestes rühmades, projektipõhine õpe, vastastikune õpetamine).

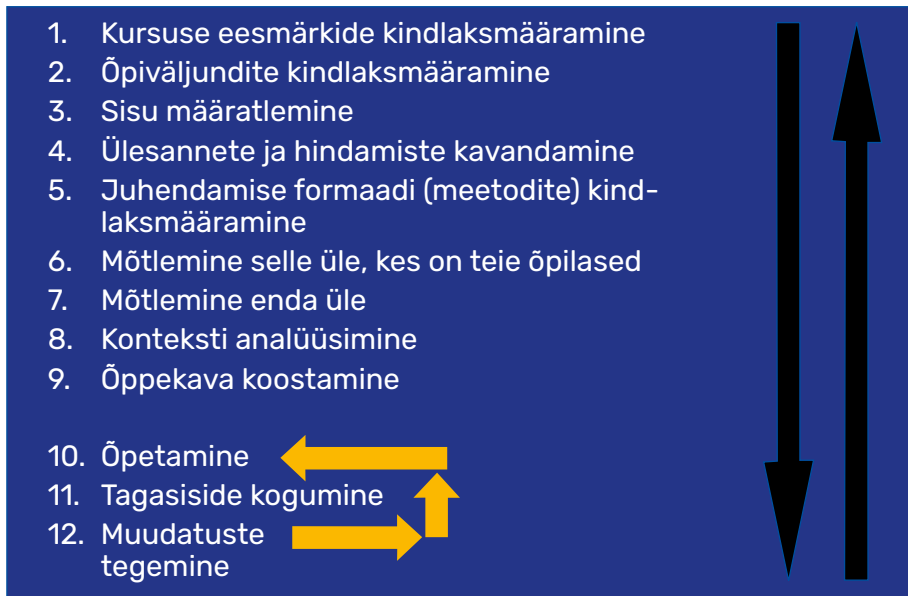
Terviklik kursuse kavandamine akadeemiliseks õpetamiseks. Akadeemiline õpetamine algab eespool kirjeldatud mudeli ümberkujundamisest ja rakendamisest kursuse kavandamise protsessis, mida mina nimetan terviklikuks kursuse kavandamiseks (TKK) (joonis X-2.) Akadeemilisest õpetamisest lähtuv kursuse arendamine põhineb kolmel kesksel protsessil (õpiväljundid, hindamine ja õpetamine), mida mõjutavad neli muutujat (sisu, õppejõudude ja üliõpilaste teadmised ning õpetamise kontekst).



Joonis X-2. Tervikliku kursuse kavandamise mudel, mis põhineb Groccia mudelil ülikoolides õpetamise ja õppimise mõistmiseks.

Terviklik kursuse kavandamine koosneb 12-astmelisest planeerimisprotsessist (vt joonis X-3). TKK esimesed viis astet laiendavad ja täpsustavad tagant ettepoole loodud kursust. Astmed 6–9 suunavad õppejõud mõtisklema Groccia mudeli nelja olulise elemendi üle: üliõpilased, õppejõud, kontekst ja sisu. Astmed 10, 11 ja 12 illustreerivad õpetamise, tagasiside ja parandamise

protsessi. Suured nooled joonise X-3 paremal pool näitavad, et see protsess on ringikujuline, mis tähendab, et kui kursus on välja töötatud ja õpetatud, kordub sama protsess kursuse järgmiste korduste ajal. Akadeemiline õpetamine on mitte staatiline, vaid dünaamiline protsess, mille käigus vaadatakse kursusi, õpetamist ja tulemusi pidevalt üle ja täiustatakse neid.



Joonis X-3. Tervikliku kursuse kavandamise 12 astet.

Hindamine ja refleksioon. Akadeemilise õpetamise jaoks on olulised ametlik ja mitteametlik refleksioon ja hindamine. Brookfield (2017) pakub välja neli lähtekohta, mida õppejõud saavad kriitilise refleksiooni protsessis kasutada: 1) autobiograafiline, 2) üliõpilaste vaatenurk, 3) kolleegide kogemused ja 4) teoreetilised allikad. Brookfieldi pakutud autobiograafiline lähtekoht ja üliõpilaste vaatenurk on esindatud kursuse kujundamise protsessi 6. ja 7. astmes – refleksioon selle üle, milline on nii õppejõudude kui ka üliõpilaste panus õpetamise-õppimise protsessi, näiteks nende tausta iseloomustavad tunnused (vanus, sugu, sotsiaalmajanduslik staatus, rass jm), eelteadmised ja kogemused. Teoreetiliste allikate uurimine on üks osa kursuse ettevalmistamisest ning soovitude kohaselt tuleks õppejõududel sobivate õppemeetodite valikul tutvuda nii asjakohase teooria kui ka teadusuuringutega (5. aste). *Evidence-Based Teaching* („Tõenduspõhine õpetamine“) (Buskist & Groccia, 2011) annab hea ülevaate tõenduspõhise õpetamise vajadusest ning tutvustab mitmeid empiiriliselt toetatud õpetamisviise. Lühiülevaadet kõrghariduse tasemel õppimist käsitlevatest teooriatest vt Groccia jt (2014).

Akadeemiline õpetamine eeldab ka kokkuvõtva ja kujundava hindamise kombinatsiooni ning mõningast tagasisidet mõttekaaslastelt, kolleegidelt ja üliõpilastelt. Tagamaks õpitulemuste saavutamist, tuleks üle vaadata üliõpilaste õpitulemuste mõõtmine, näiteks hinded ja testitulemused, loengute ajal tehtud ja loenguväliste ülesannete täitmine, samuti üliõpilaste kaasatuse ja osalemise näitajad. Lisaks tuleks kasutada kujundavat hindamist, näiteks Angelo ja Crossi (1993) kirjeldatud klassiruumi hindamismeetodeid, et saada tagasisidet selle kohta, kuidas õpilased kasutatud õpetamisviise tajuvad.

Akadeemilist õpetamist saab tõhustada ka õpetamise vastastikust hindamist ja kolleegide ning juhendajate, samuti õpetamiskonsultantide ja ülikooli õpetamiskeskuse töötajate tagasisidet kasutades (vt Buskisti jt (2014) pakutud praktilist meetodit õpetamise vastastikku kasulikuks hindamiseks). Selle hinnangu ja tagasiside põhjal saab seejärel üle vaadata kursuse juhendamise, hindamise ja sisu.

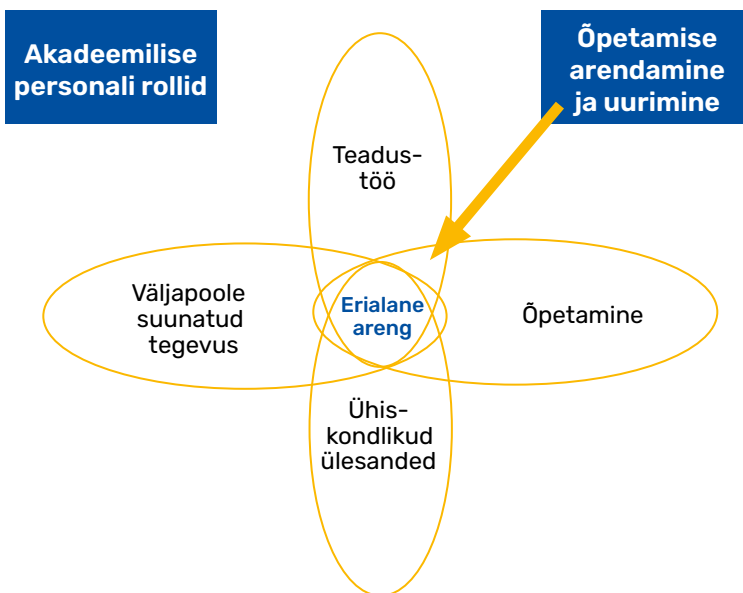
Õpetamise arendamine ja uurimine

Õpetamise arendamise ja uurimise (*Scholarship of Teaching and Learning, SoTL*) määratlused. Kuigi õpetamise arendamise ja uurimise määratlusi on palju, kasutan mina järgmist: teadusuuringud, mis keskenduvad õpetamist ja õppimist mõjutavatele muutujatele, teguritele ja kontekstidele ja mille eesmärk on mõlemat mõista ja paremaks muuta. Neid uuringuid jagatakse teistega avalikes teabelevikanalites näiteks ettekannete ja publikatsioonide kaudu. Veelgi lihtsamalt väljendatuna võib õpetamise arendamist ja uurimist määratleda kui õpetamis- ja õppimisprotsessi filosoofia, meetodite ja tulemuste teaduslikku praktikat, uurimist ja jagamist. Lisaks leiab õpetamise arendamise ja uurimise teema ka Patricia Albergaria Almeida suurepärasest 2010. aastal ilmunud artiklis „Scholarship of teaching and learning: An overview“ (https://www.researchgate.net/publication/233817081_Scholarship_of_Teaching_and_Learning_An_Overview) ja õpetamise arendamise ja uurimise anoteeritud loetelust, mille on koostanud Buffalo Ülikool jt (kuupäevata): <https://sotl.illinoisstate.edu/downloads/definingSoTL.pdf>.

Enamiku või kõigi nende määratluste keskmes on haridustöötaja/uuriija kavatsus minna oma praktika parandamiseks kaugemale õpetamise muutujate või lähenemisviiside uurimisest ning levitada oma analüüsi tulemusi teiste seas, edendamaks kõrghariduse üldisi tavasid ja tulemusi.

Õpetamise arendamine ja uurimine akadeemiliste rollide laiendatud vaatenurgast lähtudes. Akadeemilise töötaja positsiooni mõjutavad paljud tegurid, sealhulgas riiklikud, institutsionaalsed ja üksusesisesed eesmärgid,

väärtused ja vajadused ning isiku oskused, huvid, vajadused, eesmärgid ja staatus karjääriredelil. Kõigi akadeemiliste töötajate puhul ei sobi kasutada ühesugust rollimääratlust. Mõistes, et akadeemilised kohustused ja oskusteave on ajas dünaamiliselt muutuvad, laiendavad mõned kõrgkoolid kõikjal maailmas akadeemilisele personalile pandavaid ootusi, eeldades, et nad lähevad kaugemale traditsioonilisest „kolmel sambal seisvast“ (teadustöö, õpetamine ja administratiivkohustused) mudelist ning võtavad üle mudeli, mis hõlmab nelja üksteisega kattuvat funktsiooni (Groccia & Hunter, 2012, 9): õpetamine, teadustöö, väljapoole suunatud tegevus ja administratiivkohustused, millest igaüks sisaldab ka professionaalse arengu komponenti (joonis X-4).



Joonis X-4. Õpetamise arendamise ja uurimise paiknemine tänapäeva ülikoolide akadeemilise personali tööülesannete hulgas (kohandatud Groccia ja Hunteri järgi, 2012, lk 9).

Vastavalt sellele laiendatud arusaamale akadeemilise personali rollidest hõlmab *õpetamine* mitte üksnes ettevalmistatud kursuste otsest õpetamist, vaid ka õpetamisega seotud muid ülesandeid, nagu bakalaureuse- ja magistriõppe üliõpilaste nõustamine ning olemasolevate kursuste ülevaatamine ja/või uute kursuste väljatöötamine.

Teadustöö hõlmab nii traditsiooniliselt teadusuuringuteks peetavat tööd (uuenduslike ideede/teadmiste/protsesside avastamine) kui ka seda, mida Earnest Boyer (1990) nimetab integratsiooniteaduseks (vanade ja uute ideede ühendamine ja distsipliinide piiride ületamine, et luua uusi valdkondi või rikastada mõlemat valdkonda).

Väljapoole suunatud tegevus hõlmab erialaste oskuste ja teadmiste rakendamist, et aidata teisi kogukonna liikmeid. Heaks näiteks väljapoole suunatud tegevusest on tasuta kliiniline praktika (meditsiini- või tervishoiutöö), linna- planeerijate nõustamine seoses ehitusprojektiga (linna- planeerimine), oma erialaga seotud loengute pidamine keskkoolides (kõik), üliõpilastele praktika korraldamine, millega aidatakse eakatel maksudeklaratsiooni täita (raamatu- pidamine), või varjupaiga projekteerimine oma abikaasa eest põgenevate väärkoheldud naiste lemmikloomadele (veterinaarmeditsiin).

Ühiskondlikud ülesanded hõlmavad „heaks kodanikuks“ olemisega seotud ülesandeid, näiteks osalemist üksuse ja ülikooli komiteedes, mis tegelevad töölevõtmise, parkimise korraldamise ja muude küsimustega, või oma erialal toimuva konverentsi korraldamine ning osalemine oma üksuse värbamis- ja vastuvõtutegevuses. Ühiskondlikud ülesanded erinevad väljapoole suunatud tegevusest selle poolest, et esimese puhul ei kasutata ära erialaseid teadmisi, samas kui väljapoole suunatud tegevus on otseselt seotud erialast koolitust või ametikohast tulenevate oskuste, võimete ja teadmistega.

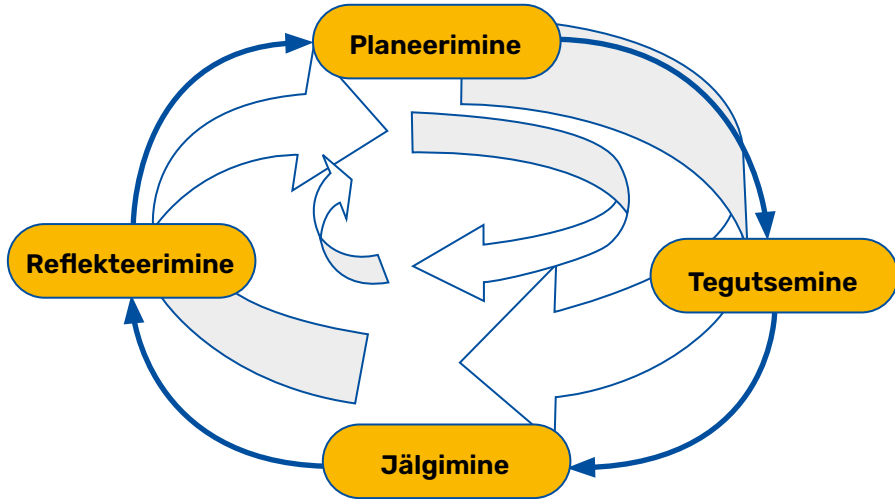
Kutsealane areng tähendab regulaarseid ja pidevaid jõupingutusi, et saada paremaks igas eespool nimetatud tegevuses. See võib hõlmata erialakirjanduse lugemist, osalemist konverentsidel, seminaridel ja kursustel, kus saab lihvida oma oskusi, konsulteerimist kolleegidega, õpetamise vastastikust hindamist ja kriitilist eneserefleksiooni.

Selles õppejõudude rolli laiendatud käsitluses paigutub õpetamise arendamise ja uurimise valdkond õppetöö ja teadustöö ristumispunkti. Selliselt vaadelduna ei tähenda õpetamise arendamine ja uurimine tingimata täiendavaid ametialaseid kohustusi, vaid pigem kahe traditsioonilise akadeemilise funktsiooni sünteesi ja integreerimist.

Lühidalt õpetamise arendamise ja uurimise ajaloost. Kuigi õpetamise arendamist ja uurimist seostatakse peamiselt teedrajava artikliga „Scholarship reconsidered: Priorities of professoriate“, mille Boyer avaldas 1990. aastal, on teised autorid, nagu Braxton ja Toombs (1982); Pellino jt (1984) ja Shulman (1987) rõhutanud teadustegevuse ja õpetamise integreerimiseks tehtud jõupingutusi, tõhustamaks õpetamist.

Õpetamise arendamine ja uurimine sai alguse nimetatud autorite artiklite avaldamisest ning see toetub tegevusuuringutele. George'i (2023) kohaselt on tegevusuuringute loojaks Kurt Lewin (1944) ning tegemist on „uurimis- meetodiga, mille eesmärk on probleemi üheaegselt uurida ja lahendada. Teisisõnu, nagu nimigi ütleb, tehakse tegevusuuringu käigus uurimistööd ja võetakse samal ajal meetmeid. /.../ Ülimalt interaktiivne meetod, mida kasutatakse sageli sotsiaalteadustes, eriti hariduskeskkonnas“ (lehekülj puudub).

„Metoodilise uurimise vormina pedagoogide seas eriti populaarne tegevusuuring seab esikohale refleksiooni, ületades lõhe teooria ja praktika vahel“ (lehekülj puudub) (George, 2023).



Joonis X-5: Lewini tegevusuuringud (Hariduse planeerimise ja uurimise osakond (EPRD), 2008. Tegevusuuringute käsiraamat. Putrajaya: Malaysia haridusministeerium (viidatud Amim, Rashad ja Teh, 2019).

Boyer (1990) tegi ettepaneku uurida õpetamise arendamist ja uurimist, et juhtida tähelepanu õpetamise ja teadustöö ebavõrdsele staatusele ülikoolide tasustamis- ja tunnustamissüsteemides, tagamaks õpetamisele piisav või lausa teadustööga võrdväärne staatus. Inglisekeelse lühendi (SoLT) loomise käigus lisati kontseptsioonile sõna „õppimine“ (Scholarship of Learning and Teaching), millega tunnustati teadusharu üliõpilasekesksust ja rõhutati teadlaste asetamist kaasõppijate rolli (Almeida, 2010). Boyeri (1990) sõnul vaadeldakse õpetamise arendamise ja uurimise käigus teadmiste edasiandmist, muutes seeläbi professori teadmised teistele arusaadavaks ja teadvustatavaks. Boyeri õpetamise arendamise ja uurimise kontseptsioonis küsitakse, kuidas saab jagada, muuta ja laiendada teadmisi, mis on loodud teadlaste avastamis-, integreerimis- ja rakendustegevuse kaudu.

Lee S. Shulman (1999) kirjeldas mis tahes teaduse põhitunnuseid ja sidus õpetamise arendamise ja uurimise tunnustatud teadusstandardite ja -protsessidega. Shulman (1999, lk 13) kirjutas:

„Selleks, et tegevust saaks nimetada teaduseks, peaks see omama vähemalt kolme põhitunnust: see peaks olema avalik, kriitiliselt vaadeldav ja hinnatav ning teistele teadlaskonna liikmetele vahetamiseks ja kasutamiseks kätte-

saadav. Seega täheldame kõigi teadustöö vormide puhul, et need on mõistuse või vaimu toel sooritatud tegevused, mis on mingil viisil avalikustatud, läbinud intellektuaalse või professionaalse kogukonna liikmete vastastikuse eksperdi-hinnangu ning mida saab tsiteerida ja ümber lükata, ning millele saab tugineda ja mida saab jagada selle kogukonna liikmete vahel. Nõuetekohaselt edastatud ja kritiseeritud teadustöö on valdkondlike teadmiste kasvu aluseks.“

Shulman (lk 13) jätkab põhjendusega, miks peaks tegelema õpetamise arendamise ja uurimisega:

„Õpetamisega seoses neid kolme tunnust üldjuhul ei täheldata. Õpetamine kaldub olema privaatne tegevus (piirdub õpetaja ja konkreetsete õpilastega, keda õpetatakse). Professionaalsed kolleegid hindavad õpetamist harva. Ja need, kes kasutavad uuenduslikke õppemeetodeid, tuginevad harva teiste tööle, nagu nad tavapärasema teadustöö puhul teeksid. Kui kirjeldame viise, kuidas võiks õpetamine muutuda kursuste portfooliote kaudu teadustööks, siis otsime meetodeid, millega muuta õpetamine avalikuks, kriitiliselt hinnatavaks ja teistele kogukonna liikmetele kasutatavaks.“

Glassick jt tuginesid oma töös „Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate“ (1997) Boyeri 1990. aasta tööle ja panid aluse Shulmani hilisemale teadustöö kirjeldusele, pakkudes kriteeriume, mille põhjal hinnata õpetamise arendamist ja uurimist. Glassicki, Huberi ja Maeroffi sõnul vastavad kõik teadustööd kuuele kriteeriumile, mille ajaline järjestus on üldjuhul ühesugune:

1. Selged eesmärgid
 - a. Töö põhieesmärgid on selgelt sõnastatud.
 - b. Uurimisülesandeid on kirjeldatud realistlikul ja saavutataval viisil.
 - c. Välja on toodud valdkonna jaoks olulised uurimisküsimused.
2. Piisav ettevalmistus
 - a. Koostatud on ülevaade olemasolevast teadustööst.
 - b. Töö käigus rakendatakse vajalikke uurimisoskusi.
 - c. Ühendatakse projekti edasiarendamiseks vajalikud ressursid (ajalised, isiklikud, rahalised, ametialased).
3. Asjakohased meetodid
 - a. Valitakse eesmärkide saavutamiseks sobivad uurimismeetodid.
 - b. Valitud meetodeid rakendatakse tõhusalt.
 - c. Meetodeid kohandatakse ja muudetakse vastavalt muutuvatele asjaoludele.
4. Olulised tulemused
 - a. Kavandatud eesmärgid on saavutatud.
 - b. Selle tulemusena lisandub teadmisi uuritavas valdkonnas.

- c. Pakutakse välja täiendavaid valdkondi edasisteks uuringuteks.
5. Tulemuste tõhus esitlemine
 - a. Töö teistele esitlemisel kasutatakse selleks sobivat stiili ja tõhusat esitlusviisi.
 - b. Töö tutvustamiseks sihtrühmadele kasutatakse selleks sobivaid foorumeid.
 - c. Sõnum esitatakse selgelt ja terviklikult.
 6. Eneseteadlikkus
 - a. Oma töö vaadatakse kriitilise pilguga ja sellele antakse hinnang.
 - b. Kriitikale vastamiseks esitatakse sobiva ulatusega tõendusmaterjali.
 - c. Tehakse ettepanekuid alternatiivsete hindamismeetodite kohta, parandamaks tulevaste tööde kvaliteeti.

Huvitav on see, et Glassicki jt pakutud õpetamise arendamise ja uurimise hindamiseks pakutud kuus kriteeriumi kattuvad tavapärase teadustöö ülesehitusega ja teadusajakirjas avaldamise nõuetega (vt joonis X-6 allpool).

Sarnasused teadusajakirja artikliga	
Õpetamise arendamine ja uurimine	Ajakiri
1. Selged eesmärgid	Sissejuhatus
2. Asjakohane ettevalmistus	Kirjanduse ülevaade
3. Sobiv metoodika	Meetodid
4. Kaalukad tulemused	Tulemused
5. Tõhus esitlusviis	Järeldused
6. Enesekriitiline arutelu	Arutelu / Edaspidised uuringud

Joonis X-6. Glassicki, Huberi ja Maeroffi kuue õpetamise arendamise ja uurimise hindamiskriteeriumi sarnasus teadusajakirja artikli/uuringu formaadiga.

Õpetamise arendamise ja uurimise ajalugu kirjeldavate täiendavate allikate ning sama teemat käsitlevate ajakirjade ja raamatute, konverentside ja ühen-

duste ning kommenteeritud kirjanduse andmebaasiga tutvumiseks soovitan Connecticuti Ülikooli loodud veebisaiti <https://guides.lib.uconn.edu/sotl/links>.

Mõned suunavad ideed õpetamise arendamise ja uurimise määratlemiseks (märkus: allpool esitatud ideed ei ole ammendavad). Kui keegi kaalub algatada projekti õpetamise arendamiseks ja uurimiseks, on selle ajendiks sageli kolm põhjust: projekt käsitleb mõnd huvipakkuvat küsimust, mis on seotud tema õpetamise ja üliõpilaste õppimisega; see parandab õpetamise ja üliõpilaste õppimise ja/või ülikoolihariduse üldist kvaliteeti või annab võimaluse edendada oma karjääri avaldatud artiklite või erialaste ettekannetega. Uurimistöö võib olla suunatud üliõpilaste, institutsionaalse või isikliku arengu edendamisele, samuti võib see aidata täiendada erialaseid või valdkondlikke teadmisi.

Õpetamise arendamise ja uurimisega seotud teadusuuringuid on võimalik teha näiteks järgmistes valdkondades: õpikute kasutamine, märkmete tegemise harjumused, uute või muudetud õpetamismeetodite mõju, õppurite ebaviisakus või problemaatiline käitumine, kriitilise mõtlemise oskuse arendamine ja rakendamine, mitmesuguste õppimise hindamise vahendite ja lähenemisviiside muutmine ja rakendamine, eri õppevahendite ja lähenemisviiside hindamise muutmine ja rakendamine, õppejõudude eelarvamused, lisaabi või juhendamissessioonide mõju, kursuse ülesehituse muutmine, auditooriumi kujundamine / õppetöö korraldamine, üliõpilaste ja õppejõudude isiklike omaduste mõju õppimisele, edukate/edutute üliõpilaste/õppejõudude harjumused ja tavad, tehnoloogia kasutamise mõju õppimisele ja üliõpilaste kaasamisele, tehisintellekti mõju (nt ChatGPT) mõju õppimisele ja/või üliõpilaste akadeemilisele aususele, üliõpilaste ja õppejõudude vahelised suhted.

Õpetamise uurimis- ja arendusprojekti koostamisel võiks endale esitada küsimusi. Kas loengute andmiseks on tõhusamaid viise? Kas mõne uue komponendi lisamine loengule/kursusele muudab õpilaste õppimisviisi? Kuidas saaksite panna üliõpilasi rohkem õppima ja samas suurendada nende õppimise rõõmu? Kuidas saaksite „testida“ oma õpetamismeetodite tõhusust ja nende mõju õppimisele? Mil viisil, kui üldse, mõjutab teie õpetamisviisi üliõpilaste võimet teavet meelde jätta? Kuidas saaksite oma loengutes parandada üliõpilaste kirjutamisoskust? Mida saaksite teha akadeemilise aususe parandamiseks? Kas vastastikune õpetamise hindamine suurendab selle tõhusust? Kuidas mõjutab esimesel õppepäeval tehtu ülejäänud semestrit? Kas teatud tüüpi testid aitavad paremini õppida ja teavet meelde jätta?

Enamiku, kuid mitte kõigi õpetamise arendus- ja uurimisprojektide puhul on sõltuvaks muutujaks enamasti mõni üliõpilaste õppimist mõjutav aspekt (nt kuidas muutuja X muudab üliõpilaste käitumist seoses õpitulemuste saavutamise või üliõpilaste motivatsiooni/rahuloluga).

Lisaks võivad õpetamise arendamise ja uurimise valdkonnad ja uurimisküsimused keskenduda teemadele, mis on seotud üliõpilaste ja õppejõudude heaolu suurendamise, emotsionaalselt turvalise õpetamis- ja õpikeskkonna loomise ning muude elementidega, mis rõhutavad õpetamise ja õppimise inimlikku aspekti.

Üldiselt võivad eelnevalt kirjeldatud õpetamise ja õppimise mudeli kõik seitse komponenti olla kasulikuks suunanäitajaks teemade leidmisel õpetamist ja õppimist käsitlevateks teadusuuringuteks.

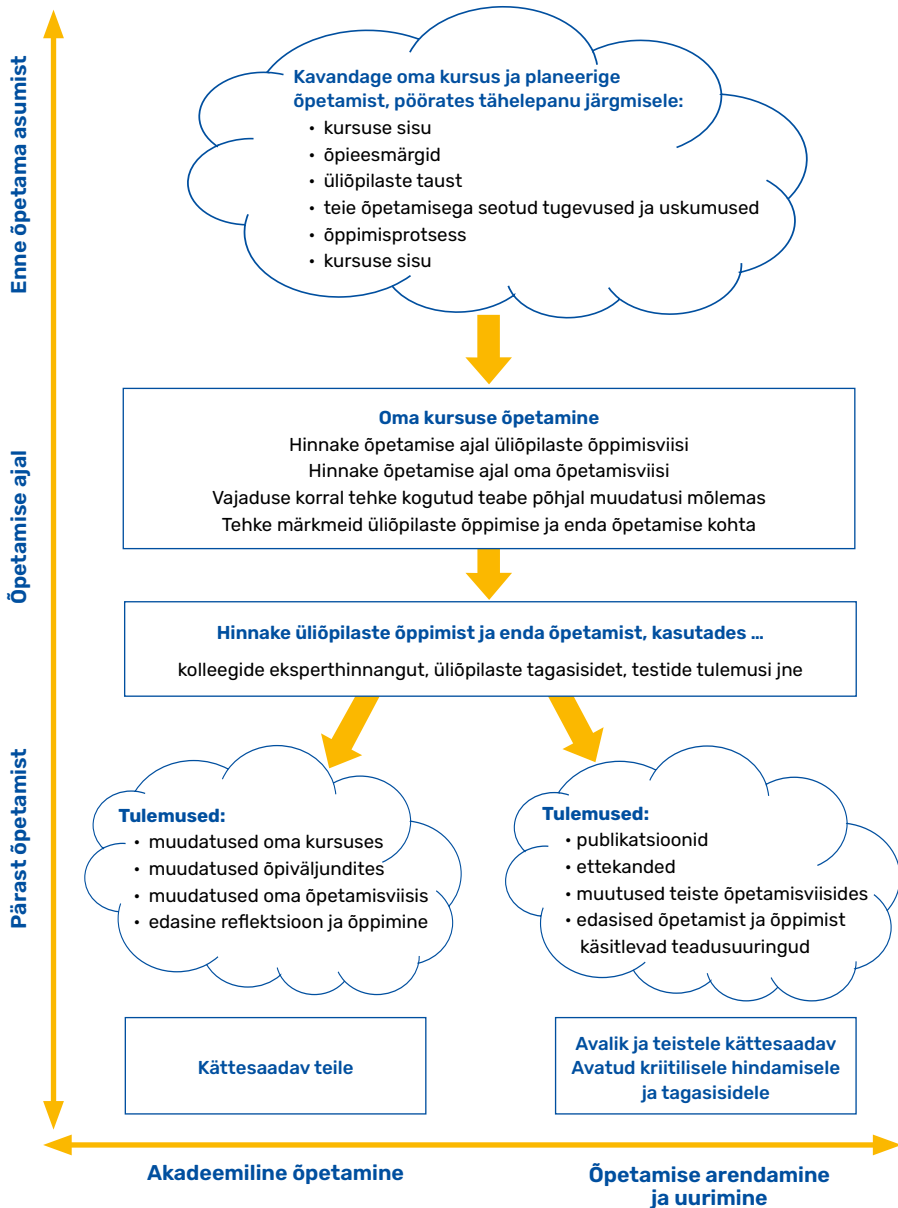
Kokkuvõte: akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise vahelised sarnasused ja erinevused

Kui kujundate oma õppetegevust reflekteerivalt ja tõendus põhised, kogudes andmeid, tehes muudatusi ja kogudes veelgi rohkem andmeid, siis tegelete akadeemilise õpetamisega. Kui esitlete ja avaldate oma õpetamist käsitlevaid uurimusi, siis tegelete õpetamise arendamise ja uurimisega.

Teiste õpetamise jälgimine, seminaridel osalemine, õpetamist käsitlevate raamatute lugemine, õpetamise tõhusust ja õppimist käsitlevate uuringutega tutvumine – kõik see annab olulisi teadmisi õpetamisoskuste arendamiseks. Selle teabe ühendamine oma õpetamismeetodite tugevuste ja nõrkuste hindamise ja tagasiside kogumisega ning õpetamise eesmärkide ja õppimise üle mõtisklemine annab põhjalikke teadmisi, mille alusel teha teadlikke otsuseid oma õpetamismeetodite muutmiseks. Kui täiustate oma õpetamismeetodeid sellisel viisil, siis lähenete õpetamise arendamisele nagu oma eriala uurimisküsimusele. Sellist lähenemist õpetamise arendamisele nimetatakse akadeemiliseks õpetamiseks.

Kui teete ettekande või kirjutate sellest, kuidas muutused õpetamiskäitumises on mõjutanud üliõpilaste õppimist, siis tegelete õpetamise arendamise ja uurimisega. Õpetamise arendamist ja uurimist käsitlevad esitlused ja kirjutised sisaldavad lähteolukorra hindamise andmeid teie õpetamise kohta, õpetamises tehtud muutuste kirjeldusi ja muutuste järgselt tehtud mõjude hindamist õpetamises. Tavaliselt hõlmavad lähteolukorra ja muutuste järgsed hinnangud nii üliõpilaste õppimise mõõtmisi (nt testitulemused, hinded ja meelde jäänud teadmised) kui ka õpetamise hindamisi (nt õpilaste hinnangud ja õpetamise vaatlus).

Joonis X-7 illustreerib akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise järjepidevust kui protsessi, mis hõlmab tegevusi enne tegelikku õppeprotsessi, selle ajal ja pärast seda.



Joonis X-7. Akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise vahelised sarnasused ja erinevused.

Õpetamiseelsed tegevused on osa tervikliku kursuse kavandamise (TKK) rakendamisest, mis põhineb mudelil, mille Groccia õpetamise mõistmiseks ja tõhustamiseks välja pakkus. Õppetegevused on loetletud TKK 10., 11. ja 12. astmes (joonis X-3). Nii kokkuvõttev kui ka kujundav õppimise ja õpetamise

hindamine toimub õpetamise ajal ja pärast seda. Selle tulemused vaadatakse üle ja vajadusel tehakse muudatusi.

Õpetamisjärgses etapis avaldub akadeemilise õpetamise ning õpetamise arendamise ja uurimise erinevus. Akadeemilise õpetamise puhul kasutatakse õpetamisjärgset hindamist ja tagasisidet eelkõige selleks, et anda teavet edaspidiseks õpetamiseks ja seeläbi parandada õppeprotsessi ja tõhustada õppimist. Kui inimene tahab tegeleda õpetamise arendamise ja uurimisega, peab ta võtma vastu otsuse muuta oma akadeemiline õpetamine avalikuks, teistele kättesaadavaks ja avatuks kriitilisele hindamisele. Nii akadeemiline õpetamine kui ka õpetamise arendamine ja uurimine põhinevad refleksioonil ja tõendus- põhisel lähenemisel õpetamisele ja õppimisele, mille aluseks on õppeprotsessi mitmete ja omavahel seotud muutujate kaalumine ja nendega arvestamine, tagant ettepoole põhimõtetal põhinev kursuse kavandamise protsess ning hindamise ja kriitiliselt reflekteeriva tagasiside kasutamine kogu õpetamis- ja õppimisprotsessi jooksul.

Kasutatud kirjandus

- Almeida, P. A. (2010). Scholarship of teaching and learning: An overview. *Journal of the World Universities Forum*, 3(2), 143–154. https://www.researchgate.net/publication/233817081_Scholarship_of_Teaching_and_Learning_An_Overview. Accessed on 6/7/23.
- Amim, M. Z. M., Rashid, Radzuwan, A., & Teh, K. S. M. (2019). Investigating Issues and challenges in employing action research for teacher training in Malaysian context. *International Journal of Educational Practice*, 7(1). <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.71.30.40>
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. 2nd Edition. San Francisco, CA: Wiley.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York, NY: Carnegie Foundation.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, D. C.: National Academies Press.
- Braxton, J. M., & Toombs, W. (1982). Faculty uses of doctoral training: Consideration of a technique for the differentiation of scholarly effort from research activity. *Research in Higher Education*, 16, 265–282. <https://doi.org/10.1007/BF00973587>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2nd Edition. San Francisco, CA: Wiley Publishing.
- Buffalo State College, et al. (N. D.). Definitions of the scholarship of teaching and learning (SoTL). <https://sotl.illinoisstate.edu/downloads/definingSoTL.pdf>. Accessed on 5/5/23.

- Buskist, W., & Groccia, J. E. (Eds.). (2011). Evidence-based teaching. *New Directions in Teaching and Learning, No 128*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buskist, W., Ismail, E. A., & Groccia, J. E. (2014). A practical model for conducting helpful peer review of teaching. In J. Sachs, & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education: International perspectives*. London: Springer. Pp. 33–52.
- Education Planning and Research Division (EPRD). (2008). *Manual of action research*. Putrajaya: The Ministry of Education Malaysia.
- George, T. (2023). What is action research? Definition & examples. <https://www.scribbr.com/methodology/action-research/>. Accessed on 5/4/23.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Groccia, J. E. (2012). A model for understanding university teaching and learning. In J. E. Groccia, M. A. T. Alsudairi, & W. Buskist (Eds.), *Handbook of college and university teaching: A global perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. P. 9.
- Groccia, J. E., & Hunter, M. S. (2012). *The first-year seminar: Designing, implementing, and assessing courses to support student learning and success: Volume 2: Instructor training and development*. National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. University of South Carolina, Columbia, SC.
- Groccia, J. E., Nickson, S. C., Wang, C., & Hardin, H. (2014). Historical overview of learning theories. In B. F. Tobolowsky. (Ed.). *Paths to learning: Teaching for engagement in college*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition. Pp. 31–45.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>.
- Pellino, G., Blackburn, R., & Boberg, A. (1984). The dimensions of academic scholarship: Faculty and administrator views. *Research in Higher Education, 20*(1), 103–115. <https://doi.org/10.1007/BF00992038>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.) *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (p. 13). Sterling, VA: Stylus. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441393.pdf>. Accessed 5/18/23.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change: The Magazine of Higher Learning, 31*(4), 10–17. <https://doi.org/10.1080/00091389909602695>
- University of Connecticut. (N.D.). Topic: Scholarship of teaching and learning (SOTL) – Selected SoTLLinks. <https://guides.lib.uconn.edu/sotl/links>. Accessed 5/18/23.