



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Intellektuaalne
väljund: O2
Õppekava
raamistik

TTOP ÕPPEKAVA RAAMISTIK



TTOP
Taking to the Top

**Taking to the Top - Adult Educators
on the Journey**

2016-1-EE01-KA204-017308

Intellektuaalne väljund: O2 Õppekava
raamistik



TTOP

Taking to the Top - Adult Educators on the Journey

2016-1-EE01-KA204-017308

Intellektuaalne väljund: O2
Õppekava raamistik



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Projekti koordinaator:



Eesti täiskasvanute
koolitajate assotsiatsioon
(ANDRAS)

Tegevust juhtiv asutus:



Aristotle University
of Thessaloniki
(AUTH)

Autorid:

- Georgios K. Zarifis
- Achilleas Papadimitriou

Kaasautorid:

- Ben Charles
- Caroline Meier
- Ene Käpp
- Faith Charles
- Graça Gonçalves
- Márcia Silva
- Monica Marfeldt
- Stefan Wiik
- Tiina Jääger

© Euroopa Liit, 2018

Käesolevas raportis esitatud teave ja seisukohad kajastavad autorite vaateid ega väljenda ilmingimata Euroopa Liidu ametlikku seisukohta. Euroopa Liidu institutsioone, asutusi ega nende nimel tegutsevaid isikuid ei saa pidada vastutavaks käesolevas dokumendis sisalduva teabe kasutuse eest.

Trükis ei hõlma kolmandate isikute tekstilist ega kunstilist materjali ilma autoriõiguste omaniku eelneva loata edasiseks levitamiseks teiste kolmandate isikute poolt.

Reprodutseerimine on lubatud, kui allikale on viidatud.

Sisukord

	<i>page</i>
Mõistete selgitused	9
Sissejuhatus	17
1 Üldine (Üldosa määratleb haridusfilosoofilise raamistiku, millesse õppekavaraamistik sobitub. See hõlmab ka teoreetilisi seisukohti)	20
2 Eesmärk	23
3 Õpiväljundid, kuidas need saavutatakse/ hinnangu andmine/ näitajad	24
4 Maht: haridus- ja õppeprotsessi koolituse / praktika / iseseisva töö maht	26
5 Koolituskeskkonna kirjeldus	28
6 Sihtgruppide kirjeldused (näit. eeldused jne)	31
7 Koolitusmoodulite kirjeldus	33
8 Koolitusprotsessi struktuur, võimalikud koolitusvormid (mida kasutada täiskasvanute koolitajate koolitamisel eri sihtgruppidega, näit. haridus- ja õppeprotsessi koolituse ja e-koolituse kombineerimisel)	35
9 Iseseisva töö kirjeldus, hindamine ning tagasiside võimalused	41
10 Hinnangu andmise meetodid ja kriteeriumid	44
11 Koolitusmeetodid	48
12 Koolituse materjalid ja tingimused, soovituslik kirjandus	53
13 Koolituse eduka läbimise tingimused	54
14 Hinnangu andmise meetodid ja kriteeriumid	55
15 Koolituse edukal läbimisel väljastatav dokument	60
16 Kvalifikatsiooni kirjeldus vastavalt koolitaja pädevustele; nende haridus ja töökogemus	61

17	Rakenduskava ning lisamaterjalide ja metodoloogia kasutamise võimalused eri sihtgruppidele	62
-----------	---	-----------

	Erialane kirjandus ja bibliograafia	66
--	--	-----------

LISA I

LISA II

LISA III

Tekstis kasutatud mõistete sõnastik

Hindamine	Õppija õppeedukusele hinnangu andmise viis. Hindamismeetodid on: õpetajate tagasiside, kaaslaste hinnang, kirjalik ja suuline kursusetöö, õpimapi koostamine, testid ja eksamid. (<i>Definitsioon Epale sõnastikust</i>)
(Eeldatavad) Õpiväljundid	Kõige sagedamini kasutatava ja ka kompaktsema definitsiooni kohaselt väljendab õpiväljund „... seda, mida õppija on õppetegevuse tulemusel eeldatavasti võimeline TEGEMA.“ Õpiväljundid on väited, mis kirjeldavad teadmisi või oskusi, mis õppija on teatud ülesande, tunni, kursuse või programmi tulemusel omandanud, ning aitavad õppijal mõista, miks antud teadmised ja oskused on neile kasulikud. Need keskenduvad teadmiste ja oskuste kontekstile ja võimalikele rakendustele, aitavad õppijatel seostada õpet eri kontekstiga ning juhivad hindamist ja hinnangu andmist. Head õpiväljundid rõhutavad teadmiste rakendamist ja integreerimist. Õpiväljundid ei keskendu materjali läbimisele, vaid sõnastavad selle, kuidas õppijad saavad materjali rakendada nii klassiruumis kui ka laiemalt. Selleks et mõista õpiväljundite definitsiooni, tuleks mõelda definitsioonis kasutatud sõnade ja fraaside tähendusele, kuivõrd selgituse lihtsus võib selle täpsust varjutada. Õpiväljundite definitsiooni võtmesõna on „tegema“. Sõna viitab sellele, milliseid teadmisi, oskusi või käitumist on õppija võimeline pärast õppetegevust demonstreerima. Siinkohal on oluline, et õpiväljundi „tegema“ peab hõlmama ka tegevust. Enamikus klassiruumis toimuvates olukordades on õpitemegevusi üsna kerge määratleda, kuivõrd õpetamine ja arutelud moodustavad olulise osa kursuse õppetegevusest. Sõna „eeldatavasti“ õpiväljundi definitsioonis viitab sellele, et tegemist on teadliku, mitte juhusliku, korrapärase või tahtmatu õppimisega.
Eesmärgid	Eesmärgid on üldised väited, mis annavad õpitemegevusele suuna või tähenduse. Eesmärgid pannakse tavaliselt kirja üsna umbmääraselt, näiteks sõnadega õppima, teadma, mõistma, hindama, mis ei ole otseselt mõõdetavad. Eesmärgid on justkui hariduslikku suunitlust korrastavad põhimõtted enam kui ühe hinde ulatuses. Antud korrastavad põhimõtted võivad hõlmata terveid õppeprogramme, valdkonda või ka piirkonda.
Kombineeritud õpe	Meetodite, võtete või vahendite kombineerimine, iseäranis auditoorse ja kaugõppe (sealhulgas elektrooniliste vahendite) ühendamine ja rakendamine interaktiivselt tähenduslikus õpikeskkonnas. Õppijatel peaks olema hea ligipääs erinevatele õppevahenditele, et rakendada teadmisi ja oskusi, mida nad omandavad õpetaja juhendamisel ja toel nii klassiruumis kui ka mujal. (<i>Definitsioon Epale sõnastikust</i>)

Sertifitseerimine	Ametlik menetlus, millega akrediteeritud või autoriseeritud isik või asutus hindab ja kinnitab (ning tõendab kirjalikult väljastatava sertifikaadiga) isikute või organisatsioonide, kaupade või teenuste, protseduuride või protsesside, ürituste või olukordade omadusi, tunnuseid, kvaliteeti, kvalifikatsiooni või staatust vastavalt kehtestatud nõuetele või standarditele.
Pädevused	Oskus adekvaatselt rakendada õpiväljundeid määratletud kontekstis (haridus, töö, isiklik või professionaalne areng). (<i>Definitsioon Epale sõnastikust</i>)
Aineteadmised	Antud mõiste viitab teadmiste ja informatsiooni kogumile, mida õpetajad õpetavad ja õppijad eelduste kohaselt omandavad konkreetse teema või ainevaldkonna raames, näiteks keeleõppes, kunstiõpetuses, matemaatikas, loodus- või sotsiaalteadustes. Aineteadmised viitavad üldiselt faktidele, mõistetele, teooriatele ja põhimõtetele, mida õpetatakse ja omandatakse konkreetsete akadeemiliste kursuste käigus, mitte niivõrd seotud oskustele – lugemisele, kirjutamisele või uurimistööle –, mida õppijad samuti koolis õpivad. Kuigi paljud võivad antud mõistet pelgalt ebavajalikuks žargooniks pidada, kasutatakse „aineteadmisi“ viimastel aastakümnetel aina rohkem, peamiselt seetõttu, et pedagoogid saavad seeläbi hõlpsamalt omavahel eristada „teadmisi“ ja „oskusi“.
Kursuse/programmi eesmärgid	Eesmärgid on tavaliselt hariduslike kavatsuste konkreetset väited, mis piiritlevad kas üldised või konkreetset tulemid.
Õppekava	Institutsioonide nagu kooli, kolledži või ülikooli pakutavate õppekursuste kogum ja nende sisu, mille on osaliselt või tervikuna määratlenud välised asutused. (<i>Definitsioon Epale sõnastikust</i>)
Haridusalane teavitustegevus	Haridusalane teavitustegevus viitab formaal- või auditoorset haridust toetavatele tegevustele ning ka vaba- ja mitteformaalsele õppele, mis toimub väljaspool klassiruumi. Haridusalaste teavituskampaaniate käigus antakse noortele haridusalast kogemust klassiruumis, raamatukogus, koolivälistes programmides, kogukonnapõhistes organisatsioonides, muuseumites jne ning toetatakse nendega töötavate professionaalide ja abitöötajate ametialast arengut. Antud definitsioon ei välista algatusi, mis on veebilehe kaudu suunatud laiemale publikule või perekondlike tegevuste juhendeid või ühistegevusi sotsiaalsete partneritega.
Hariduslikud/koolituse sihteesmärgid	Sihteesmärgid on hariduslike kavatsuste sõnastused, mis on eesmärkidest konkreetsemad. Ka sihteesmärgid võivad hõlmata kogu programmi, ainet või haridusaset. Neid võib sõnastada üldisemalt või ka vastavalt konkreetsematele käitumuslikele muutustele.

<p>e-õpe</p>	<p>E-õppeks nimetatakse formaalharidusel põhinevat õppesüsteemi, milles kasutatakse ka elektroonilisi vahendeid. Kuivõrd õppetegevus võib toimuda nii klassiruumis kui väljaspool seda, moodustab e-õppest olulise osa arvuti ja interneti kasutus. E-õpet võib nimetada ka andmesidepõhiseks teadmiste ja oskuste ülekandeks, mille käigus osalevad õppetegevuses samal või erineval ajal suur hulk inimesi.</p>
<p>EQF</p>	<p>„Euroopa kvalifikatsiooniraamistik“ (EQF) toimib justkui tõlkeseade, mille abil saab riiklike kvalifikatsiooniraamistikke teha loetavaks kõikjal Euroopas ning seeläbi toetada töötajate ja õppijate rahvusvahelist mobiilsust ja nende elukestvat õpet. EQFi eesmärk on suhestada erinevad riiklikud kvalifikatsioonisüsteemid ühise Euroopa kvalifikatsiooniraamistikuga. Üksikisikutel ja tööandjatel aitab EQF paremini mõista ja võrrelda eri riikide kvalifikatsioonitasemeid ning erinevaid haridus- ja koolitussüsteeme. Alates 2012. aastast on kõikidel Euroopas väljastatud uutel kvalifikatsioonidel märgis vastavale EQF-tasemele.</p>
<p>Hinnangu andmine</p>	<p>Hinnangu andmine on haridus- või koolitusprogrammi mistahes aspektiga seotud informatsiooni kogumine, analüüs ja tõlgendamine kui osa tunnustatud hindamisprotsessist, millega antakse hinnang programmi tõhususele, mõjususele või mistahes võimalikele tulemustele. Kuigi hindamist ja hinnangu andmist kasutatakse sageli samatähenduslikult, viitavad need analüüsi eri tasanditele. Hinnangu andmine tegeleb õppetegevuse makro- või holistilise tasandiga ning arvestab õppimise konteksti ja kõiki kaasnevaid faktoreid, hindamine seevastu tegeleb eeskätt õppija õppimise mõõtmisega ning moodustab ühe osa hinnangu andmisest, seega on tegemist mikrotasandiga. Mistahes usaldusväärse hinnangu andmise oluline aspekt on arvestamine ootamatustega. Hinnangu andmine on eeskätt struktureeritud ja eesmärgipärane uurimus, mis on avatud kommenteerimiseks.</p>
<p>Formaalharidus</p>	<p>Formaalharidus, teisisõnu formaalõpe on integreeritud haridusprotsess, mis ulatub algharidusest kesk- ja kõrghariduseni, ning toetub süstemaatilisele ja sihipärasele eesmärgile, mis väljendub ametlikus õppekavas ning mida rakendatakse kindla kalenderplaani ja graafiku alusel.</p> <p>Seega on tegemist õppetegevuse tüübiga, mis on reguleeritud (erinevate sisemiste määrustega iga õppeasutuse haridusprojekti raames), eesmärgistatud (kuivõrd selle eesmärk on õppijaid harida ja neile teadmisi anda) ning planeeritud (kuivõrd enne iga kursust reguleerib ja kavandab õppeasutus kogu õppetegevust, mida läbi viiakse). Põhiomadustena võib välja tuua, et antud hariduse liik leiab (tavaliselt) aset konkreetses kohas statsionaarselt ning</p>

	<p>lõpetamisel väljastatakse kraad või diplom. Näiteks omandatakse sedalaadi haridust koolis. Formaalhariduse põhiomadusteks on seega sihipärasus, planeeritus ja reguleeritus. See hõlmab kogu haridussüsteemi, mida nimetatakse kohustuslikuks hariduseks alates algharidusest kuni keskhariduseni.</p>
<p>IKT</p>	<p>Lühend IKT tähistab mõistet info- ja kommunikatsioonitehnoloogia. IKT viitab tehnoloogiale, mis annab ligipääsu informatsioonile telekommunikatsiooni kaudu. See sarnaneb mõistega infotehnoloogia (IT), kuid keskendub eeskätt kommunikatsioonitehnoloogiale. See hõlmab internetti, traadita võrke, mobiiltelefone ja muid kommunikatsioonivahendeid. Viimastel kümnenditel on info- ja kommunikatsioonitehnoloogia vahendid andnud inimestele tohutul hulgal uusi suhtlusvõimalusi. Näiteks võivad inimesed reaalajas üksteisega eri riikides suhelda, kasutades näiteks kiirsõnumsidet, veebilefoni (VoIP) ja videokonverentsiteenust. Sotsiaalvõrgustikud nagu Facebook võimaldavad inimestel kõikjal maailmas omavahel sidet säilitada ja regulaarselt suhelda. Kaasaegne info- ja kommunikatsioonitehnoloogia on loonud „globaalse küla“, kus inimesed võivad üksteisega maailma eri paigus suhelda justkui elaksid nad kõrvaltänavas. Seetõttu vaadeldakse IKT-d sageli selles kontekstis, kuidas kaasaegne kommunikatsioonitehnoloogia ühiskonda mõjutab.</p>
<p>Iseseisev õpe</p>	<p>Tegemist on paljude haridusasutuste pakutava õppevormiga. Mõnikord kasutatakse selle tähistuseks mõistet enesejuhitud õpe, mis viitab õppetegevusele, mille õppija läbib minimaalse juhendusega või sootuks iseseisvalt. Enamasti lepivad õppija ja õpetaja kokku teemas, mida õppija teatud mahus juhendaja näpunäidete järgi uurib. Iseseisev õpe annab hea võimaluse motiveeritud õppijatel tegeleda neile huvi pakkuva teemaga, mida traditsiooniline akadeemiline õppekava ilmtingimata ei hõlma. Nii saavad õppijad uurida erialast materjali lähemalt või saada uurimistöö kogemust. Iseseisev õpe annab õppijatele ka võimaluse tegeleda üksikasjalikumalt neid huvitavate teemadega ning selle põhjal otsustada, kuidas ja kuhu suunas tulevikus edasi minna. Teine viis iseseisvat õpet käsitleda on kaugõpe. Kaugõpe on õppevorm, kus õppija ja õpetaja vahel on füüsiline või vaimne distants. Õppijat ja õpetajat aga seob miski, näiteks tööleht või essee või nad suhtlevad veebilehe kaudu.</p>
<p>Informaalne õpe</p>	<p>Informaalne õpe on tõenäoliselt kõrgeim õppimistase, millel on suurim kognitiivne mõju. Neid hetki nimetamegi väärtuslikeks õpituatsioonideks, kus kohtuvad kirk ja uudishimu, mis ületavad kõik motivatsiooni- ja teadmibarjäärid. Tegemist on enesejuhitud õppega, mille vallandab sisemine motivatsioon ning mis jätkub, kuni kõik eesmärgid nii teadmiste kui tegevuse osas on saavutatud.</p>

	<p>Informaalne õpe on mistahes õppimine, mis ei ole formaalne ega mitteformaalne, näiteks enesejuhitud õpe või kogemusõpe. Informaalne õpe on korraldatud erinevalt kui formaalne või mitteformaalne õpe, kuivõrd puudub määratletud eesmärk õpiväljundite osas ning õppija seisukohalt ei ole see kunagi eesmärgistatud. Õppijate jaoks hõlmab see heuristilist keelelist arengut, sotsialiseerumist, kultuuriõpet ja mängu. Informaalne õpe on pidev ulatuslik nähtus – õpitakse kas osalemise või teadmiste loome kaudu, mis vastandub traditsioonilisele õppimisele õpetajakeskse teadmiste omandamise kaudu. Antud mõiste kattub sageli aga mitteformaalse ja enesejuhitud õppe mõistetega. Seda kasutatakse laialdaselt ettevõttesiseses koolituse kontekstis ning seoses mõistetega investeringute tootlus (ROI) või õppimise tootlus (ROL). Samuti kohtab antud mõistet sageli, kui viidatakse reaalharidusele, kodanike teadusalgatustele või informaaalsele reaalharidusele. Informaalse ja mitteformaalse õppe kattuv tähendus viitab õppemehhanismidele, mis leiavad orgaaniliselt aset väljaspool traditsioonilisi juhendajakeskseid programme, näiteks enda valitud raamatute lugemine, iseõppimise programmis osalemine, tegevuse tugimaterjalide või -süsteemide kasutamine, oskuspraktika, <i>coaching</i> või mentorlus, kaaslastelt nõu küsimine või ka tegevusvõrgustikus osalemine. Informaalne õppimine leiab tavaliselt aset kogukondades, kus inimestel on võimalus jälgida sotsiaalseid tegevusi ja neis ka osaleda.</p>
<p>Õpieesmärgid</p>	<p>Haridusvaldkonnas tähistavad õpieesmärgid lühidaid väiteid, mis kirjeldavad seda, mida õppija eelduste kohaselt peaks kursuse, õppetüki, tunni, projekti või õppetunni lõpus olema omandanud. Paljudel juhtudel on õpieesmärgid akadeemilised vahe-eesmärgid, mille õpetaja on seadnud õppijatele, kes püüdleval teatud üldisemate õpistandardite saavutamise poole. Õpieesmärgi defineerimine on keeruline, kuna pedagoogid kasutavad selleks erinevaid mõisteid ning neid ei saa alati ilmtingimata samatähenduslikult kasutada. Näiteks sellised laialt kasutatavad mõisted nagu <i>õppija õpieesmärk</i>, <i>sihttase</i>, <i>õppetaseme näitaja</i>, <i>õppe eesmärk</i>, <i>tulemusnäitaja</i> ja <i>õpistandard</i> võivad viidata konkreetsetele õpieesmärkidele teatud hariduskontekstides. Samuti mõtlevad pedagoogid õpieesmärke tähistavaid mõisteid ise välja. Kuigi pedagoogid kasutavad õpieesmärke erineval moel mitmesuguste õppe-eesmärkide saavutamiseks, on see mõiste tihedalt seotud õpiedukuse või akadeemiliste ootuste eesmärgipärase järjestusega erinevas arengufaasis, vanuses või kooliastmes. Õpieesmärgid võimaldavad õpetajatel struktureerida, järjestada ja planeerida konkreetse õppeperioodi eesmärke, enamjaolt selleks, et toetada õppijaid saavutama ulatuslikemaid ja pikaajalisemaid hariduslikke eesmärke, näiteks terve kursuse õpieesmärkide saavutamine, standardiseeritud testi sooritamine või gümnaasiumi lõpetamine kõrgkooli astumiseks. Seetõttu</p>

	<p>loovadki õpieesmärgid tasemeõppe keskse strateegia, mis viitab õppesüsteemidele, hindamisele, hindamissüsteemile ning akadeemilisele aruandlusele, mille aluseks on õppijate demonstreeritud arusaamine oskustest ja teadmistest, mille nad peavad omandama enne, kui nad jätkavad järgmises tunnis, viiakse üle järgmisele tasemele või saavad vastava diplomi (õpieesmäärke, mis viivad õppija progressiivselt edasi akadeemiliste standardite saavutamise poole võib muuhulgas nimetada <i>tulemusnäitajateks</i> või <i>tulemuslikkuse sihttasemeks</i>).</p>
<p>Mitteformaalne haridus</p>	<p>Ametliku definitsiooni kohaselt on tegemist mistahes organiseeritud haridustegevusega väljaspool kehtestatud formaalset süsteemi – kas eraldiseisvana või mõne ulatuslikuma tegevuse olulise osana –, mille eesmärk on teenida konkreetset õpiklientuuri ja õpieesmäärke. Mitteformaalne õpe hõlmab haridustegevusi, mis jäävad formaalsest haridussüsteemist väljapoole. Antud haridusharu propageerib mitteformaalset õppimist. Mitteformaalne haridus on metodoloogia, mis hõlmab osalejatele üksikasjalikult kohaldatud struktureeritud praktikaid (kuigi tegevused on harva seotud tavapärase õppeperioodide või õppekavaainetega), mis toetavad inimeste vabatahtlikku isiklikku, sotsiaalset ja professionaalset arengut; informaalne haridus seevastu on seotud sellega, mille võib omandada igapäevategevuste käigus (töö, pere, vaba aeg jne) ehk õppimine tegevuse käigus. Informaalne ja mitteformaalne õppimine toetavad noori olulistel eluaspektide, näiteks sotsiaalse kaasatuse, diskrimineerimisvastasuse ja kodanikuaktiivsuse osas ning ka nende isiklikku arengut. Lisaks sellele võib mitteformaalset haridust tõlgendada kui lähenemist, mis toetab formaalhariduse süsteemi. Mitteformaalse hariduse õpitegevused luuakse vastavalt noorte vajadustele, püüdlustele ja huvidele, need on vabatahtlikud ja õppijakesksed. Kasutatakse mitmekülgseid meetodeid, mis põhinevad usaldusliku keskkonna loomisel ja kogemuste jagamisel. Sedalaadi haridus annab lisandväärtust nii noortele, majandusele kui ühiskonnale, kuivõrd see suurendab nii ettevõtete, süsteemide kui institutsioonide suutlikkust. Mitteformaalne haridus leiab aset väga erinevates keskkondades ning see on suunatud konkreetsetele sihtgruppidele ja teemadele, mis hõlbustab vähemate võimalustega noorte inimeste kaasamist.</p>
<p>Tulemuspõhine haridus</p>	<p>Tulemuspõhine haridus on haridusteooria, mille kohaselt toetub iga haridussüsteemi osa teatud eesmärkidele (tulemustele). Õpikogemuse tulemusel peaks iga õppija olema eesmärgi saavutanud. Tulemuspõhises hariduses ei ole ühte kindlat õpetamis- või hindamisstiili, selle asemel peaksid kõik tunnid, võimalused ja hindamisviisid aitama õppijal konkreetseid tulemusi saavutada. Õppeasutuse roll on olla juhendaja, tugiisik, nõustaja ja/või mentor, vastavalt soovitud tulemustele.</p>

<p>Oskused</p>	<p>Teadliku, süstemaatilise ja püsiva pingutuse tulemusel omandatud võime ja võimekus sujuvalt ja kohandatavalt toime tulla keerukate tegevuste või tööülesannetega, mis hõlmab ideid (kognitiivsed oskused), esemeid (tehnilised oskused) ja/või inimesi (inimsuhetega seotud oskused).</p>
<p>Ainekava</p>	<p>Dokument, mis visandab ja summeerib kursuse käigus käsitletavate teemad, tavaliselt on selle kas sätestanud eksamikomisjon või ette valmistanud õpetaja või koolitaja. (<i>Definitsioon Epale sõnastikust</i>)</p>
<p>Õppematerjalid</p>	<p>Tegemist on üldmõistega, mis kirjeldab vahendeid, mida õpetajad õppetegevuse käigus kasutavad. Õppematerjalid toetavad õppijate õppimist ning nende õppeedukust. Ideaalis koostatakse õppematerjalid vastavalt õpetatavale õpisisule, õpilastele, kelle tundides neid kasutatakse, ning õpetajale. Õppematerjale on erisuguseid, kuid nad kõik aitavad õppijatel õppida. Õppematerjalid võivad viidata paljudele õpetaja abimaterjalidele, kuid tavaliselt käib jutt konkreetsetest näidetest, sealhulgas töölehtedest või käsitsemisvahenditest (õppevahendid või mängud, mida õppijad saavad käsitseda uute teadmiste omandamiseks ja praktiseerimiseks, näit. arvutusklotsid). Õppematerjalid ei ole sama mis õppevahendid, kuivõrd viimased hõlmavad teoreetilisemaid ja immateriaalseid elemente, näiteks esseesid või teiste pedagoogide abi või ka kohti, kust õppematerjale leida.</p>
<p>Koolituskeskkond</p>	<p>Koolituskeskkond on töökoht või õpikeskkond, mille eesmärk on toetada õppijaid tööalaste oskuste või pädevuste omandamisel. Kui õppija või töötaja asub koolituskeskkonnas, õpetatakse ja juhendatakse teda, kuidas teatud ülesandeid täita. Koolituskeskkonnas on juhendajatel võimalus tuvastada võimalikud puudujäägid õppijate oskustes ning teha vastavaid korrekture. Tõhusat koolituskeskkonda iseloomustavad selgelt määratletud eesmärgid, õppetegevus ja asjakohane tagasiside. Erinevalt õppimisest vaatluse kaudu on õppimine koolituskeskkonnas juhendatud ja eesmärgipärane.</p>
<p>Koolitusmoodul</p>	<p>Konkreetne moodul, mis on loodud ja kavandatud koolituskursuse, koolitusprogrammi, veebikoolituse, õppevormi, töökohal toimuva koolituse või väljaõppe osana, mille võib läbida kas koos koolitaja või nõustajaga või veebikeskkonnas e-õppe programmi või e-kursusena.</p>
<p>Õpitulemuste valideerimine</p>	<p>Teadmised, oskused ja pädevused õpiväljunditena tuleb nähtavaks teha õppijale ja vastavale keskkonnale. Samas on informaauses ja mitteformaalses hariduses õpiväljundid teistsugused kui enamikus formaalhariduse institutsioonides ja programmides. Seega peavad koolitusteenuse pakkujad välja töötama alternatiivse viisi õppijate</p>

	<p>edasimineku ja omaduste kirjeldamiseks ja hindamiseks. Õpiväljundite ülekandmist ja kogumist – eeskätt mitteformaalse ja informaalse õppe ja arvestussüsteemi valideerimist – toetavad vahendid ja korraldused moodustavad olulise osa Euroopa ja riikliku elukestva õppe strateegiast. Nende eesmärk on avada ja tõsta kvalifikatsioonisüsteemide paindlikkust, toetades nende õpikogemuste tunnustamist, mis on omandatud väljaspool traditsioonilist formaalharidust ja koolitussüsteemi. Tavapäraste näidete hulgas on välismaal omandatud kvalifikatsioon, teises haridus- ja koolitussektoris omandatud õpiväljundid või kvalifikatsioon ning minevikus, töökohal või vabal ajal omandatud õpiväljundid. Valideerimise ning ainepunktide ülekandmise ja kogumise korralduse arendamisega püütakse laiendada ühiskonnas väärtustatud teadmiste, oskuste ja pädevuste ulatust ning teha edusammud õppe- ja tööalases tegevuses inimestele lihtsamaks. Seetõttu kasutatakse mõistet „õpiväljundite valideerimine“ siinkohal selleks, et tõsta esile vajadust integreerida vahendeid ja algatusi ning rõhutada, et kõik õpikogemused – olenemata nende paigutusest formaalses, mitteformaalses või informaalses keskkonnas – tuleb teha nähtavaks ja väärtustatuks.</p>
--	--

Sissejuhatus

Seoses kiirete muutustega tööjõuturul, rahvastiku vananemise ja immigratsiooniteemadega on EL liikmesriikides pidev vajadus täiskasvanuhariduse järele, mis seab koolituse kvaliteedile sätestatud nõudmised totaalselt uude perspektiivi.

Täiskasvanukoolitajad vajavad teadmisi ja oskusi, mis on olulised erinevate sihtgruppide täiskasvanutele võtmepädevuste õpetamisel. Täiskasvanute koolitusasutused, iseäranis mitteformaalse hariduse asutused tunnevad vajadust õppekavaraamistiku järele, mis looks aluse igapäevases täiskasvanute koolitajate koolitamises kasutatavatele ainekavadele.

Antud raamistiku eesmärk on toetada täiskasvanute koolitajaid, et tagada nende tegevuse kvaliteet ning viia nad võtmepädevuste osas Euroopa kõrgeimale tasemele.

TToP Projekti raames esitletav tulemuspõhine õppekavaraamistik keskendub sellele, et õppijad õppeprotsessi lõpuks vastavad õpiväljundid omandaksid. Tulemuspõhine (või väljundipõhine) haridus tähendab tulemustele suunatud korrastatust: õpe põhineb sellel, milliseid tulemusi soovime saavutada. Tulemuspõhised praktikud määratlevad alustuseks need teadmised, pädevused ja omadused, mida nad soovivad, et osalevad õppijad suudaksid demonstreerida, kui nad täiskasvanukoolituse lõpus õpikeskkonnast lahkuvad ning täiskasvanute maailma väljakutsete ja võimalustega silmitsi seisavad. Seega ei ole tulemuspõhine õpe „programm“, vaid viis õpet kavandada, läbi viia ja dokumenteerida vastavalt kavatsetud eesmärkidele ja tulemitale. Siinkohal oleks ehk kasulik selgitada mõisteid ning eristada erinevaid hariduse „tüüpe“. Koolituse puhul sooritab osalev õppija teatud tegevuse, näiteks valmistab pildiraami, trükib tekstitöötlusprogrammis kirja, lööb väljakul värava jne. Õpetamine on seotud teadmiste omandamisega, näiteks teab õppija riikide ja nende pealinnade nimesid. Teadmiste esilekutsumise tulemuseks on arusaamine. Selles valguses kasutatakse teadmiste ja arusaamise esilekutsumist samatähenduslikult mõistega „haridus“, kuivõrd see tähistab kultuuri ja õppimise mõistlike olukordade tutvustamist. Teatud õppekavavaldkondades – neis, mis keskenduvad teadmistele ja mõistmisele – oleks kohasem rääkida tulemuspõhise õppe alternatiivist, mida võiks nimetada „uuriv-tegevuslikuks mudeliks“. Tegevusliku mudeli suur eelis on see, et peamiselt sõltub see täiskasvanute koolitaja tugevusest. Uuriv-tegevuslik mudel ei alusta lõpptulemuse määratlemisest, vaid konkreetsetes teadmisisvaldkonnas läbi viidava uurimuse protseduurilistest põhimõtetest. See ei eelda kindlat unisoonis lineaarset liikumist mööda eesmärkide jada alates tunni tasandilt õppetüki, kursuse ja programmi kaudu riikliku agendani. Antud juhul keskendutakse uurimisele ning hinnatakse õpet ja õppimist täiskasvanute koolitaja haridusliku ja õppeprotsessi uurimuse kaudu. Sellisel kujul eeldab see muidugi üksjagu oskusi, kuid täiskasvanute koolitaja enesearengu seisukohalt on kasutegur väga suur. Uuriv-tegevuslik mudel koosneb kolmest osast: (1) üldine eesmärk, (2) protseduuri põhimõtted ning (3) osalevate õppijate tegevuse hindamise kriteeriumid.

Uuriv-tegevusliku mudeli üldine eesmärk on paremini aru saada sotsiaalsetest situatsioonidest ja vastuolulistest küsimustest ning neist tulenevatest inimlikest ja moraalsetest väärtustest. Protseduuri põhimõtted on järgmised:

1. Diskussioon on mõistmise parendamiseks parim koolitusstrateegia.
2. Täiskasvanute koolitaja jääb moraalsete väärtuste osas „neutraalseks“.

3. Täiskasvanute koolitaja võtab tugiisiku rolli ning „juhhib“ arutelusid, et tagada järjepidevus, kokkuvõte ja ligipääs tõenditele.

Osalevate õppijate tegevuse hindamiseks kasutatakse järgmisi kriteeriume:

- Mil määral koolitusel osalevad õppijad kasutavad teemade käsitlemisel teadmisi ja mõisteid? Näiteks võib arutelude käigus paluda õppijatel kasutada mõistet „roll“ meeste ja naiste olukorra võrdlemisel. Järgnevalt võib paluda õppijatel defineerida mõiste „roll“ ning kasutada seda sugudevaheliste suhete arutelus.
- Mil määral koolitusel osalevad õppijad mõistavad antud teemaga seotud erinevaid vaatepunkte? Kui näiteks õppijad arutavad erinevate seisukohtade üle abielu osas, võib neil järgnevalt paluda tuua välja kaks näidet abielu alternatiivsete vormide kohta.

Humanitaarainetes ja teistes distsipliinides võib õppekava luua mitte tulemustest, vaid „sisenditest“; sisu võib valida, õigustada ja hinnata vastavalt antud teadmiste vormi sisemistele kriteeriumitele. Matemaatika „tegemiseks“ näiteks tuleb arvestada matemaatika epistemoloogia nelja aspektiga:

- Ulatuslikud alusteadmised, mida iseloomustab keskne loogiline struktuur
- Põhimõistete võrgustik, mis annab distsipliinile tähenduse
- Tunnustatud uurimisviisid, mis kirjeldavad seda, kuidas uued teadmised valdkonda lisanduvad
- Tõe proovilepanek ehk tõendusmaterjal, mida kasutatakse kogemuse uurimiseks või teadmiste väljenduste empiiriliseks testimiseks ning seeläbi tõendatakse või lükatakse ümber valdkonnateadmisi.

Seega ei oleks mõistlik loendada konkreetseid eesmärke nendes õppekavavaldkondades, mis soovivad õppijates esile kutsuda loovat või individuaalset reaktsiooni. Seetõttu hõlmab TTOP Õppekavaraamistik järgnevaid elemente:

1. Üldosa (Üldosa määratleb haridusfilosoofilise raamistiku, millesse õppekavaraamistik sobitub. See hõlmab ka teoreetilisi seisukohti);
2. Eesmärk;
3. Õpiväljundid, kuidas need saavutatakse/ hinnangu andmine/ näitajad;
4. Maht: haridus- ja õppeprotsessi koolituse / praktika / iseseisva töö maht;
5. Koolitusmoodulite kirjeldus;
6. Koolitusprotsessi struktuur, võimalikud koolitusvormid (mida kasutada täiskasvanute koolitajate koolitamisel eri sihtgruppidega, näit. haridus- ja õppeprotsessi koolituse ja e-koolituse kombineerimisel);
7. Iseseisva töö kirjeldus, hindamine ning tagasiside võimalused;
8. Hinnangu andmise meetodid ja kriteeriumid;
9. Koolitusmeetodid;
10. Koolituse materjalid ja tingimused, soovituslik kirjandus;
11. Koolituskeskkonna kirjeldus;
12. Sihtgruppide kirjeldused (näit. eeldused jne);
13. Koolituse eduka läbimise tingimused, sealhulgas
14. Hinnangu andmise meetodid ja kriteeriumid;
15. Koolituse edukal läbimisel väljastatav dokument;
16. Kvalifikatsiooni kirjeldus vastavalt koolitaja pädevustele; nende haridus ja töökogemus;

17. Rakenduskava ning lisamaterjalide ja metodoloogia kasutamise võimalused eri sihtgruppidele.

Järgvad peatükid annavad tervikliku ülevaate eelpool toodud TToP õppekavaraamistiku osadest. Lisades tuuakse välja soovituslikud tegevused TToP õppekavaraamistiku moodulite rakendamiseks.

1. Üldosa (määratleb haridusfilosoofilise raamistiku, millesse õppekavaraamistik sobitub. See hõlmab ka teoreetilisi seisukohti)

Konstruktivistlik raamistik

TToP õppekavaraamistiku (TToP-ÕR) pedagoogilised põhimõtted ja filosoofiline alus viitavad otseselt *sotsiaalsele konstruktivismile*¹. Siinkohal on oluline märkida, et konstruktivism ei ole konkreetne pedagoogikavorm. Tegemist on teooriaga, mis kirjeldab, kuidas õppimine aset leiab olenemata sellest, kas õppijad kasutavad oma kogemusi loengust arusaamisel või juhiste järgimisel. *Konstruktivism viitab sellele, et õppijad konstrueerivad teadmisi oma kogemustest.* Konstruktivismi seostatakse sageli pedagoogiliste lähenemistega, mis propageerivad aktiivõpet või õppimist tegevuse kaudu. Kuigi konstruktivismi püütakse entusiastlikult rakendada ka strateegiana, jääb see pigem filosoofiliseks raamistikuks kui teooriaks, mis aitab meil kas õpet üksikasjalikult kirjeldada või strateegiaid määrata.

Tulemuspõhise õppe mudeli rakendamine

Kuna TToP-ÕR on otseselt seotud konstruktivismiga, keskendub see õpiväljunditele, mis on loodud täiskasvanute koolitajate olemasolevatele kogemustele ja teadmistele. Koolitusel osalevad õppijad mõistavad, mida neilt oodatakse, ning täiskasvanute koolitajad teavad, mida nad kursuse käigus peavad õpetama. Selgus on oluline aastatepikkuse täiskasvanute hariduse ja õpikeskkondade ning meeskonnakoolituste korral. Eesmärk on, et igale osalejale oleks selgesti arusaadav, mida nad peavad edasiminekuks saavutama. Seepärast rakendab TToP-ÕR tulemuspõhise õppe mudelit (TÕM)², mis toetub järgmistele põhimõtetele:

- Õpiväljundi aluseks on selged kriteeriumid
- Õpe on läbimõeldud ning kohandatud õppija vajadustele
- Õppijaid abistatakse, kui neil milleski raskusi tekib
- Õppijatele antakse õpiväljundite saavutamiseks piisavalt aega
- Edasijõudmise/vilumuse mõõtmiseks on selged kriteeriumid
- Õppematerjalid ja metodoloogia on kohandatud õppija vajadustele
- Õppijaid toetatakse, kui neil teatud aspektides kõige rohkem abi on vaja
- Õppijatele antakse piisavalt aega õpiväljundite saavutamiseks
- Õppijad tegelevad tähendusliku sisu loomisega, mis toetub nende kogemusele
- Hindamisel keskendutakse saavutatud õpiväljunditele
- Õppijaid toetatakse regulaarse ja pideva tagasiside ja interaktiivsusega

Mitte-reglementeerituse põhimõte

Siinkohal tuleks märkida, et TToP-ÕRi struktureerimiseks kasutatav tulemuspõhise õppe mudel loob olemusliku organisatoorse struktuuri. See annab võimaluse korrastada sisu

¹ Sotsiaalne konstruktivism või sotsiokulturalism julgustab õppijat või õppijaid jõudma oma versioonini tõest, mida mõjutab nende taust, kultuur või maailmavaade. Sotsiaal-konstruktivistlikust seisukohast on seega oluline arvestada õppija tausta ja kultuuriga kogu õppeprotsessi vältel, kuivõrd antud taust mõjutab teadmisi ja tõde, mida õppija loob, avastab ja omandab õppeprotsessi käigus (vt Wertsch 1997).

² Tulemuspõhine õpe tähendab tulemustele suunatud korrastatust: õpe põhineb sellel, milliseid tulemusi soovime saavutada. Tulemuspõhised praktikud määratlevad alustuseks need teadmised, pädevused ja omadused, mida nad soovivad, et osalevad õppijad suudaksid demonstreerida, kui nad täiskasvanukoolituse lõpus õpikeskkonnast lahkuvad ning täiskasvanute maailma väljakutsete ja võimalustega silmitsi seisavad. Seega ei ole tulemuspõhine õpe „programm“, vaid viis õpet kavandada, läbi viia ja dokumenteerida vastavalt kavatsatud eesmärkidele ja tulemitele.

tegevuste ümber, mis viivad konkreetse oskuse, teadmise või käitumise demonstreeritava vilumuseni. Õpimudelina on TToP-ÕRi struktureerimiseks kasutatav TÕM seega *mitte-reglementeeriv*. Pigem pakub see välja hulga põhimõtteid, mida tasub üksikasjalikumalt kaaluda. Õpimudelina küsib tulemuspõhine õpe esmalt järgmist: mida peab õppija tegema, et demonstreerida teatud oskuse, teadmiste või käitumise omandamist? Sedalaadi lähenemine asetab õppija vajadused õppeprotsessi planeerimises esiplaanile ja keskmesse. Kuivõrd TÕMis on kõik õpieesmärgid selgelt ja eelnevalt sõnastatud, teavad õppijad, mida neilt oodatakse ning oskavad seega ka oma tähelepanu ja küsimusi vastavalt sobivamalt suunata. Tulemuspõhise õppe mudel peab olema piisavalt paindlik, et kohanduda õppija tugevuste ja nõrkustega. Paindlikkus on oluline ka selleks, et õppijatel oleks piisavalt aega oskuse või vilumuse omandamiseks.

Õppijakeskne lähenemine

TToP-ÕR peaks olema õppijakeskne õpperaamistik, mis hõlmab kõiki õppemeetodeid, millega suunata õppe fookus koolitajalt õppijale. Rakendatav TÕM ei täpsusta konkreetset õpetamise meetodit ning annab seega koolitajatele vabaduse õpetada koolitusel osalevaid õppijaid mistahes meetoditega. Kasutades oma tundides erinevaid koolitus- ja hindamisviise, märkavad koolitajad ka osalevate õppijate iseärasusi. Kuivõrd täiskasvanute koolitajate eesmärk on juhendada ja aidata õppijaid mistahes moel materjali mõistmisel, toetavad TToP-ÕRis soovitatud eesmärgid, meetodid ja võtted, materjalid ja õpiväljundid koolitusel osalejate õppimist. Olulist rolli TToP-ÕRis mängib õppija kaasatus haridus- ja õppeprotsessis. Osalevad õppijad vastutavad ise oma õppimise eest, et nad antud materjali terviklikult mõistaksid. Õppijate suurem kaasatus aitab neil oma õppimise eest vastutust võtta ning sedalaadi individuaalse õppimise kaudu peaksid nad ka rohkem õppima.

TToP-ÕRi piirangud

Paraku võivad TToP-ÕRiga kaasneda ka teatavad probleemid. Üks võimalikke ohte on see, et tulemuspõhisel õppel põhineva raamistiku õpiväljunditele antakse olulisem staatus, kui nad seda väärivad. Seega ei tohiks õpiväljundeid kunagi justkui pühaks pidada, need on siiski ju pelgalt kellegi hinnangulise otsuse tulem. Põhjaliku eesmärgipõhise lähenemise teine võimalik puudus on see, et õpetamine ja õppimine kirjutatakse nii üksikasjalikult ette, et spontaansus kaob ja algatusvõime kängub. Samuti võib liigne keskendumine selgelt määratletud õpiväljundite saavutamisele anda tulemuseks õppijad, kes on teatud valdkondades küll ütlemata vilunud, ent puudu on suur hulk üldisemaid oskusi, võimekust ja eeldatavaid suhtumuslikke omadusi, mida me seostame tasakaalustatud õpikultuuriga. Olemuslikult ehk veidi väheolulisem, ent siiski praktiline tulemuspõhise õppe puudus on see, et õpiväljundite ja pädevuste tunnuste kirjeldamine on keeruline ja aeganõudev. Samuti tuleb alati meele pidada, et õppekavaarendus on *pidev tsükliline* protsess ning kõik eesmärgid ja õpiväljundid tuleb regulaarselt üle vaadata – mitte ainult nende saavutamiseks määratlemiseks kursuse käigus, vaid ka selleks, et täpsustada, kas nad ikka veel peegeldavad algse kursuse suunda ja rõhuasetusi, kui mitte, siis on aeg neid muuta. Seega tuleks soovitatud TToP-ÕRi õpiväljundite osas otsused langetada konkreetsetes täiskasvanuhariduse ja õpikeskkonna süsteemis. Praktiseerivatelt täiskasvanute koolitajatelt tuleb seega paluda vastavat sisendit,

mis tagaks, et erinevaid väljakutseid pakkuv täiskasvanute koolituse õpikeskkond valmistaks koolitusel osalejaid ette tööellu astuma.

2. Eesmärk

TToP-ÕR on struktureeritud kava ja põhimõtete või õpiväljundite kogum, mis määratleb õppesisu vastavalt selgetele ja defineeritavatele standarditele, mida õppijad peaksid teadma ja oskama. Seega on TToP-ÕRi **peamine eesmärk** defineerida selged ja kõrged standardid, mille praktiseerivad ja alustavad täiskasvanute koolitajad peavad saavutama. Õppekava viiakse antud standarditega vastavusse ning õppijaid hinnatakse antud standardite valguses. Vastavalt IO1 tulemustele, hõlmavad standardid järgmist:

- Kriitiline mõtlemine
- Probleemide lahendamine
- Kultuuridevaheline teadlikkus
- Võrgustike loomine ja koostöö
- Informatsioon ja tehnoloogia
- Paindlikkus ja kohandatavus
- Innovatsioon ja loovus
- Globaalne pädevus
- Keskkonnateadlikkus

Võrreldes tavapärase õppekavadega, mis keskenduvad sisu edastamisele, toimib TToP-ÕR kui juhendmaterjal, mille abil saavad juhendajad, direktorid ja/või õppejuhid õppekavaarendust uuesti läbi vaadata – see annab taustinformatsiooni ja pakub välja ülesandeid „tulevikku suunatud“ mõtlemise soodustamiseks ja ka protsessi, kuidas täiskasvanute koolitajate rolli kavandada ja redigeerida, keskendudes nende praegustele väljakutsetele. TToP-ÕRi ei tohiks võtta rangelt fikseeritult. Sellele tuleks läheneda dünaamiliselt ning täiskasvanute koolitajatel tuleks pidevalt analüüsida uusi andmeid, et teha muudatusi, mis vastaksid kõikide täiskasvanud õppijate vajadustele siin dünaamilisel maailmas. Täiskasvanud õppijad on edukad siis, kui õppekava (korraldus, õppemeetodid, programmid, struktuur, tempo) põhinevad nende valmisolekul, vajadustel ja huvidel.

3. Õpiväljundid, kuidas need saavutatakse/ hinnangu andmine/ näitajad

Õpiväljundid on väited, mis kirjeldavad seda olulist ja relevantset, mis õppijad on õppides saavutanud ning võivad kursuse või programmi lõpus usaldusväärselt demonstreerida. Teisisõnu määratlevad õpiväljundid, mida õppija kursuse või programmi lõpuks teab ja teha oskab. Tulemuspõhise hariduse väljatöötamist juhtinud haridusteadlase Spady (1994) sõnul on kesksel kohas võime *demonstreerida* õpitut. Õpitu demonstreerimine hõlmab teatavat tegevust, et tõendada millegi olulise või olulist omandamist. Õpiväljundid viitavad peaasjalikult vaadeldavatele ja mõõdetavatele:

- *teadmiste*
- *oskuste*
- *hoiakute*

Õpiväljundite väljatöötamise kriteeriumid

Õpiväljundite väljatöötamiseks järgib TTOP-ÕR järgmisi kriteeriume:

1. Keskenduda tuleb üldistele või kõikehaaravatele teadmiste ja/või oskuste (väikeste või triviaalsete üksikasjade asemel).
2. Keskenduda tuleb teadmiste ja oskuste, mis on kursuse teema ja/või distsipliini seisukohalt keskse tähtsusega.
3. Koostada tuleb õppijakeskseid väiteid.
4. Keskenduda tuleb kursuse *tulemusel* omandatule, mitte kirjeldada kursuse tegevusi ja tunde.
5. Käsitleda või peegeldada institutsiooni missiooni.
6. Käsitleda erinevaid viise, kuidas õppijad saavad edusamme demonstreerida (anda ülevaade, kirjeldada, mudeldada, kujutada jne), mitte kasutada vaid ühte väidet.

Õpiväljundite saavutamine

TTOP-ÕRis on õpiväljunditel kolm peamist omadust:

1. Õpiväljundid kirjeldavad õppijate tegevust, mis on **vaadeldav**
2. Õpiväljundid kirjeldavad õppijate tegevust, mis on **mõõdetav**
3. Õpiväljundid kirjeldavad tegevust, mille sooritavad **õppijad** ise.

Korrektset välja töötatud eeldatavad õpiväljundid peaksid väljendama kõiki kolme omadust. Kui see on tehtud, on ka kursuse oodatud õpiväljundid paika pandud ning neid saab hinnata (vt. Suskie, 2004). See tähendab üldjoontes, et õpiväljundite sõnastamisel on oluline kasutada tegusõnu, mis kirjeldavad täpselt, mida õppijad on kursuse lõppedes võimelised *tegema*.

Eeldatavate õpiväljundite sõnastamisel võib kasutada näiteks järgmisi tegevusverbe: *koostama, määratlema, looma, planeerima, kordama, analüüsima, kavandama, valima, rakendama, kasutama, demonstreerima, ette valmistama, tarvitama, arutama, arutlema, selgitama, prognoosima, hinnangut andma, võrdlema, hindama, kritiseerima, visandama, takseerima*. Teatud sõnade tähendust seevastu on eeldatavate õpiväljundite kontekstis keeruline mõista (näiteks *teadma, teadlik olema, väärtustama, õppima, mõistma, tutvuma*). Antud sõnad on sageli tähenduselt hägused, neid võib tõlgendada mitmeti või on neid lihtsalt

keeruline vaadelda või mõõta. Seega on õpiväljunditega seotud väidete sõnastamisel mõistlik neid vältida.

Õpiväljundite hindamine

TTOP-ÕRis soovitatud õpiväljundite hindamine hõlmab õppijate õppimisega seotud teabe või tõendusmaterjali süstemaatilist kogumist, hindamist ja kasutamist. Hindamine annab õppijatele tagasisidet, kui hästi nad kursuse teemasid mõistavad. Hindamisülesanded on sageli anonüümsed. Hindamisülesanded püüavad mõõta õppijate arusaamist, et määratleda, milliseid valdkondi tuleb õppijate arusaamise parandamiseks üle korrata. Teisisõnu, hindamine on protsess, millega selgitatakse välja, (1) *mida* õppijad õpivad ning (2) *kui hästi* nad seda õpivad vastavalt kursuse eeldatavatele õpiväljunditele. Antud protsess hõlmab ka õppijatele tagasiside andmist nende õppimise kohta ning uute õppimisvõimaluste/strateegiate pakkumist, et nad saaksid õpet laiendada.

Tulemuslikkuse elementide või näitajate kasutamine

Viimasena peab õpiväljundite väidete toeks välja tooma *tulemuslikkuse elemendid*. Tulemuslikkuse elemendid või näitajad, nagu neid mõnikord kutsutakse, annavad võimekusest täpsema pildi. Need määratlevad ja selgitavad tulemuslikkuse taseme ja kvaliteedi, mis on vastab õpiväljundite tingimustele. Praktikas tähistavad antud elemendid nende vahendite näitajaid, millega õppija õpiväljundi rahuldava tulemuseni jõuab. Teisisõnu, need aitavad jõuda järgmise küsimuse vastuseni: „Mis oleks sinu arvates adekvaatne tõendusmaterjal selle kohta, et õppija on teatud taseme saavutanud või on teel antud tulemi saavutamiseni?“

4. Maht: haridus- ja õppeprotsessi koolituse / praktika / iseseisva töö maht

Haridus- ja koolitustegevuste maht on TToP-ÕRi seisukohalt keeruline teema, mis on otseselt seotud osalevate õppijate omadustega. Kuivõrd õppijad on siinkohal praktiseerivad täiskasvanute koolitajad, on teema veelgi keerulisem. Seega soovitame TToP-ÕRi raames täpsustada nii õppetegevuse maht kui ka iseseisva töö osakaal vastavalt järgmistele kriteeriumitele:

1. Võimekustasemed ja erineva võimekuse kategooriad

Antud teema keerukus saab selgeks, kui mõelda teadusuuringute või uuringute tulemusi, mis käsitlevad õppijate tulemusi „aeglastele“ või „kiiretele“ õppijatele mõeldud tingimustes. Õppimise määras täheldatud lahknevused on vaid üks aspekt, kuidas erinevates tingimustes õppimine õppijaid mõjutab. Seega võivad õpetamisstrateegiad erinevaid võimekusmustreid erinevalt soodustada. Konkreetse võimekuse ja teatud õpetamisstiilide interaktsioon võib olla oluline aspekt õppeprotsessi võimalike muudatuste kaalumisel. Samuti võib õpetajate stiili ning õppijate võimekusmustrite sobitamisel olla oluline mõju õppija hoiakule, motivatsioonile ja tulemustele.

2. Õpistiilid

Õpistiilid ja eelistused mõjutavad oluliselt seda, kuidas õppijad mistahes ülesandele lähenevad, ning kuidas nad erinevates tingimustes ja õpikeskkondades toime tulevad. Õpistiilid nagu reflektiivsus/impulsiivsus, sõltuvus või sõltumatus väljast ning vaimne enesejuhtimine, samuti interaktiivse visuaalse või auditiiivse infoesitluse eelistamine või ka muud teabe esitlemise viisid mõjutavad õppijate akadeemilist edasiminekut. Õppe mugandamine õpistiilidele hõlmab ühelt poolt sobivate õpetamisstrateegiade rakendust, kuid võib samas toetada ka nende meetodite usaldusväarsust, millega hindame õppijate omandatud. Kui õpetajad mugandavad oma õpetamisstrateegiaid õppijate õpistiilidega, toetab see nii õppe tõhusust kui ka õpitulemuste hindamise adekvaatsust.

3. Isikuomadused

Pedagoogid teatud määral tunnistavad, et isikuomadustel nagu enesekindlus, hoiakud, ärevus, sõltumatus ja emotsionaalne stabiilsus on erinev mõju õppijate õpitulemustele. Nõustatakse, et tähelepanu tuleb pöörata õppijate isikuomadustest tingitud vajadustele ning ka nende erineva kultuuritaustaga seotud konkreetsetele aspektidele. Kuigi isikuomaduste mõju õppimisele on oluline, ei ole just palju tehtud või isegi soovitatud, kuidas mugandada õpet vastavalt õppijate erinevatele isikuomadustele ja vastavatele vajadustele. Üks põhjusi on see, et isikuomadusi on väga palju, mida mõõdetakse väga erinevate testidega, mille valiidsus on võimekustestidest oluliselt madalam. Samuti on keeruline mõista isikuomaduste koosmõju paljude teiste õppimist mõjutavate faktoritega.

Seega on oluline mõista, et õppetegevuste ja iseseisva töö mahtu ei saa enesejuhitud õppes ette kirjutada ning selle määramisel tuleks arvestada järgmiste põhimõtetega:

- Võta õppijaid kui oma õppe omanikke ja juhte. Teisisõnu, õppijad otsustavad ise oma õppe konteksti, vahendite ja viiside üle ning kuidas nad jälgivad, kas nad on endale seatud õppe-eesmärgid saavutanud.
- Pea meeles, et enesemotivatsioon ja algatusvõime on õppeprotsessis olulisel kohal. Enesejuhitud õppe põhimõtete kohaselt ongi õppija motivatsioon midagi õppida see, mis viib ta õppeprotsessis osalema.
- Püüa nihutada vastutus ja kontroll õpetajalt õppijale. Õppijad seavad ise oma eesmärgid, otsustavad selle üle, kuidas eesmäärke saavutada ning informatsiooni omandamisele läheneda.

5. Koolituskeskkonna kirjeldus

Suuresti TTOP-ÖRi aluseks oleva sotsiaal-konstruktivistliku lähenemise kohaselt peavad juhendajad ja koolitajad astuma tugiisiku, mitte õpetaja rolli. Kui õpetaja annab käsitletavast teemast didaktilise loengu, siis tugiisik aitab õppijal jõuda sisust oma arusaamiseni. Esimesel juhul on õppijal õppeprotsessis passiivne, seevastu teises olukorras aktiivne roll. Seega nihkub rõhuasetus juhendajalt ja sisult õppijale. Antud rollide dramaatiline muutus näitab, et tugiisikul tuleb rakendada sootuks teistsuguseid oskusi kui õpetajal. Õpetaja kõneleb, tugiisik küsib; õpetaja peab eespool loengut, tugiisik toetab selja taga; õpetaja annab vastavalt õppekavale vastuseid, tugiisik annab juhiseid ja loob keskkonna, et õppija jõuaks ise oma järeldustele; õpetaja peab enamjaolt monoloogi, tugiisik on õppijatega pidevas dialoogis. Samuti peaks tugiisik suutma mugandada õpikogemust protsessi käigus ja suunama õpikogemuse sinnapoole, kus õppijad väärtust soovivad luua.

Õpikeskkond tuleb samuti kujundada nii, et see toetaks ja motiveeriks õppija mõtlemisvõimet. Kuigi soovitatakse õppijaid probleemilahendusprotsessi eest vastutust võtma, ei tähenda see, et piisab mistahes tegevusest või lahendusest. Peamine on toetada õppijat, et temast saaks tõhus mõtleja. Selle saavutamiseks võib võtta erinevaid rolle, näiteks konsultandi või *coachina*.

Sotsiaal-konstruktivistlikust seisukohast on tugiisiku rollis oluline ka see, et juhendaja ja õppijad õpivad ühtmoodi ka üksteiselt. See tähendab, et õpikogemus on nii subjektiivne kui objektiivne ning juhendaja kultuurist, väärtustest ja taustast saab tähenduse loomisel oluline osa koosmõjust õppijate ja ülesannete vahel. Õppijad võrdlevad oma versiooni tõesst juhendaja ja kaasõppijate omaga, et luua sellest uus sotsiaalselt testitud versioon tõesst. Seega on ülesanne või probleem justkui juhendaja ja õppija vaheline liides. See omakorda loob dünaamilise interaktsiooni ülesande, juhendaja ja õppija vahel. Õppijad ja juhendavad peaksid seega õppima teineteise seisukohti teadvustama ning seejärel vaatlema enda uskumusi, standardeid ja väärtusi, teisisõnu, olema ühtaegu nii subjektiivne kui objektiivne. Lisaks antud õppekeskkonna üldistele tähelepanekutele tuleks õppimist soodustava keskkonna loomisel arvestada ka konkreetsemate ja rakenduslikumate aspektidega, et koolitus kohe alguses õigel teel oleks. Tuleb tagada, et õppijad astuvad pingevabasse õhkkonda, mis võtab nad soojalt ja tegusalt vastu. Ruum räägib selget keelt, et nende tulekuks on ette valmistatud. Teil on aega neid tervitada ja toredat koolitust soovida.

Ära unusta, millal, kus, mida ja kes

Pea iga koolitaja on seisnud silmitsi vähemalt ühe koolituskatastroofiga. Mõnda (mitte kõiki) neist võinuks ära hoida parema ettevalmistustööga. Siinsed küsimused aitavad neil ehk õiget informatsiooni leida, kuid kasutegur on väike, kui nad ei kirjuta vastuseid kindlasse kohta.

- **Millal:** Millal koolitus toimub? Nädalapäev? Kuupäev? Kellaeg? On neil ettevalmistuseks piisavalt aega? Kas antud sisu käsitlemiseks on piisavalt aega?
- **Kus:** Kus koolitus toimub? Koolitusasutuses või mujal? Kui mujal, kas sinna on lihtne minna? Kuidas sinna sõita? Mis on aadress? Telefoninumber? Kas nad peavad ise reisiga seotud ettevalmistused tegema? Kas saab minna ühistranspordiga? Kuidas materjalid kohale toimetada?
- **Mida:** Missugust koolitust oodatakse? Milliseid vahendeid on vaja? Millised vahendid on kohapeal olemas? Mida neil vaja läheb?

- **Kes:** Kes on peamine korraldaja? Kes on osalejad? Kui palju neid on? Milline on nende taust? Miks valiti nemad koolitust läbi viima? Kes on kohapealne kontaktisik? Kuidas antud inimesega kohapeal ja mujal ühendust saada?

Koolitusruumide korraldus

Ruum, kus koolitus aset leiab, võib tervele koolitusele olulist mõju avaldada. Kujunda ruum nii, et see toetaks soovitud õpieesmärkide saavutamist ja osalust. Enamjaolt ei ole koolitajatel võimalust ruumide valikul sõna sekka öelda. Kui nad aga saavad ise ruume valida, tuleks arvestada tingimustega, mis looksid õppijatele parima võimaliku õpikeskkonna.

- **Suurus:** Valige ruum, mis on sobiv kõikide osalejate mahutamiseks. Siinkohal on oluline meeles pidada, et liiga suur ruum on sama halb kui liiga väike ruum.
- **Koolitustingimused:** Kui koolitus hõlmab mitmeid väiksemate rühmade ülesandeid, jälgige, et selleks on piisavalt ruumi. Kui mitte, püüdke leida oma vajadustele sobivaid lisaruume.
- **Ligipääsetavus:** Jälgige, et ruum oleks kõigile ligipääsetav, ka piiratud liikumisvõimega inimestele.
- **Asukoht:** Kui osalejad peavad koolitusele eraldi tulema (jalgsi või sõiduvahendiga), ei tohiks asukoht raskusi tekitada näiteks tugeva vihma korral või parkimiskohtade osas.
- **Mugavused:** Hõlpsasti ligipääsetavad tualettruumid, telefon, suupisted, lõunasöök jne aitavad tagada, et osalejad jõuavad õigel ajal pausilt või lõunalt tagasi.
- **Segavad tegurid:** Valige ruum, kus ei oleks häirivaid tegureid või müra. Kui õhukeste seinte tagant kostub müügimeeste konverents, ei pruugi teie koolituse õpikeskkond soovitud kujul toimida.
- **Takistused:** Valige ruum, kus ei oleks poste või sambaid, mis võiksid osalejate vaatevälja segada.
- **Istekohad:** Parim valik on mugavate ja liigutatavate toolidega ruum. Toolide paigutus peab toetama soovitud õpikeskkonda. Tehke kindlaks, mis on õppijate jaoks oluline.
- **Mööbel:** Lisaks toolide paigutusele ja eelistatud laudadele, soovivad koolitajad tavaliselt ruumi etteotsa lauda oma töövahenditele ja seadmetele. Õppijate esirea ning koolitaja laua vahel, kust nad materjali esitavad, ei tohiks olla liiga palju ruumi. Mida väiksem vahe koolitajate ja õppijate vahel, seda suurem mõju. Sedamööda väheneb nii nendevaheline füüsiline kui emotsionaalne distants. Osalejatel on parem enesetunne ning nad on ka koolitaja ja koolituse vastu positiivsemalt meelestatud.
- **Valgustus:** Valgustus peab olema piisav. Hämar tantsusaaliõhustik ei toeta koolitusele vajalikku energiat. Kas valgus on piisavalt ere? On see loomulik valgus? Kui ruumil on aknad, mis suunas need avanevad? Kas aknaid saab vajadusel kinni katta? Ekraanile langev hommikupäike pimestab koolitusel osalejaid ning hägustab ekraanile projitseeritud infot. Kindlasti tuleb teada lülitite asukohta, et vajadusel ruumi valgust pimedamaks või heledamaks keerata.
- **Kasutatavad seinapinnad:** Enamik koolitajaid riputab seintele suuri paberlehti: tunni eesmärgid, rühmatöö tulemused jne. Kas ruumis on piisavalt seinapinda või on kõikjal aknad? Kas seinad on tühjad või katavad neid pildid? Üldiselt peaks ruumi sissepääs paiknema ruumi esiosa vastas, et liikumine võimalikult vähe tähelepanu hajutaks. Kas see on antud ruumis võimalik?

- **Ruumi sisekliima:** Koolitusel on võimatu kõikide soovidele vastu tulla. Kui neil on aga võimalik ruumi sisekliimat ise kontrollida, võivad nad seda proovida. Uurige järele termostaadi asukoht ning kuidas seda kasutada. Proovige seda ruumi ettevalmistamisel. Kas see reageerib kiiresti või aeglaselt? Kas reguleerimiseks on vaja kellegi abi?
- **Mikrofon:** Mikrofoni võib vaja minna, kui ruum või grupp on väga suur või kui ruumis on halb akustika või koolitajal nõrk hääl. Kontrollige, kas ruumis on võimalik mikrofoni kasutada.

6. Sihtgruppide kirjeldused (näit. eeldused jne)

Täiskasvanute koolitajad ei ole kõik ühesugused. **Täiskasvanute hariduse lai valdkond** Euroopas ulatub täiesti informaalsetest kuni rangelt formaliseeritud ja institutsionaliseeritud õpikontekstideni ning väga laialtulatustest kuni erakordselt üksikasjalike tööalaste koolitusteni. Süsteemid on siiani väga erinevad ning täiskasvanuhariduse praktikutel on üsna erinev sotsiaalne taust, kutsealane roll, sihtrühmad ning praktilised kogemused. Seega võivad kursusel osalejad vajada oma individuaalse, institutsionaalse ja riikliku konteksti ja tausta avamiseks tavapärasest rohkem **aega**, et teised neid paremini mõistaksid.

Kui vaatame täiskasvanuhariduse valdkonnas töötavate inimeste tööhõivetingimusi, näeme, et vaid väike osa neist töötavad ainult täiskasvanuhariduses ning institutsionaalses kontekstis. Enamikul inimestest, kes täiskasvanute õppesse ja haridusse panustavad, on väga ebakindlad tööhõivetingimused ja töötavad näiteks vabakutselisena, või neil on ametikoht, mis on vaid osaliselt seotud täiskasvanute koolitustegevustega, näiteks ettevõtte töötajad, kellel on koolitamiskohustus või kultuuriasutustes töötavad isikud.

Seega on keeruline rakendada erinevates Euroopa riikides erinevate täiskasvanuhariduse töötajate koolitamisel identseid kategooriaid ning samuti pole soovitatav seada samasuguseid eeltingimusi pakutavas õppekavaraamistikus osaleda soovivatele algajatele ja vilunud täiskasvanute koolitajatele. See on üsna lihtne kooliõpetajate ja kõrgkooliõppejõudude puhul, kes töötavad samuti täiskasvanud õppijatega, ent see on hulga keerulisem teistes täiskasvanute hariduse ja koolituse sektorites ja valdkondades. Teisisõnu, täiskasvanuhariduse valdkonnas töötavate inimeste spekter on väga lai – mis pole sugugi üllatav, kuivõrd täiskasvanuharidusega on seotud kõik ühiskonnasektorid. Samas on täiskasvanuhariduse professionaalse arengu seisukohalt erakordselt huvitav mitte keskenduda peamiselt ainult täiskohaga professionaalidele – keda enamikus riikides teab kui palju ei olegi –, vaid arvestada ka teiste gruppidega, kes töötavad vaid osaliselt antud valdkonnas või keda ei peetagi või ei pea nad end ise tavapärasest mõttes täiskasvanute koolitajaks, kuid kes sellegipoolest panustavad oluliselt antud valdkonda. Nende inimeste oskuste ja pädevuste värskendamisel mängib kesksel rollil täiskasvanuhariduse kõrge kvaliteedi tagamine. Probleem seisneb selles, et meil on väga vähe informatsiooni nende „varjatud“ täiskasvanukoolitajate gruppide kohta, nende konkreetse tööalase tegevuse mõju kohta täiskasvanuharidusele ning nende olemasolevate ja arenguks vajalike oskuste kohta. Antud aspekte tulekski uurida ja analüüsida ning selle põhjal valdkonna edasist arengut kavandada.

Kõik antud aspektid mängivad täiskasvanute hariduse professionaalses arengus olulist rolli. Paljusid neist seostatakse otseselt täiskasvanuharidusega, teiste puhul on teadlikkus vastavatest seostest tekkinud alles hiljuti.

Õpetamist peetakse täiskasvanute koolitajate tavapäraseks tegevuseks. Kuid õpetamise mõiste tervikuna on muutumas. Kuivõrd paradigmuutusega on fookus liikunud õppijale, muutub olemuslikult ka õpetajate tegevus, antud suundumus peegeldub ka alternatiivsete mõistete nagu soodustamine, *coaching*, vahendamine jne kasutuses. Ka need, kes õpetavad, vajavad uusi oskusi, näiteks kuidas luua õpikeskkonda väljaspool traditsioonilist klassiruumi, muuhulgas õppijate töökohas. Paljudel juhtudel kuuluvad need, kes õpetavad, nii-öelda varjatud täiskasvanute koolitajate hulka – nad töötavad kas ainult osaliselt täiskasvanute

koolitamisega või nad isegi ei pea ennast täiskasvanute koolitajaks, kuivõrd õpetamine – kuigi teise nimega – moodustab vaid osa nende töökohustustest.

Juhtimist on paljudes Euroopa riikides alles hiljuti hakatud pidama täiskasvanuhariduse valdkonnaks. Ning sageli arutelu juhtimise ja juhtimisoskuste arendamise üle ei seostata üldse täiskasvanuharidusega. Samas on juhtimisteemad olulisel kohal paljudes täiskasvanuhariduse kontekstides. Sugugi mitte ainult täiskasvanute koolituskeskuste ja asutuste juhtide töös, kes peavad loomulikult tegelema näiteks kvaliteedi juhtimise, töötajate arendamise või turundusega. Ka töötajate arendamise, karjääri planeerimise ja personalijuhtimisega seotud tegevusi seostatakse aina enam täiskasvanute haridusega. Viimasel ajal on ka täiskasvanuhariduses osalejate ja vastavate kontekstide jaoks muutunud oluliseks sellised juhtimistegevused nagu vahendite kaasamine, projektijuhtimine ning regionaalsete koostöövõrgustike loomine ja juhtimine.

Nõustamine ja juhendamine on samuti valdkond, mille roll täiskasvanuhariduses aina kasvab ja seda kõikides riikides. Iseäranis oluline on siinkohal õppijate nõustamine, mis tähendab õppijate toetamist sobivate pakkumiste otsimisel ja nende õppimisvajaduste analüüsimisel. Nõustamise alla käib ka infosüsteemide ja andmebaaside loomine ja uuendamine ning pakkumistega seotud olulise teabe kontrollimine. Õppijate nõustamine hõlmab ka õppijate juhendamist kogu õppeprotsessi vältel, nõustamist õppeprobleemide korral või õpitulemuste hindamist. Mõnikord peetakse antud nõustamisvormi osaks „õpetamisest“, kui aga mõelda nõustamiseks vajalikele oskustele, oleks sobivam seda eraldi defineerida.

TToP-Õri kohaselt on üks probleem Euroopa täiskasvanute koolitajate kirjeldamisel ühtse sihtgrupina see, kuidas *määratleda sisemiselt äärmiselt mitmekesise sihtrühma koolitusvajadusi*. See omakorda eeldab head ülevaadet tegevustest, mida täiskasvanuhariduses töötavatel inimestel igas riigis eeldatakse. Vastav teadmine on oluline eeldus sobivate koolituspakkumiste väljatöötamisel, mis vastaksid erinevatele koolitusvajadustele.

7. Koolitusmoodulite kirjeldus

Moodulipõhine koolitus võimaldab teil läbida koolituse osasid või mooduleid vastavalt sobivale graafikule ja saadavusele. See on soodsam kui integreeritud koolitus. Paindliku õppe moodulipõhiste kursuste läbimine võib võtta kauem kui integreeritud õpe. Moodulipõhine sisu viitab õppematerjalide kogumile, mis on välja töötatud ühe õpiobjektina. Iga õpiobjekt toimib nagu iseseisev „ehitusplokk“, mida võib aga siduda teiste ehitusplokkidega. Koolitusmoodulid hõlmavad tavapära teksti, näidisvormeleid, kompaktsed käsilehti töötubadeks ja märkmeid koolitajatele. Igal moodulil on üks teema, milles on erinevaid dokumente eri osalejatele ja vajadustele. TTOP-ÕR pakub välja järgnevad üheksa iseseisvat moodulit:

1. Teadmiste omandamine ja õppimisviisid täiskasvanutele

Antud moodul annab süvateadmised täiskasvanuhariduse valdkonnast, sealhulgas kriitilise arusaama vastavatest teooriatest ja põhimõtetest. Samuti annab see süvaoskused vilumuse ja uuenduslikkuse demonstreerimiseks, mida läheb vaja keerukate ja ettenägematute olukordade lahendamisel seoses täiskasvanute koolitaja ja täiskasvanud õppija vahelise suhtlusega. Moodul toetab ka vastutuse võtmist ettenägematutes õpituatsioonides otsuste tegemisel ja täiskasvanukoolitajate kutsealase arengu juhtimisel üldisemalt.

2. Koolitusviisid ja õpihaldus täiskasvanutele

Edukaks täiskasvanute koolitamiseks on oluline tunda oma sihtgruppi ja omada üldteadmisi täiskasvanute õppimise kohta. Antud moodul vaatab efektiivse täiskasvanute õppe erinevaid põhimõtteid, sealhulgas vajaduste hindamist, turvalise õpikeskkonna loomist, usaldusväärseid suhteid, järgnevust ja kinnistamist, praktikat, õppijaid kui oma õppeprotsessi subjekte, õppimist ideede, tunnete ja tegevustega, seotust, uute rollide võtmist dialoogis, meeskonnatööd ning aruandekohustust. Moodul käsitleb ka täiskasvanute tõhusa õpetamise viise, mis rõhutab tõsiasja, et antud õppijad identifitseerivad end paremini emotsioonidest kantud sisuga. Nii on õppijal lihtsam suhtesuhetega suhestuda ning seeläbi saada edukaks õppimiseks vajalikku motivatsiooni ja indu.

3. Konsulterimise, nõustamise, *coachingu* ja mentorluse mudelid täiskasvanuhariduses

Antud moodul käsitleb täiskasvanud õppijate toetamise erinevaid viise ja lähenemisi ning vastavaid erinevusi, et soodustada nende õppeprotsessi ja arengut ning parandada tulemuslikkust. Samuti vaadeldakse mentorluse ja *coachingu* erinevaid võimalusi ja mudeleid ning käsitletakse vastavate tugitegevustega seotud aspekte, tugitegevuste sagedust, mentorite/*coachide* seotuse ulatust ning ka konkreetseid mentorluse/*coachingu* stiile.

4. Täiskasvanute õppe hindamise ja väärtustamise meetodid, viisid ja vahendid

Antud moodul keskendub hindamise ja hinnangute andmise rollile õppekava väljatöötamise/arendamise/rakendamise ja täiskasvanuhariduse kontekstis. Osalejad õpivad analüüsima ja hindama erinevaid hindamisvahendeid ja -strateegiaid, mis aitavad neil vastu tulla erinevate õppijate ja osapoolte vajadustele. Samuti demonstreerivad nad õpitut, töötades välja nende töökohas-õpikontekstis kasutatavale õppekavale sobiva hindamisstrateegia.

5. Kultuuridevahelise suhtluse ja õppijate mitmekesisuse teadvustamise arendamine

Antud moodul annab süvateadmised täiskasvanuhariduse valdkonnast, mis on seotud kultuuridevahelise teadlikkuse ja kultuurilise keerukusega praegusel mitmekesistel aegadel erinevatest kontseptuaalsetest, distsiplinaarsetest ja professionaalsetest vaatenurkadest. Osalejaid kutsutakse üles mõtlema, mida antud keerukad aspektid inimestele eri kontekstides tähendada võivad, ning kuidas arendada nende endi kui täiskasvanute koolitajate kultuuridevahelist teadlikkust ja oskusi.

6. Täiskasvanuhariduse finantseerimine

Moodul keskendub täiskasvanute koolitajate finantspädevuse arendamisele ning kuigi vastavaid teadmisi, oskusi ja pädevusi võib ühelt poolt pidada üldiseks, siis hariduse rahastamise viisid, finantsjuhtimise mudelid ja aruandluskohustus on riigiti ja asutuseiti erinevad ning seda peavad kajastama ka õppematerjalid.

7. IKT rakendamine ja digipädevus täiskasvanute koolitajatele

Antud moodul annab terviklikud, erialased ja teoreetilised teadmised täiskasvanute digipädevusest ning teadlikkuse antud teadmiste piiridest. Samuti antakse terviklikud kognitiivsed ja praktilised oskused loovate IKT-lahenduste kui täiskasvanute õppe paindlike tugivahendite väljatöötamiseks. Samuti toetatakse juhtimise ja supervisiooni rakendamist IKT pakutavate uute/alternatiivsete pedagoogilis-didaktiliste meetodite ja õpistrateegiate väljatöötamisel ning enda, kolleegide ja õppijate analüüsimisel ja arendamisel.

8. Kohaliku arendustegevuse olulisus ja vajadused

Antud moodul annab süvateadmised kohaliku arendustegevuse ja jagamismajanduse valdkonnast, sealhulgas kriitilise arusaama vastavatest teooriatest ja põhimõtetest. Samuti annab see süvaoskused vilumuse ja uuenduslikkuse demonstreerimiseks, mida läheb vaja keerukate ja ettenägematute olukordade lahendamisel seoses kohaliku arendustegevuse võimalustega, mis võivad nende täiskasvanud õppijatele kasulikuks osutada. Samuti toetatakse juhtimise ja supervisiooni rakendamist tegevuste osas, mille kaudu nende õppijad saavad kohaliku arengu võimalusi kasutada.

9. Täiskasvanute koolitajate isiklik ja kutsealane areng

Antud moodul keskendub enda kui õppija ja koolitaja arendamisele. Koolituskursus annab võimaluse eneserefleksiooni kaudu analüüsida enda kui koolitaja minevikku, olevikku ja tulevikku. Kursus annab vahendid igapäevase praktika analüüsiks. Teiste osalejatega koos õppimine annab võimaluse avastada uusi vaatenurki. Kursus põhineb interaktsioonil, koostööl ja eneseanalüüsil, et toetada täiskasvanute koolitaja isiklikku ja kutsealast arengut.

8. Koolitusprotsessi struktuur, võimalikud koolitusvormid (mida kasutada täiskasvanute koolitamisel eri sihtgruppidega, näit. haridus- ja õppeprotsessi koolituse ja e-koolituse kombineerimisel)

Juhul kui tingimused ei eelda teisiti, on täiskasvanute koolitaja roll pakkuda tõhusaid haridus- ja koolitusprogramme ning jätkata hindamisprotsessi pärast koolitusprogrammi lõppu, nõustada ja toetada õppijat õpitu rakendamisel ning anda hinnang koolituse efektiivsusele. Loomulikult, kui tegevus aitab täiskasvanute koolitajatel oma töös tõhusamaks saada, võivad nad osaleda programmile eelnevates või järgnevates tegevustes, kuid mitte neid ise läbi viia. TTOP-ÕR soovitab täiskasvanute koolitajatele haridusprogrammide ja -tegevuste väljatöötamiseks **kombineeritud õpet**. Selle toimimispõhimõtete ja kasutegurite mõistmiseks tuleb meil esmalt anda kombineeritud õppe selge definitsioon. Seega, mis on kombineeritud õpe? Tegemist on lähenemisega, milles kombineeritakse erinevaid õppimismeetodeid. Tavapärases haridusmudelil viitab kombineeritud õpe tavaliselt laboriseadmete või arvutite kasutamisele kontakttundide täiendamiseks, õppeprotsessi tõhustamiseks praktilise tegevuse kaudu ja tundides õpitud teooriate rakendamiseks. E-õppe maailmas viitab kombineeritud õpe e-õppe täiendavale kasutusele tavapärases haridusmudelil, kuivõrd sellel on ulatuslikult eeliseid, näiteks **enesereguleeritud õpe**, testimine ja kontrollimine, monitooring ja tagasiside. Antud lähenemise eelised on hulga olulisemad kui esmapilgul paistab, kuivõrd need ei mõjuta mitte ainult õppijaid, vaid ka koolitajat ja kogu õppeprotsessi! Eelised võib kokku võtta järgmiselt:

- 1) Õppija pühendub rohkem, kui kasutab erinevaid sisuvorme
- 2) Erinevad õppijad, erinevad õpistiilid
- 3) Juhendaja või koolitaja võib hinnata õppijate suundumusi ning reageerida vastavalt
- 4) Tõhustatud tagasiside
- 5) Õppimine võib olla tore!

Eelpool toodud aspektidest peaksid koolitajad tegema järelduse, et enne mistahes haridus- ja koolitusprogrammi või -tegevuse rakendamist tuleb täiskasvanute koolitajatel korralikult kodutööd teha ning oma õppijate hetkeolukorda põhjalikult analüüsida. Kogudes põhivaldkondade osas informatsiooni, on nad asjakohase ja kohandatud koolituskava loomiseks paremini ette valmistatud. Seega tuleb neil täiskasvanute koolitajatele efektiivse programmi koostamiseks saavutada mitu eesmärki:

- Eesmärk 1: Selgita välja, millist koolitust on vaja.
- Eesmärk 2: Selgita välja, keda on vaja koolitada.
- Eesmärk 3: Tee endale selgeks, kuidas on täiskasvanute koolitajaid kõige parem koolitada.
- Eesmärk 4: Tunne oma publikut.
- Eesmärk 5: Koosta üksikasjalik kava.

Selgita välja koolitusvajadused

Õppijate koolitusvajaduse määratlemiseks võib kasutada mitmeid erinevaid allikaid.

- **Ametialased eesmärgid.** Toetu mistahes kirja pandud eesmärkidele, et määratleda koolitusprogrammi üldised eesmärgid.

- **Ametikirjeldus.** Vastava koolituse aluseks võid võtta ametikohale määratletud tingimused. Enamikus Euroopa riikides on olemas täiskasvanute koolitajate ametikirjeldused.
- **Juriidilised kohustused.** Veendu, et koolitusprogramm vastab kõikidele seadusandlikele ja juriidilistele tingimustele.
- **Riiklik või kohalik seadusandlus.** Teatud valdkondade või teemade puhul võivad kohalikud tegevuskavad määratleda, keda milles ja kui sageli tuleb koolitada.
- **Tulemusandmed.** Kui vastavad andmed on olemas ja saadaval, saab antud teabe põhjal määratleda puudujäägid, mille osas on vaja erialast täiendusõpet või oskusi tõhusamate võtete kasutamiseks. Samuti võivad täiskasvanute koolitajad välja töötada meetodid, mille põhjal tuvastada õppijad, kes vajavad koolitust, alates mitteformaalsest formaalseni.

Selgita välja, kes vajavad koolitust

- **Vaatlus.** Hoia silmad ja kõrvad töö juures lahti ning püüa tuvastada täiskasvanute koolitajad, kes teatud valdkondades koolitust vajavad.
- **Vabas vormis vestlused.** Vestle töötajate, juhendajate ja juhtidega, et saada otsekohest infot selle kohta, mil määral tunnevad täiskasvanute koolitajad end enesekindlalt ning mis osas vajavad nad tuge.
- **Fookusgrupid.** Antud meetodi puhul valitakse välja grupp täiskasvanute koolitajaid ning palutakse neil oma koolituse kohta konkreetsetele küsimustele vastata. Seeläbi saab koguda andmeid väikeselt rühmalt lühikese aja jooksul. Fookusgrupid sobivad hästi ka ajurünnakuks, mis võib omakorda anda väärtuslikku teavet. Siinkohal on oluline jälgida, et valitud inimesed oleksid otsekohesed. Vaiksed osalejad on kõhklevad ega panusta tavaliselt märkimisväärselt.
- **Intervjuud.** Personaalsed intervjuud võivad töötajate koolitusvajaduste tuvastamiseks olla väga tõhusad, ent samas võtavad ka palju aega. See meetod sobib paremini eriväljaõppe puhul, mis puudutab väga väikest osa töötajaskonnast.
- **Küsitlused.** Koosta paar küsimust planeeritava koolituse kohta. Antud meetod sobib valikkoolituste puhul või kui soovid avada programme uutes koolitusvaldkondades. Vastused tuleb hoida konfidentsiaalsena, et töötajad meelsasti omapoolse sisendi annaksid.
- **Oskustestid või demonstratsioonid.** Anna töötajatele kirjalikud testid või palu täiskasvanute koolitajatel näidata ette teatud tegevusi või võtteid, et tuvastada, kes vajavad lisakoolitust.

Tee endale selgeks, kuidas täiskasvanute koolitajaid koolitada

Enamik täiskasvanute koolitajaid on iseseisvad õppijad: nad teavad, mida, millal ja kuidas nad tahavad õppida. Euroopas läbi viidud uurimuste kohaselt on neil oma õpistiil, mis hõlmab nelja allpool toodud elementi. Isegi kui nende endi koolitusprogrammid vastavad antud aspektidele, võivad nad sellegipoolest olla üsna tõrksad õppijad. TTOP-ÕR toob siinkohal välja seitse reeglit tõrksate või tõrjuvate õppijate koolitamiseks.

Täiskasvanute õpetamise neli elementi

1. **Motivatsioon.** Täiskasvanute koolitajate kui õppijate motiveerimisel tuleb iga sessiooni alguses luua sõbralik või avatud õhkkond, väljendada oma huvi ja hoolt ning seada sobiv raskusaste. Veel võib täiskasvanute koolitajate õpetamisel kasutada motivaatoritena järgmist:
 - Isiklikud saavutused
 - Sotsiaalne heaolu – sealhulgas võimalus osaleda kogukonnatöös
 - Välised ootused – näiteks vastata kellegi autoriteetse inimese ootustele
 - Sotsiaalsed suhted – muuhulgas võimalus saada kolleegidega sõbraks ja seeläbi toetada kuuluvustunnet
 - Stimulatsioon – lõhkuda tükki ja pakkuda vaheldust täiskasvanute koolitajate ellu
 - Huvi õppimise vastu – annab täiskasvanute koolitajatele teadmisi teadmiste endi nimel ning rahuldab uudishimu
2. **Kinnistamine.** Täiskasvanute koolitajate koolitamisel võib kasutada nii positiivset kui negatiivset kinnistamist. Neil endil tuleb sageli kasutada positiivset kinnistamist, näiteks sõnalist kiitust, kui nad uute oskuste õpetamisel kannustada ja häid tulemusi kiita soovivad. Samuti võib kasutada negatiivset kinnistamist, näiteks negatiivset kommentaari tegevuse kontrollimisel, et lakkaksid halvad kombad või ebakorrektned tegevused.
3. **Omandamine.** Täiskasvanute koolitajad peavad õpitu omandama, et nad mõistaksid selle nii isiklike kui ametialaseid kasutegureid. Õpitu püsib väga hästi meeles, kui paluda õppijatel harjutada nende värskest omandatud oskust ikka ja jälle, kuni nad on piisavalt vilunud ja kindlad, et neid saadab pikaajaline edu.
4. **Ülekandmine.** Täiskasvanute koolitajad peavad koolitustel õpitu otsejoones tööle kaasa võtma. Positiivne ülekandmine toimub siis, kui täiskasvanute koolitajad on võimelised õpitut oskusi tööl rakendama. Negatiivne ülekandmine leiab aset siis, kui nad ei oska rakendada – või ei rakenda – õpitut oskusi oma töös.

Täiskasvanute koolitajate koolitamise seitse „reeglit“

Täiskasvanute koolitajad toovad üldjuhul endaga koolitusele kaasa suure kogemustepagasi, millesse uusi ideid ja oskusi lisada. Teisalt võivad needsamad õppijad olla tõrksad uusi ideid ja töömeetodeid omandama. Nende koolitajatel tuleb antud vastuseis ületada, et õppimine saaks toimuda.

TTOP-ÕR soovib tõrksate õppijate koolitamisel alljärgnevat seitset „reeglit“:

1. Eelneva kogemuse reegel: Seosta kogu uus õpitav materjal õppijate eelneva kogemusega.
2. Olulisuse reegel: Efektne õppimine peab olema õppija elu ja töö seisukohalt oluline.
3. Enesejuhtimise reegel: Paljud täiskasvanute koolitajad eelistavad õppida iseseisvalt omas tempos.
4. Ootuste reegel: Täiskasvanute koolitajate reaktsioonid koolitustel mõjutavad sageli antud valdkonna, koolituse formaadi, kaasõppijate ja koolitajatega seotud ootusi.
5. Mina-pildi reegel: Täiskasvanute koolitajatel on välja kujunenud kindlad arusaamad, kuidas nad kõige paremini õpivad ja õpetavad. Needsamad arusaamad võivad õpikogemust kas segada või toetada.

6. Mitme kriteeriumi reegel: Õppijatena seostavad täiskasvanute koolitajad õppe kvaliteeti saavutuste ja õpikogemustega.
7. Vastavuse reegel: Edukaks õppeks peavad eesmärgid, sisu, tegevused ja hindamismeetodid olema üksteisega vastavuses.

Kui täiskasvanute koolitajate koolitaja teab nende üldiseid vajadusi, tuleb koolitusplaani kohaldada vastavalt konkreetsete programmis osalevate inimeste iseärasustele.

Tunne oma publikut

Selleks et iga koolitussessioon oleks võimalikult tõhus, peab koolitaja analüüsima iga rühma õppijaid:

- Milline on nende taust?
 - Kui palju on nad varasemalt ühes või teises valdkonnas koolitust saanud?
 - Miks arvab nende juht, tööandja või õppija ise, et ta koolitust vajab?
 - Kas mõni õppija on koolitajaga varasemalt seotud (tuttavad, töö kaudu seotud)?
 - Kas mõni täiskasvanute koolitajatest õppija töötab oma organisatsioonis või struktuuris suure vastutusalaga või autoriteetsel ametikohal?
- Milline on rühma demograafia?
 - Kui palju on rühmas õppijaid?
 - Mis on nende keskmine vanus?
 - Milline on meeste ja naiste osakaal?
- Milline on nende haridustase?
 - Milline on nende erialateadmiste tase?
 - Kui palju on neil eelteadmisi antud sessiooni teema valdkonnas?
 - Kas mõnel on rohkem kui teistel?
- Milline on rühma üldine meelestatus?
 - Kas koolitus on neile vabatahtlik või kohustuslik?
 - Kas nad soovivad olla programmiga seotud?
 - Mida nad antud teemast arvavad?
 - Mida nad koolitajast arvavad?
 - Kas tegemist on sõbraliku rühmaga?
- Millised on nende ootused?
 - Kas koolitaja suudab nende ootustele vastata?
 - Kas koolitajast on osalejatele kasu?
 - Kas koolitusest on koolitajale kasu? Organisatsioonile/asutusele?
 - Kas koolitus võib tekitada ka mingi kahju?

Täiskasvanute koolitajate koolitaja peab teadma ka, missugused õppijad nende koolitusel osalejad on. Üldiselt eristatakse kolme tüüpi õppijaid:

- **Visuaalsed** – Sellised õppijad võtavad infot kõige paremini vastu nägemise või lugemise kaudu. Nende aju töötleb ja salvestab informatsiooni, kui ta seda näeb. Sellistele õppijatele on hea anda kirjalikke instruktsioone, diagramme, käsilehti, projitseerida infot seinale või ekraanile ning pakkuda muud visuaalset teavet.

- **Auditiivsed** – Auditiivsed õppijad võtavad infot kõige paremini vastu siis, kui nad seda kuulevad. Nad reageerivad hästi kõnelejatele ning muule suuliselt edastatud teabele, samuti on nad aktiivsed audiokonverentsidel, arutelurühmades, küsimuste ja vastuste voorus.
- **Kinesteetilised või taktiilsed** – Sellised õppijad õpivad puudutuse ja katsumise teel. Neile meeldib, kui esitluse käigus lubatakse seadmeid käsitseda. Samuti sobib neile uute protseduuride demonstratsioon ning võimalus ise praktiseerida.

Kui koolitus ei paku lahendust

Kui koolitaja on kogunud kogu eelpool kirjeldatud asjakohase informatsiooni, tuleb teavet analüüsida ja täpsustada, millised koolitusvajadused neil on. Koolitaja peab valmis olema ka selleks, et koolitus ei pruugi igas olukorras lahendust pakkuda:

- Juhul kui oskus või protseduur on ulatuslik või keeruline või kui probleeme esineb vaid ühel osalejal, võib *coaching* või individuaalsed vahendid olla koolitussessioonist otstarbekamad.
- Kvalifitseeritud väljaõppest ei piisa. Koolitajad peavad ka motiveerima õppijaid õppima ja harjutama. Kui nad on juba koolituse läbi viinud, ei pruugi neil lisasessioone vaja minna, selle asemel võib koolitaja soovitada erinevaid viise, kuidas paremate töötulemuste saavutamiseks töökeskkonda muuta.
- Juhul kui eelmine koolitus ei ole eesmärgi täitnud, peavad koolitajad välja selgitama selle põhjused. Kas sessiooni ja praktika vahele jäi liiga palju aega? Kas sessioon toimus ideaalsetes tingimustes või oli koolituskeskkond nigel? Enne otsuste tegemist tuleb arvestada kõikide antud faktoritega. Lahenduseks võib mõnikord piisata vaid vana programmi korrigeerimisest.

Koosta üksikasjalik kava

Kui koolitajad on su antud kodutöö ära teinud ning teavad, mis on nende koolitusvajadused, keda peab koolitama ja kuidas neid kõige paremini koolitada, tuleb koostada kava. TTOP-ÕR pakub välja järgmised etapid:

1. **Sea iga määratletud koolitusvajaduse tarvis konkreetsed eesmärgid.**

- Kasuta mõõdetavaid ühikuid, et hinnata tulemusi, mille täiskasvanute koolitajad peaksid koolituse tulemusel saavutama.
- Kasuta võimalusel alati diagramme, graafikuid ja tabeleid, et näidata koolitusprogrammi saavutatud konkreetseid arve ja suundumusi.
- Sea realistlikud eesmärgid, mis on saavutatavad, kuid mitte ilmtingimata kergesti. Koolitajad peavad oma õppijaid piisavalt hästi tundma, et ülesanded oleksid efektiivsemate tulemuste saavutamiseks piisavalt keerukad.

2. **Tee nimekiri kõikidest, kes vajavad koolitust igas moodulis .**

- Koolitajad võivad antud nimekirju kasutada koolituse kohaldamiseks vastavalt nende publikule.
- Valmista koolitajaid sessiooni eel ette küsitlustega, päevakavadega või ka palvega täpsustada, milliseid teemasid õppijad sooviksid koolitusel käsitleda.

3. **Koosta koolitusgraafik.**

- Koosta üldgraafik kõikidest läbiviidavatest koolitustest.
- Üldgraafiku raames määra igale moodulile kindlad kuupäevad.
- Lisa ka varuajad õppijatele, kes ei saa graafikujärgsetes moodulites osaleda.
- Mitmeosalise koolituse korral kasuta loogilist järgnevust, moodulid ei tohiks olla üksteisest ajaliselt liiga kaugel, et õppijad eelneva koolituse sisu unustavad, ega ka liiga lähedal, et õppijad võiksid infotulva alla mattuda. Samuti tuleks aega jätta nendele õppijatele, kes soovivad enne järgneva sessiooni algust esimese sessiooni materjaliga edasi tegeleda.

4. Vali iga mooduli igale õppijagrupile sobiv(ad) meetod(id).

- Iga teema käsitlemiseks planeeri rohkem kui üks meetod, sest nii jõuad mooduli kõikide õppijatüüpideni.
- Materjalikasutus planeeri paindlikuks, et tegevus ei oleks tehniliste või muude probleemide korral halvatud.
- Tee nimekiri kõikidest materjalidest ja meetoditest, mida kavatsed igas moodulis kasutada.

Kui koolitajad on kogunud ja korrastanud kogu vastava info, on nad igati valmis välja töötama ka iga koolitusmooduli üksikasjad. Järgmine etapp käsitleb erinevaid koolitusstiile ja -materjale ning aitavad neil otsustada, millal on milliseid meetodeid kõige parem kasutada ning kuidas tõhusaks kombineeritud õppeks meetodeid omavahel siduda.

9. Iseseisva töö kirjeldus, hindamine ning tagasiside võimalused

Enne iseseisva õppimise kasutegurite ja nende hindamise käsitlemist tuleb rõhutada, et enamik täiskasvanute koolitajaid soovivad oma õppijates arendada eeskätt **iseseisvust**. Siinses peatükis käsitleme mõnda TTOP-ÕRis pakutavat strateegiat, mis aitab täiskasvanute koolitajate koolitajatel mõista, kuidas suunata sisemiselt motiveeritud ja ennastjuhtivaid õppijaid. Antud põhimõtted on kesksel kohal nii elukestvas õppes, erialases arengus, arendustegevuses kui ka pikaajalises töörahulolus. Seega oleks hea alustada sellest, et analüüsida oma õpistiili. Siinkohal tuleks mõelda muuhulgas järgmistele küsimustele:

- Kas sulle meeldib töötada iseseisvalt või vajad sa struktureeritud keskkonda?
- Oled sa sisemiselt motiveeritud või vajad sa edasiminekuks regulaarset tagasisidet?
- Kas töötad tõhusamalt omas tempos või vajad teistelt tõuget?

Mida täpselt tähendab olla iseseisev õppija?

See tähendab, et:

- Oled eneseteadlik, kontrollid ja parandad ennast;
- Tead, mida pead tegema;
- Näitad ise üles initsiatiivi ega oota juhiseid;
- Täidad ülesandeid parimal võimalikul moel ilma välise sunduseta, kuni ülesanne on täidetud;
- Õpid töötama tempos, mida suudad üleval hoida;
- Võtad vead omaks ega otsi vabandusi; ning
- Sa ei lase kahtlustel või negatiivsetest kogemustest tulenevatel negatiivsetel emotsioonidel end kursilt kõrvale viia.

Sõltumatuse põhiaspektid on:

- eneseteadlikkus
- enesemotivatsioon ja
- enesejuhtimine.

TTOP-ÕRi raames iseseisva õppimise ja töötamise hindamiseks tuleb arvestada iga antud omadusega. IO1 tulemuste ja TTOP partnerite tagasiside põhjal kirjeldatakse antud omadusi alljärgnevalt.

Eneseteadlikkus

Eneseteadlikkus viitab iseenda – oma emotsioonide, uskumuste, eelduste, kalduvuste, teadmiste, oskuste, motivaatorite, huvide jne – teadvustamisele ja mõistmisele.

Antud kontekstis võiks endalt küsida järgmisi küsimusi:

- Kas sulle meeldib su tööd selgitada? Kuidas? Suuliselt? Kirjalikult? Kummalgi viisil?
- Kas sulle meeldib töötada teistega koos meeskonnaliikmena või eelistad sa töötada iseseisvalt?
- Oled sa hea kuulaja?
- Kuidas tuled toime isikliku konfliktiga?
- Kas sa eelistad probleeme põhjalikult analüüsida?
- Kas sa näed „suurt pilti“?
- Kas sulle meeldib töötada lühiajaliste (6 kuud või vähem) või pikemaajaliste programmidega?

- Kas sulle meeldib seadmeid kasutada? Milliseid?
- Kas sulle meeldib arvutit ja/või tarkvarasid kasutada?
- Kas sulle meeldib reisida? Kas oskad vestelda ühes või mitmes võõrkeeles? Kas oskad mõnes võõrkeeles lugeda?
- Kas sa oled sisemiselt motiveeritud? Kas vajad väljastpoolt teatavat tõiuet, et tähtjaks valmis saada ja/või tulemusi saavutada?

Need vastused aitavad õppijatel määratleda oma oskusi, huvisid, karjäärirada ja motivaatoreid ning korraldada ja hinnata vastavalt oma iseseisvat tööd.

Enesemotivatsioon

Enesemotivatsioon viitab oskusele määratleda tõhusad meetodid, kuidas ennast mõtetelt tegudele viia. Igaüks meist on erinev. Mõnel on äärmiselt kõrge sisemine motivatsioon, teistel seevastu on vaja väliseid tähtaegu või teatud sorti preemiat või karistust, mis neid tegudele ärgitaks. Siinkohal tuleb esmalt määratleda õppijate vastavad vajadused.

Kõige sagedasemaks takistuseks tegevusele on arvamus, et ülesanne on saavutamiseks liiga ulatuslik või keeruline. Sellisel juhul on kasulik jagada tegevus või ülesanne mitmeks väiksemaks ja jõukohasemaks ülesandeks, millega õppija usub teatud ajaperioodi jooksul hakkama saavat.

Enesejuhtimine

Enesejuhtimine keskendub oskusele mõjutada isiklikku ja tööalast arengut vastavalt eneseteadlikkusele ja enesemotivatsioonile.

Enesejuhtimiseks tasub õppijal küsida endalt järgmisi küsimusi:

- Kes teostab minu töö üle otsesest järelevalvet või kontrolli? Kui sageli seda tehakse (iga päev, iga nädal jne)?
- Millised tähtjad, kui üldse, on minu töös olulised?
- Millised on minu töös võimalikud formaalsed nõuded?
- Milliseid tulemusi loodan programmis osalemisega saavutada? Kui üldse, siis mida ma pean nende saavutamiseks tegema?

Õppeprogrammi **iseseisva töö hindamisega** seoses soovitab TTOP-ÕR kujundavat tagasisidet. Sedalaadi tagasiside annab õppijatele selge arusaama, mida nad peavad tulemuste parandamiseks tegema. Tõhus kujundav tagasiside kannustab õppijaid iseseisvusele, kuivõrd see võimaldab neil võtta vastutuse oma õppimise üle. Kui nad teavad, milliseid aspekte nad peavad arendama, on neil võimalus seda teha ning seega ka tegutseda sõltumatult. Vastupidine meetod annaks neile vaid summaarse hinde, mis ei jäta ruumi tegutsemisele ning psühholoogiliselt pigem soodustab nende sõltuvust. Samuti ei tohiks koolitajad kunagi unustada, et iseseisev õpe on edukas siis, kui koolitaja roll muutub teadmisi edastavast eksperdist teatud määral *coachiks*, kes aitab õppijal omandada õppimiseks vajalikud strateegiad. TTOP-ÕRi soovitusel kohaselt on koolitajate põhitegevus aidata õppijatel luua õpiesmärkidest nende oma nägemus. Paljud uurimused on näidanud, et IKT mängib iseseisvas õppes olulist rolli, kuivõrd see annab hea võimaluse enesejuhitud õpet kergesti hinnata ja mõõta, suurendab infotele ligipääsu kiirust ning pakub vahendid interaktsiooniks nii õppijate endi kui ka õppijate ja nende koolitajate vahel.

10. Meetodid ja hindamiskriteeriumid

TTOP-ÖR eeldab, et kõiki täiskasvanute koolitajatele ja õpetajatele suunatud koolitusi tuleb pidevalt jälgida. Lõpus tuleks hinnang anda kogu programmile, et määratleda tulemuslikkus ja koolituseesmärkide saavutus. Tagasisidet tuleb koguda kõikidelt osapooltelt, et määratleda, kas programm ja läbiviijad olid efektiivsed ning kas omandati vajalikud teadmised ja oskused. Antud tagasiside analüüs aitab koolitajatel tuvastada programmi võimalikke nõrkusi. Siinkohal võib koolitusprogrammi või tegevusplaani üle vaadata, kui need ei vastanud ootustele või eesmärkidele. Seega soovitab TTOP-ÖR alltoodud hindamismeetodeid. Antud meetoditel on oma kriteeriumid ning neid võib rakendada täiskasvanute koolitajate koolitusprogrammi mistahes etapis.

Lähtetestid/ Järeltestid

Lähteteste viiakse läbi selleks, et määratleda, „mida õppijad vastavate eesmärkide osas juba teavad. Lähtetesti abil saavad instruktorid või koolitajad ülevaate, mida õppijad peavad juurde õppima ning teavad, kuidas aidata õppijatel keskenduda õppe sellele osale, mida pole varem käsitletud. Lähtetesti võib teha enne tunni algust või ka tunni sissejuhatusena, et pälvida nende tähelepanu ja tutvustada konkreetse tunni eesmärki. Järeltestid tehakse tavaliselt tunni lõpus. Järeltestid „hindavad, kas õppija on võimeline saavutama nii tunni vahe- kui ka lõppeesmärgid. Kui kontrollida nii vahe- kui lõppeesmärgi, saab õpetaja rohkem teavet selle kohta, kus õpe „viltu hakkas minema“.

Soorituse hindamine

Nitko (2001) sõnul hõlmab soorituse hindamine praktilist ülesannet ning kasutab selgelt määratletud kriteeriume, et hinnata, kui hästi õppija on õppe-eesmärgis täpsustatud oskuse rakendamise omandanud. Soorituse hindamisel peavad õppijad rakendama erinevate valdkondade teadmisi ja oskusi, et demonstreerida ühe õpieesmärgi sooritust. Soorituse hindamise korral võib õppija

- teha midagi
- koostada aruande
- demonstreerida midagi

Erinevalt lühi- või valikvastustega testidest, mida kasutatakse teistes, *kaudset* demonstratsiooni hõlmavates hindamisvormides, eeldavad sooritust hindavad ülesanded õpieesmärgi saavutatuse *otsest* demonstreerimist.

Kaaslaste/ Enesehindamise strateegiad

Kaaslaste ja enesehindamise strateegiate kasutusel palutakse õppijatel reflekteerida ja otsustada enda ja oma kaaslaste käitumise ja soorituste üle ning koostada vastav hinnang. Kaaslaste ja enesehindamise kaudu saab hinnata nii tulemuslikkust kui hoiakut. Sedalaadi hinnangu andmisel võib hindamisvahenditena kasutada lausete lõpetamist, Likerti skaalat, kontrollnimekirju või holistilisi skaalasid.

Portfoolio hindamine

Portfoolio on ülevaatlik kogu õppija töödest, mida kasutatakse kas õppija parimate tööde või tema haridustee edusammude esitlemiseks teatud ajaperioodil. Portfooliosse ei koguta mitte õppija kõiki töid, vaid ainult neid, mis ilmestavad antud portfoolio eesmärki. Portfoolio tööde tuleb valida hoolikalt ja eesmärgipäraselt.

Tasemetööd

Tasemetööga hinnatakse neid teadmisi, oskusi ja võimekusi, millele keskendub koolide otsene õppetöö. Tasemetööd võivad olla standardiseeritud või standardiseerimata. Standardiseeritud teste loovad vastavad professionaalsed agentuurid ning kõikidele õppijatele kasutatakse samu materjale ja korraldusprotseduure. Mittestandardiseeritud testide puhul ei ole kirjastajad hindamismaterjale läbi töötanud ning testi toimivuse osas ei ole kogutud õppijakeskseid andmeid.

Vaatlus

Vaatlusi kasutatakse tavaliselt õppijate käitumise, hoiaku, oskuste, arusaamade või protsesside mitteformaalseks hindamiseks. Vaatlusandmeid võib koguda juhuslike märkmete, kontrollnimekirja, video- või audiosalvestiste või fotode põhjal. Vaatlust võib kasutada andmete kogumiseks sellise käitumise kohta, mida on muude meetoditega keeruline hinnata. Mõnikord hinnatakse õppijaid töistes situatsioonides. Smith and Ragani (1999) väitel on kõige parem viis veenduda, kas meie õppijad on õpitu vajalikul tasemel omandanud, on viia nad tegelikku ellu ja lasta neil teha seda, mida neile on õpetatud. Töötaja tegutsemise ajal saab soorituse kvaliteedi registreerimiseks kasutada hindamisskaalat ja kontrollnimekirju.

Intervjuud

Intervjuusid kasutatakse selleks, et saada parem ülevaade õppija hoiakutest, mõtlemisprotsessidest, mõistmise tasemest, seoste loomise võimest või mõistete edasiandmisest ja rakendamisest. Intervjuu ajal õppijat vaadeldakse ja küsitletakse. Intervjuud võivad olla nii formaalsed kui mitteformaalsed ning nende abil on hea tuvastada nii õppija tugevad kui ka nõrgad küljed.

Simulatsioonid

Simulatsioon saab kasutada nii õppestrateegia kui ka hindamisvahendina, iseäranis kõrgemal tasemel reeglite õppimisel ja hoiakute muutumisel. Simulatsioon saab läbi viia trükitud materjalide või interaktiivsete multimeediavahendite kaudu. Trükimaterjalipõhise simulatsiooni näide on juhtumiuuring. Juhtumiuuringuid kasutatakse hindamisvahendina sageli juriidilises ja juhtimisvaldkonnas ning meditsiinis. Interaktiivse multimeediasimulatsiooni abil hindamiseks kasutatakse personaalarvutit. Arvuti abil võib simulatsiooni hõlpsasti läbi viia nii üksikutele õppijatele kui ka grupile. Kõige üksikasjalikumalt välja töötatud multimeedia abil läbi viidavad simulatsioonitestid on kasutusel pilootide ja astronautide koolituses.

Esseed

Esseesid kasutatakse hindamisvahendina kahes üldsituatsioonis. Esiteks konkreetsetes erialavaldkondades, et hinnata, kui hästi õppijad oskavad selgitada, kommunikeerida, võrrelda, vastandada, analüüsida, sünteesida, hinnata ja muul moel väljendada oma mõtteid antud valdkonna eri aspektide osas. Teisel juhul hinnatakse õppijate oskust kirjutada korrektselt vastavas keeles ning eri funktsioonil, sealhulgas ekspositsiooni, veenvat teksti ja teabe edastamist. Esseede kirjutamisel eristatakse kahte põhivormi: piiratud ja laiendatud vastus. Piiratud vastuse puhul on määratletud piirangud nii sisu kui vormi osas. Seevastu laiendatud vastuse puhul on õppijatel suurem vabadus väljendada oma mõtteid ning korrastada need vastavalt oma äranägemisele. Essee hindamisel subjektiivsuse vältimiseks on üldiselt välja töötatud kontrollnimekirjad, hindamisskaalad, näidisvastused või hindab eksamitööd mitu hindajat.

Meenutamistest

Meenutamistesti kasutatakse deklaratiivsete teadmistega seotud eesmärkide hindamiseks. Meenutamistestides palutakse õppijatel reprodutseerida õppetöö käigus esitatut kas sõnasõnalt, parafraaseeritult või ülevaatlikult. Meenustestid on tavaliselt kirjalikus vormis, õppijad annavad kas lühivastuse, täidavad lünki või täiendavad infot. Kuigi sedalaadi testid eeldavad suurt mäluhahtu, ei hõlma see palju keerukaid arutlusprotsesse.

Äratundmistest

Äratundmistestis tuleb õppijal alternatiivide seast õige vastus ära tunda või tuvastada. Äratundmistestiga saab kontrollida meelde jäetud deklaratiivseid teadmisi. Siinkohal võib kasutada valikvastuseid, sobitamist ning tõese või väära vastuse tuvastamist. Sedalaadi küsimusi saab koostada nii, et õppijad peavad kasutama rohkem kognitiivseid oskusi. Õppijad peavad näiteks õige vastuse äratundmiseks rakendama õpitud põhimõtteid või kontseptsioone.

Avatud küsimused

Avatud küsimuste puhul tuleb õppijatel koostada või konstrueerida vastus. Vastused võib anda kirjalikult või tegevusena. Konstrueeritud vastused eeldavad suuremal määral intellektuaalsete oskuste rakendamist kui meenutamistestis ning eeldavad rohkem mälu- ja kognitiivseid strateegiaid kui äratundmistestis, kuivõrd õppijatele antakse vähem vihjeid ning võimalused on vähem piiritletud. Lisaks sellele on konstrueeritud vastused sageli rohkem seotud reaalse olukordadega ning annavad valiidsama hindamisaluse.

Kujundav hindamine

Kujundav hindamine aitab koolitajal jälgida õppija õppimist õppeprotsessi käigus. Kujundav hindamine on üldiselt vähem formaalne kui kokkuvõttev hindamine, ning kuigi õpetaja märgib jooksvad tulemused üles, ei kasutata neid ametlikus õppeedukuse aruandluses, näiteks tähena väljendatud hindena. Kujundavast hindamisest võib olla abi individuaalsete õpivajaduste tuvastamisel ja õppeplaani koostamisel.

Kokkuvõttev hindamine

Kokkuvõtvat hindamist kasutatakse õppijate ja ka õpetaja hindamiseks pärast ühe või enama üksuse õpetamist. Kokkuvõtva hindamise tulemusi kasutatakse tavaliselt lõpphinde kujunemisel. Kokkuvõttev hindamine on hea viis anda aru õppijate edasiminekest ametiasutustele, juhtidele, konkreetsetele sihtrühmadele jne.

11. Koolitusmeetodid

Saadaval on hulgaliselt tõhusaid koolitusmeetodeid ja -materjale, mis aitavad sul täiskasvanute koolitajaid oma tööks paremini ette valmistada. Valikuid on tõepoolest palju ning sageli võib tunduda hirmuäratav, milliseid meetodeid ja millal kasutada. TToP-ÕR soovib kasutada iga koolitussessiooni või mooduli käigus erinevaid meetodeid, kuivõrd see võib olla kõige tõhusam viis aidata täiskasvanute koolitajatel teavet omandada ja meelde jätta. Siinses ÕRi peatükis käsitleme üksikasjalikumalt erinevaid võtteid ning nende *eeliseid* ja *puuduseid*. Samuti selgitame, kuidas kombineerida erinevaid meetodeid tõhusaks kombineeritud õppe lähenemiseks.

Enne konkreetsete koolitusmeetodite käsitlemist tuleb koolitajal endalt küsida järgmisi küsimusi:

- Mis on selle koolitussessiooni või mooduli eesmärgid?
 - Uued oskused
 - Olemasolevate oskuste uued võtted
 - Tõhustatud käitumine töökohal
 - Õiglane ja võrdne töökoht, kus ei ole diskrimineerimist ega kiusamist
- Keda koolitatakse?

Koolitaja juhitud koolitusmeetodid

Kuigi koolitusvaldkonnas on toimunud palju tehnoloogilisi uuendusi, on ka traditsioonilised formaadid elujõulised ja tõhusad. **Koolitaja juhitud koolitus** on siiani üks populaarsemaid koolitusvorme koolitajatele. Neid on mitut eri tüüpi, sealhulgas:

- Tahvel. See on ehk kõige „vanamoodsam“ meetod, ent võib olla siiski väga tõhus, iseäranis juhul, kui kutsud koolitatavaid tahvlile kirjutama või palud tagasisidet, mille kirjutad tahvlile.
- Projektor. Kileprojektorid asenduvad küll vähenõudlikemate PowerPoint-esitlustega, ent kileprojektoritele saab infot hõlpsasti kohapeal kirjutada ja muuta.
- Video. Loengutesse võib lisada videolõike, mis selgitavad koolitusel käsitletavat teemat või esitavad arutluseks juhtumianalüüse.
- PowerPoint® esitlus. Esitlustarkvara kasutatakse koolitaja juhitud kohandatud rühmakoolitussessioonidel. Koolitusmaterjal on CD-ROMil ning seda projitseeritakse suurele ekraanile mistahes suurusega koolitusgrupile. Täiskasvanute koolitajad võivad programme kasutada ka iseseisvalt ning saada info kätte ka siis, kui nad rühmasessioonilt puudusid. See on üks kõige populaarsemaid loengumeetodeid ning sellele võib lisada käsilehti ja muid interaktiivseid meetodeid.
- Lugude jutustamine. Lugusid võib kasutada selleks, et näitlikustada oskuste õigel või valel viisil rakendamist ja tuua välja vastavad tagajärjed. Antud meetodit saab tõhustada järelküsimustega, näiteks:
 - Kuidas on lugu seotud koolitamisega?
 - Milliseid tundeid peategelase valikud tekitasid?
 - Millised ootused sul loo käigus tekkisid? Kas need osutusid õigeks?
 - Mida oleksid ise teisiti teinud?

Antud võtte teeb suhtluse lihtsamaks, kuna puuduvad õiged ja valed vastused, mida õppijad võivad peljata. Samuti on see koolitajale meeldiv meetod, eriti kui koolitajatel on

jutustada oma lugusid. Lood teevad koolituse isiklikumaks, juhul kui õppijad teavad antud inimesi. Leiad hulgaliselt koolitustega seotud lugusid ka internetist.

Eelised

- Koolitaja juhitud kontakttunnid on tõhus viis esitada suurt teabehulka väikestele või suurematele täiskasvanute koolitajate gruppidele.
- Tegemist on isikliku auditoorse koolitusvormiga, millele vastanduvad arvutipõhised koolitused ja teised meetodid, mida käsitleme veidi hiljem.
- Tagatud on see, et kõik saavad sama informatsiooni samal ajal.
- See on kulutõhus, eriti juhul kui ei kasutata väljastpoolt kutsutud külalisesinejaid.
- Lugude jutustamine tõmbab inimeste tähelepanu.

Puudused

- Mõnikord ei ole see interaktiivne.
- Koolituse efektiivsus sõltub liiga palju lektori efektiivsusest.
- Mõnikord on keeruline korraldada auditoorset õpet suurearvulisele grupile, eriti kui õppijad asuvad erinevates kohtades.

Kaasavad koolitusmeetodid

Täiskasvanute koolitajad saavad koolitussessioone erineval viisil liigendada ning õppijaid tähelepanelikult kaasatuna hoida, sealhulgas järgmiste meetodite abil:

- **Viktoriinimängud.** Pikaajalise ja keeruka koolituse ajal tuleks aeg-ajalt teha paus ning viia õpitud materjali ulatuses läbi lühike viktoriinimäng. Samuti võib sessiooni alustada eelviktoriiniga ning anda osalejatele teada, et tunnile järgneb samuti viktoriin. Nii on õppijad tähelepanelikumad, et oma eelviktoriini tulemusi seeläbi parandada. Samuti võib õppijaid motiveerida teatava autasuga neile, kellel on kõige kõrgem tulemus või kes on kõige rohkem tulemust parandanud.
- **Arutelud väikeses rühmas.** Osalejad jaotatakse väikestesse rühmadesse ning neile antakse arutlemiseks või lahendamiseks töösituatsioonid või juhtumiuuringud. Seeläbi saavad kogunud täiskasvanute koolitajate veteranid oma teadmisi ja kogemusi alustavatele koolitajatele jagada.
- **Juhtumianalüüsid.** Töölasele koolitusel osalevatel täiskasvanutel on enamasti probleemidele suunatud mõtteviis. Juhtumianalüüs annab suurepärase võimaluse antud olukord ära kasutada. Kui analüüsime reaalseid tööalaseid olukordi, saavad täiskasvanute koolitajad õppida sarnaseid situatsioone lahendama. Samuti näitlikustab see, kuidas antud töö erinevad elemendid üheskoos nii tekitavad probleeme kui ka pakuvad lahendusi.
- **Aktiivne kokkuvõte.** Moodusta väikesed rühmad ja palu neil rühmajuht valida. Palu neil võtta kokku loengu põhipunktid ning hiljem rühmajuhil neid kogu klassile esitleda. Loe ette eelnevalt kirjutatud kokkuvõtte ja võrdle seda osalejate muljetega.
- **Küsimuste ja vastuste voorud.** Mitteformaalsed küsimuste ja vastuste sessioonid toimivad hästi väikeste rühmadega ja aitavad pigem uuendada olemasolevaid oskusi kui omandada uusi.
- **Küsimuste kaardid.** Loengu ajal kirjutavad osalejad antud teema kohta küsimusi. Kogu need kokku ja vii läbi viktoriin või kordamistund.

- **Rollimäng.** Mängides erinevates rollides läbi töö ette tulevaid olukordi, õpivad täiskasvanute koolitajad, kuidas erinevate situatsioonidega toime tulla juba enne, kui nad töö nendega silmitsi seisavad. Rollimäng on suurepärane koolitusmeetod erinevate inimeste vahelises suhtluses vajalike oskuste arendamiseks, näiteks klienditeeninduses, intervjuu ja järelevalve läbiviimisel.
- **Osalejate valikud.** Koosta koolitusel käsitletavate alateemade nimekiri. Palu osalejatel see läbi vaadata ja valida teemad, mille kohta nad rohkem teada tahaksid. Pöördu iga osaleja poole ja palu tal oma valik välja tuua. Käsitle antud teemat ja liigu edasi järgmise osaleja juurde.
- **Demonstratsioonid.** Võimalusel võta alati kaasa seadmed, mis on koolitusteemaga seotud ning näitlikusta õpetatavaid etappe või omandatavaid protsesse.
- Muud tegevused.
 - Koosta personaalne tegevuskava
 - Esita loengu teemade osas argumente
 - Parafraseeri loengus käsitletud olulisi või keerulisemaid punkte

Eelised

- Interaktiivsete sessioonidega hoiad õppijad kaasatuna ning seega on nad pakutavale informatsioonile vastuvõtlikumad.
- Koolitus on toredam ja nauditavam.
- Need annavad võimaluse kogunud täiskasvanute koolitajatel oma teadmisi ja kogemusi alustavatele koolitajatele edasi anda.
- Koolitajad saavad sessiooni käigus tagasisidet selle kohta, kui tõhusalt osalejad õpivad.

Puudused

- Interaktiivsed tunnid võivad rohkem aega võtta, kuna viktoriinide läbiviimine või väiksemate rühmade moodustamine on ajamahukas.
- Mõned meetodid, näiteks osalejate valikud, ei ole nii struktureeritud ning seega peavad koolitajad tagama, et kogu vajalik informatsioon on kaetud.

Kogemuspõhised koolitusmeetodid

Kogemuslikel või praktilistel koolitustel saab rakendada hulgaliselt tõhusaid meetodeid:

- **Vastastikune koolitamine.** Antud meetod annab täiskasvanute koolitajatele võimaluse kogeda teisi ameteid, mis ühelt poolt arendavad nende oskusi, ent samas annavad ettevõttele koolitajaid, kes saavad hakkama rohkem kui ühe ametiga. Samuti saavad täiskasvanute koolitajad paremini aru, mida töökaaslased täpselt teevad ja kuidas nende endi töö suhestub töökaaslaste kohustustega ettevõtte eesmärkide saavutamisel.
- **Demonstratsioonid.** Demonstratsioonid tõmbavad rohkelt tähelepanu. See on suurepärane viis õpetada täiskasvanute koolitajale uute seadmete kasutust või uue tööprotseduuri etappe. Samuti on need tõhusad turvalisusega seotud oskuste õpetamisel. Kui antud meetodi rakendamise raames saavad õppijad vastused ka oma küsimustele, on tegemist äärmiselt tõhusa ja atraktiivse koolitusvormiga.

- **Coaching.** Töölase *coachingu* eesmärk on tõhustada töötaja tulemuslikkust. *Coaching* keskendub töötaja individuaalsetele vajadustele ning enamasti ei ole see nii formaalne kui muud koolitusvormid. Tavaliselt ei viida läbi kindlalt piiritletud koolitussessioone. Enamjaolt on *coachi* rollis juht, juhendaja või kogenud töötaja. *Coach* saab töötajaga kokku selleks sobival ajal ning:
 - Vastab küsimustele
 - Soovitab tõhusamaid strateegiaid
 - Parandab vigu
 - Suunab eesmärkide poole
 - Toetab ja julgustab
 - Annab asjatundlikku tagasisidet
- **Õpipoisiõpe.** Õpipoisiõppega saab tööandja võimaluse anda koolitust kogemusteta töötajatele, et nad sobiksid olemasolevatele ja tuleviku ametikohtadele. Antud programmides on noortel töötajatel võimalus õppida ametit ning samas teenida ka pisut palka. Õpipoisiõpe ühendab juhendatud õppimise töökohal ning auditoorse õppe formaalse ja struktureeritud programmiks, mis võib kesta aasta või kauem.
- **Drill.** Drillimine on hea viis täiskasvanute koolitajatel oskusi harjutada. Näiteks on hädaolukorraks ettevalmistamise koolitusel olulisel kohal evakuaatsioonidrillid.

Eelised

- Praktilised koolitusmeetodid sobivad hästi uute töövõtete ja uute seadmete kasutamise õppimiseks.
- Need on otseselt seotud koolitatava ametiga.
- Need võimaldavad otsekohe tuvastada, kas õppija on uue oskuse või töövõtte omandanud.

Puudused

- Need ei sobi hästi suurtele rühmadele, kui sul ei ole kõikidele kasutamiseks piisavalt seadmeid või masinaid.
- Personaalne *coaching* häirib mõnikord *coachi* tavapärasest tööruutiini ja jõudlust.
- Õpipoisiõpe võib olla kulukas ettevõttele, kes maksab täiskasvanute koolitajate töökohal saadava õppe eest, kes omakorda ei ole veel nii produktiivsed kui tavapärased täiskasvanute koolitajad.

Kombineeritud õppe meetodid

Viimasena käsitleme **kombineeritud õpet**, tegemist on ratsionaalse lahendusega, mis annab häid õpitulemusi. Kombineeritud õppe puhul tuleb lihtsalt teadvustada, et koolitusvaldkonnas ei saa kõigile sama mõõdupuuga. Põhimõtteliselt tähendab kombineeritud õpe enam kui ühe koolitusmeetodi kasutamist ühe teema õpetamisel. Antud lähenemine toimib hästi, kuna lähenemiste lai valik kaasab aktiivselt nii koolitajaid kui koolitatavaid. Kombineeritud õpe lihtsalt tundub väga mõistlik. Mõtle näiteks, millised faktorid õpet mõjutavad:

- Teema
- Grupi koosseis
- Õppijate tüübid
- Eelarvepiirangud

- Ruumipiirangud
- Nõuetelevastavus

Antud aspektid mõjutavad koolitaja valikuid konkreetsetes olukorras ning võivad isegi tingida kombineeritud õppe kasutamise. Tõenäoliselt koolitajad juba kasutavad antud meetodit, isegi kui nad seda ei teadvusta. Seepärast tuleb neil arvestada järgmiste küsimustega:

- Kas nad on kunagi koolitussessioonis PowerPointi kasutanud ja kaasanud mistahes koolituse järgus kirjalikke viktoriinküsitlusi, arutelusid väikestes rühmades ja rollimänge?
- Kas nad on kunagi jaganud keeruka teema osadeks ning kasutanud iga etapi või osa õpetamiseks erinevaid koolitusmeetodeid?
- Kas nad on kunagi kasutanud alusõppes praktilisi demonstratsioone ning erialasel täiendusõppel CD-ROMe või veebikursust?

Kui nad on kasutanud vähemalt ühte eelpool mainitud meetodit, rakendavad nad juba kombineeritud õppe lähenemist. Alljärgnev kirjeldab, kuidas planeerida kombineeritud õppe koolitusprogrammi.

Kui koolitajad on tuvastanud koolitusvajaduse, tuleb neil vastata järgmistele küsimustele iga olukorra kohta:

- Millised on koolitustingimused?
- Kas neil on klassiruum? Kui palju inimesi sinna mahub?
- Mitmele arvutile on neil ligipääs?
- Millised vahendid on saadaval?
- Milline on koolituse sisu? On see spetsiifiline või üldine?
- Kes on sihtrühm?
- Milline on rühma demograafia?
- Mitmes keeles peavad nad pädevad olema (juhul kui koolitatavad kõnelevad erinevas keeles)?
- Kui paljudel täiskasvanute koolitajatel on antud koolitust vaja?
- Kui kiiresti tuleb antud koolitus läbida?

Saadud vastused suunavad su optimaalse meetodini. Ükskõik kui ajamahukas see protsess ka ei tundu, kombineeritud õpe annab õppijatele hästi läbitöötatud sessiooni, mis on kohandatud neile, antud teemale ja õpikeskkonnale. Pikemas perspektiivis hoiab kombineeritud õpe kokku nii aega kui raha, kuivõrd koolitusprotsess rakendab tõhusalt vahendeid, et aidata täiskasvanute koolitajatel jõuda teadmiste omandamise vajaliku tasemeni.

12. Koolituse materjalid ja tingimused, soovituslik kirjandus

Kuigi TTOP-ÕR ei anna ega saagi anda soovitusliku kirjanduse ja koolitustingimuste täielikku nimekirja, kuivõrd see oleks vastu mitte-reglementeerituse põhimõttele (vt käesoleva ÕRi leheküljel 20), anname alljärgnevaga lühikese nimekirja soovitatud kirjandusest, mis hõlmab ka otselinke antud materjalile. Soovitusi õppematerjali ja soovitusliku õppesisu kohta on ka üheksas soovitatud moodulis:

1. Dimensions of Adult Learning: Adult Education and Training in a Global Era By Griff Foley Open University Press, 2004
2. Teaching Adults By Alan Rogers Open University Press, 2002
3. Key Concepts in Adult Education and Training By Malcolm Tight RoutledgeFalmer, 2003
4. The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching By Stephen D. Brookfield Open University Press, 2005
5. Adult Learning: Adult Teaching By John Daines; Carolyn Daines; Brian Graham Welsh Academic, 2003 (3rd edition)
6. Improving Completion Rates in Adult Education through Social Responsibility By Wahlgren, Bjarne; Mariager-Anderson, Kristina Adult Learning, Vol. 28, No. 1, February 2017
7. Teaching an Old Dog New Tricks: Investigating How Age, Ability, and Self Efficacy Influence Intentions to Learn and Learning among Participants in Adult Education By Phipps T. A., Simone; Prieto, Leon C.; Ndinguri, Erastus N Academy of Educational Leadership Journal, Vol. 17, No. 1, January 2013
8. Making the Invisible Visible: A Model for Delivery Systems in Adult Education By Alex, Jennifer L.; Platt, R. Eric; Gammill, Deidra M.; Miller, Elizabeth A.; Rachal, John R Journal of Adult Education, Vol. 36, No. 2, Fall 2007
9. The Adult Learner at Work: The Challenges of Lifelong Education in the New Millennium By Robert Burns Allen & Unwin, 2002 (2nd edition)
10. Participatory Practices in Adult Education By Pat Campbell; Barbara Burnaby Lawrence Erlbaum Associates, 2001
11. Adult Learning and Development: Perspectives from Educational Psychology By M. Cecil Smith; Thomas Pourchot Lawrence Erlbaum Associates, 1998
12. Enhancing Creativity in Adult and Continuing Education: Innovative Approaches, Methods, and Ideas By Paul Jay Edelson; Patricia L. Malone Jossey-Bass, 1999
13. Making Space: Merging Theory and Practice in Adult Education By Vanessa Sheared; Peggy A. Sissel; Phyllis M. Cunningham Bergin and Garvey, 2001
14. The New Update on Adult Learning Theory: New Directions for Adult and Continuing Education By Susan Imel; Sharan B. Merriam Jossey-Bass, 2001
15. Learning to Teach Adults: An Introduction By Nicholas Corder RoutledgeFalmer, 2002
16. Meeting the Special Needs of Adult Learners By Deborah Kilgore; Penny J. Rice Jossey-Bass, 2003

13. Koolituse eduka läbimise tingimused

Üldiselt soovib TTOP-ÕR, et koolituse eduka läbimise tingimused võivad varieeruda vastavalt sihtrühmale, osalejate tasemele ja koolitusprogrammi tüübile (formaalne või mitteformaalne). Üks üldine tingimus võiks olla see, et täidetud on vähemalt 80% kogu programmi tegevustest. See võib olla näiteks kuus TTOP-ÕRi soovitatud üheksast moodulist. Nii formaalsetes kui mitteformaalsetes täiskasvanute koolitajate programmides võib kasutada ulatuslikumaid tingimusi, sealhulgas:

1. Osaleda **vähemalt 2/3 kogu programmi auditoorses õppes** vastavalt ÕR moodulite tingimustele.
2. Osaleda **vähemalt 80% iga mooduli organiseeritud tegevustes** vastavalt ÕR moodulite tingimustele.
3. Esitada **kirjalik ülesanne** või osaleda vähemalt viiel **suulisel või kirjalikul eksamil** ÕRis sätestatud üheksa mooduli raames.
4. Koostada õppija **hindamisportfoolio**, mis sisaldab kõiki ülesandeid, koolitöid, tegevusi ja loetud tekste, mida on programmi käigus käsitletud.
5. Koostada nõuetelevastav **eneseanalüüs**.

14. Hinnangu andmise meetodid ja kriteeriumid

Tõhus koolitusprogramm areneb pidevalt ning koolitustsükkel ei ole terviklik ilma sellele hinnangut andmata, mille põhjal vastavaid otsuseid teha ja tulevase koolituse planeerida. Seega peab üldise koolitustegevuse olemusliku osa moodustama praktiline ja informatiivne hindamisprogramm. Hindamisprotsessiga saame määratleda, kui tõhus meie koolitus on olnud. Kui me regulaarselt oma tegevust üle ei vaata ja hinnangut ei anna, ei tea me, kui hästi oma eesmärgid saavutame. Kui oleme avatud iseenda ja ka oma kaaslaste ja õppijate soorituse hindamisele, on see kindel märk sellest, et võtame vastutuse oma tegevuse ja selle mõju eest teistele inimestele. Täiskasvanute koolituse valdkonna professionaali oluline omadus on soov pakkuda parimat teenust ning valmidus regulaarselt analüüsida oma edusamme. Hinnangu andmine on protsess, mille abil saame jälgida, mida me ise ja teised teevad ning vajadusel antud tegevusi tõhustada. Hinnangu andmine on oluline mitmel põhjusel ning seda saab teha mitmel viisil. Käesolevas peatükis tutvustame mõnda praktilist meetodit, mille abil anda hinnang oma koolitajatele ja koolitavatele.

Hinnangu andmise põhiaspektid

Koolitavate edasimineku hindamine on üks koolitaja peamisi kohustusi. Hindamistegevused tuleb integreerida üldisesse koolitusplaani, et määratleda, kui tõhusalt õpe toimub. Kõige sagedamini kasutatakse selliseid hindamisviise, mis mõõdavad edasiminekut koolituse ajal. Vastavaid meetmeid saab rakendada koolituse eri etappidel iga päev või nädal. Kui juba töö käigus hinnanguid anda, saab vältida ühe suure lõpueksamiga kaasnevat liigset stressi; see motiveerib õppijaid aktiivselt õppima kogu koolituse vältel ning sina saad jooksvalt teavet võimalike probleemide kohta. Seejärel saab antud probleemidega tegeleda ning kursust muuta, et see vastaks paremini koolitavate vajadustele. Õppijate ja koolitajate tegevuse hindamine annab sulle teavet ka selle kohta, kui tõhus oled sina õpetajana, ning võimaldab õppijatel tulla ülesannetega paremini toime, kui nad tagasi tööle lähevad. Hindamiseks on mitmeid meetodeid ning ka praktilisi võimalusi heade tulemuste saavutamiseks. Esmalt tuleb õppijatel ja koolitajatel küsida põhiküsimusena: „mida tuleb hindamisel jälgida“.

- Kas koolitus viidi läbi planeeritud viisil, õigel ajal ja algsele sihtrühmale?
- Millised koolitusmeetodid toimusid milliste teemadega ja milliste sihtrühmadega?
- Millised meetodid ei toimunud milliste teemade ja sihtrühmadega?
- Millised konkreetsed probleemid ilmnid?
- Kui tõhusalt kaasas koolitaja oma publikut ja edastas infot?
- Kuidas mõjutas koolitus töötajate tulemuslikkust?
- Kas koolitus vastas regulatiivsetele ja juriidilistele nõuetele?
- Kas kõik algsed eesmärgid saavutati? Kui ei, siis miks?

Kogutavat infot on üksjagu, õnneks on koolitajatele siinkohal abiks erinevad meetodid ja vahendid.

Hindamise ja hinnangu andmise meetodid

Tulemuslikkuse hindamiseks on mitmeid meetodeid ning ükski neist ei ole ideaalne. Igaühel on omad eelised ja puudused. Õppijate hindamiseks võib valida ühe või kombineerida mitu

meetodit. Kuivõrd paljudel täiskasvanute koolitajatel on madalam koolitus- ja haridustase, on oluline valida praktilised hindamismeetodid, mida õppijad ei pelgaks. Vältida tuleks kirjalikke eksameid.

1. Formaalne testimine

Formaalseid teste või eksameid võib teha kursuse teatud faasis või lõpus. Antud testid peaksid keskenduma oluliste õpitud teadmiste ja tegevuste mõõtmiseks. Seda võib teha nii suuliste kui praktiliste testide kaudu.

(a) Praktilised testid

Õppijatel tuleb demonstreerida oma oskust teatud praktiliste ülesannete sooritamisel. Antud ülesanded peavad olema õpiesmärkide seisukohalt relevantsed. Õppijatele tuleb testi tegemiseks anda piisavalt aega. Neile tuleb näidata, kuidas ülesannet teha, ning seda tuleb enne testimist harjutada.

(b) Suulised testid

Kontrolli õppija teadmisi antud teema kohta suuliste küsimuste ja vastustega. Siinkohal tuleb arvestada sellega, et õppija võimekus anda rahuldavaid vastuseid sõltub tema kommunikatiivsetest oskustest või enesekindlusest.

2. Mitteformaalne testimine

Sedalaadi teste võib läbi viia nii klassiruumis kui väljaspool. Klassiruumis tunni ajal saad hinnata, milliseid raskusi õppijatel esineb grupina. Väljaspool tunde saad esitada küsimusi õppijatele ükshaaval või väiksemate gruppidega.

Kui vastad küsimustele testimise eesmärgi kohta, tuleb meeles pidada alljärgnevat:

- küsimused peavad olema seotud eesmärkidega;
- küsimused peavad olema selged ja täpsed;
- küsimused peavad eeldama üsna lühikesi vastuseid;
- igaühel peab olema võrdne võimalus küsimustele vastata;
- õppijaid tuleb kannustada, ei tohiks vormistada küsimust sellisel viisil, mis võiks õppijas piinlikkust tekitada.

3. Vaatle õppijate tegevusi

Jälgi õppijaid, kui nad õpitavaid tegevusi demonstreerivad. Tee kontrollnimekirjad, mille järgi saad edusamme registreerida, näiteks nende osalus aruteludes või nende võimekus oskusi praktiseerida. Oluline on arutada su tähelepanekuid ja hinnanguid õppijatega. Sedalaadi tagasiside aitab neil näha, kuidas nad edusamme teevad ja kuidas end parendada. Tunnusta ja toeta häid tulemusi ning tee parendusettepanekuid positiivsel viisil.

4. Kaaslaste vastastikune hindamine

Kaaslaste hindamise meetodi käigus hindavad õppijad teineteist. See ei ole sobiv vahend, millega hinnata kursuse lõpus, kas õppijad läbisid kursuse või mitte, kuid samas aitab see õppijatel tõhusalt õppida. Las õppijad paluvad sõbral end eksamiks ettevalmistamisel testida. Seda tegevust saab koolitaja toetada ja juhtida. Näiteks, anna õppijatele juhiseid, kuidas teatud ülesannet täita. Las üks õppijatest sooritab ülesande ning teine jälgib ja kommenteerib. Seejärel võivad õppijad kohti vahetada ning teine õppija sooritab ülesande, kui kaaslane teda jälgib. Otseloomulikult tuleb antud ülesande tarvis juhised anda. Kaaslase hindamine teeb praktilise kogemuse õppijatele tähendusrikkamaks ja

olulisemaks. Selle asemel et lasta õppijal püüda tööd pimesi paremini teha, võib igapähele anda kaasõppija, kes teda jälgib ja talle nõu annab.

5. Hinda neid oma töökontekstis

Seda võib teha nii koolituse ajal kui ka nende töises keskkonnas. Nii saad teada, millised koolituse teemad olid talle kõige kasulikumad. Samuti aitab see sul määratleda aspektid, mida tuleks hiljem tööalase täiendusõppe käigus üle vaadata.

Hinda koolitajate tegevust

Hinnangu andmine on oluline ka koolitajatele. Õppijad ei saa hästi õppida, kui koolitajad oma tööd hästi ei tee. Siinkohal toome mõne näpunäite, millist teavet peaksid koolitajad koguma oma koolituse tulemuslikkuse kohta:

- Kas õpieesmärgid olid selgelt määratletud ja defineeritud?
- Kas kõik õppijad teadsid ja mõistsid õpieesmärke?
- Kas tundide sisu, õppemeetodid ja -vahendid olid seotud õpieesmärkidega?
- Kas õppevahendid olid tundideks korrektselt ette valmistatud?
- Kas õppijate edusammude regulaarseks kontrolliks oli vastav protsess?
- Kas iga uue tunni sissejuhatuses seostati see selgelt eelneva mooduli/kursuse/tegevuse/tunniga?
- Kas oluliste punktide selgitamiseks kasutati sobivaid näiteid?
- Kas küsimusteks jäeti piisavalt aega?
- Kas materjali esitleti selgelt?
- Kas tunni lõpus tehti põhjalik kokkuvõte?

On mitmeid viise, kuidas hinnata, kas teed koolitajana head tööd:

Üks tõhusamaid viise, et teada saada, kuidas inimeste õppimisele kaasa aidata, on pidevalt iseenda tegevust hinnata. On palju erinevaid viise, kuidas teada saada, kui tõhus koolitaja sa oled.

1. Anna endale hinnang

Tee kontrollnimetegi olulistest aspektidest, mida peaksid koolitajana tegema, ning kasuta seda regulaarselt. Siin on mõned küsimused, mida peaksid endalt küsima. Kas ma:

- valmistan oma tunnid hästi ette?
- seostan uut infot sellega, mida õppijad juba teavad?
- küsin küsimusi ja juhin arutelusid, et innustada õppijaid osalema?
- kõnelen ja kirjutan selgelt?
- näitlikustan ideid näidetega?
- annan õppijatele aega praktiseerimiseks, õppimiseks ja kordamiseks?
- kinnistan ja kordan olulisi punkte?
- aitan õppijatel seostada õpitavat nende tööga?
- küsin õppijatelt ettepanekuid, kuidas kursust tõhustada?

2. Palu õppijatel oma tööle hinnang anda

Väga oluline on teada saada, mida õppijad koolitusest arvavad, milliseid probleeme neil on ja mis neil hästi läheb. Iga sessiooni või koolituspäeva järel küsi:

- Mis neile sessioonil meeldis?
- Mida nad õppisid?
- Milliseid parendussoovitusi neil on?

Koolitajale tuleks regulaarselt hinnang anda, näiteks koolituspäeva või -nädala lõpus, ning kursuse lõpus tuleb läbi viia terviklik hindamine. Antud hinnanguid saab anda lühisessioonides, kus osaleb koolituspersonal ning ka mõned koolitusrühma liikmed. Ka töötajate koosolekul – juhul kui see on otstarbekas – võib regulaarselt koolitusprogrammi edusamme arutada.

Koolitusprogrammi tulemuste hindamine

Koolitusprogrammi tulemusi hinnatakse tavaliselt ulatuslikuma projektitsükli lõpus, näiteks pärast ühte, kahte või kolme aastat. Antud hinnangu annab tavaliselt meeskond, kellel on aega andmeid koguda, järeldusi teha ning tulevaseks tegevuseks soovitusi anda. Koolitusprojektis võib hinnata kõiki tegevusi ja aspekte, mis on seotud projekti planeerimise ja rakendamisega. Siia alla käib muuhulgas kasutatud koolitusmeetodite ja-materjalide efektiivsus, koolituse sisu olulisus seoses õppijate taustaga, õppijate omandatud teadmised, oskused ja hoiakud, meditsiinitöötajate osutatud meditsiiniteenused, kogukonnaliikmete muutunud tervisekäitumine, ning tervishoiutöötajate ja tervishoiuasutuse töötajate koostöö hulk ja liik. Koolituse hindamist saab läbi viia kolmel viisil:

• Sisehindamine

Sisehindamise viivad läbi projektimeeskonna liikmed ning projekti administreeriv asutus. Nende eelis on kasutada olemasolevat koolituspersonalit ning võimalus hoida kulud väiksena, kuivõrd pole vaja palgata väliskonsultante. Peamine puudus on aga see, et sisehindamine ei ole alati objektiivne, personal on tavaliselt nii tihedalt seotud projekti teostamisega, et neil on raske jääda erapooletuks ja objektiivseks oma tegevuse probleemide ja raskuspunktide tuvastamisel.

• Välishindamine

Antud hinnangu annavad konsultandid või teised eksperdid, kes tuuakse väljastpoolt asutust. Välised hindamised on objektiivsemad ja erapooletumad, väliskonsultantidel ei ole isikliku huvi uuringutulemuste suhtes. Samuti on neil rohkem kogemusi hindamisviiside rakendamisel, näiteks koguda asjakohast teavet, et tagada projekti eesmärkide saavutamine, tuvastada probleemid ja takistused ning anda soovitusi tulevaseks tegevuseks.

• Sise- ja välishindamise kombinatsioon

Kolmas hindamistüüp on esimese kahe kombinatsioon, kuivõrd hinnangu annab meeskond, kuhu kuuluvad nii personali liikmed kui ka väliskonsultandid. Sedalaadi hindamisel on mitu eelist. Esmalt saavad väliskonsultantidega koos töötavad personali liikmed toetada andmete kogumist. Väliskonsultantidega koos töötades saavad personaliliikmed võimaluse oma hindamisoskusi parendada. Üks kõige olulisem väli- ja sisehindamise kombinatsiooni eelis on see, et osalushindamine hõlmab kõiki osapooli.

Osalushindamise eelis

Koolitajad ei tohiks unustada, et osalushindamisel mängivad olulist rolli koolitusprojektis, -moodulis või tegevuskava loomisel osalenud isikud, kes hindavad oma tegevust ja projekti tulemusi. Sedalaadi hinnangu andmine nihutab vastutuse projektiteabe eest tagasi

osalejatele ja kogukonnale. Antud protsess aitab kohalikel kogukondadel ja organisatsioonidel teavet hinnata, otsuseid teha ning vastutust võtta. Seega toetab see osalejate suuremat enesekindlust. Osalushindamise teine väärtus on parem arusaamine ja kõrgem moraal projektimeeskonnas ja ka projektist kasusaajate seas.

15. Koolituse edukal läbimisel väljastatav dokument

Paljude kursuste ainekavas on välja toodud „Hindamiskriteeriumid“. TToP-ÖR soovib, et mistahes dokument, mis väljastatakse pärast koolituse (9 mooduli) edukat läbimist, peaks sisaldama kirjeid „Teave hindamise kohta“, „Hindamisstrateegia“ ja „Kursuse ülesanded/Hinded“. „Hinde kujunemise kriteeriumite“ all võiks olla alljärgnevad teemad:

1. Nimekirja/kirjeldust kõikidest hinnatavatest ülesannetest/projektidest/tegevustest, mida arvestatakse õppija kursuse või mooduli(te) lõpphinde kujunemisel.
2. Antud ülesannete/projektide/tegevuste/moodulite punktiväärtus ja/või protsendimäär lõpphinde kujunemisel.
3. Kirjeldus sellest, kuidas iga ülesande/projekti/tegevuse/mooduli ja ka terve kursuse punktimäärad/hinded määratletakse/kujunevad.

Märkus: Siinkohal on toodud vaid soovituslik nimekiri võimalikest kriteeriumitest hinde kujunemise osas. Antud nimekiri ei ole ammendav ning neid ei tuleks võtta kui kohustuslikke punkte. Nimekirja eesmärk on anda mõningaid näiteid ja valdkondi, mida lisada dokumenti, mis väljastatakse osalemise ja/või tulemuse tunnistusena.

16. Kvalifikatsiooni kirjeldus vastavalt koolitaja pädevustele; nende haridus ja töökogemus

Lõplikku kvalifikatsiooni võib nimetada „Koolitussertifikaadiks“ Euroopa kvalifikatsiooniraamistiku tasemel 6. See tähendab, et koolituse läbinud õppija on pädev vähemalt kaheksas alljärgnevas ülesandes:

1. Koolitustsükli kirjeldus.
2. Koolitusvajaduse tuvastamine ja määratlemine – mida kellele ja kuidas.
3. Efektivsete õpieesmärkide kirjutamine.
4. Programmi eelarve ja rahastamisplaani koostamine
5. Suhtlemine keerulises mitmekultuurilises keskkonnas.
6. Võrgustike ja koostöösuhete arendamine kohalike kogukondadega.
7. Õppijakesksete õppematerjalide ja ülesannete koostamine.
8. Täiskasvanuhariduse põhimõtete rakendamine, toetava õhustiku loomine ja valmismaterjalide kohandamine.
9. Loengu asemel alternatiivsete koolitustegevuste kasutamine, erinevate strateegiate kasutamine eri õpivajadustele vastamiseks, tõhusate küsitlusvõtete loomine.
10. Koolitussessiooniks korrektne ettevalmistus ja õppijate ettevalmistus õppe edendamiseks.
11. Eri tausta ja õpistiiliga õppijate toetamine ja suunamine.
12. Toimetulek problemaatiliste õppijate ja käitumisviisidega.
13. Koolitusprogrammi esitlemine ja toetamine, sealhulgas audiovisuaalsete materjalide ja käsilehtedega.
14. Tõhus ja asjakohane IKT kasutamine.
15. Programmi mõju hindamine eri tasanditel, kasutades erinevaid meetodeid.
16. Klassiruumis esile kerkinud probleemide tuvastamine, mis võivad kasvada kriisiks, vajadusel vastav nõustamine ja juhendamine.

17. Rakenduskava ning lisamaterjalide ja metodoloogia kasutamise võimalused eri sihtgruppidele

Kuigi TToP-ÖR on loodud kui mitte-reglementeerivate strateegiate kogum, on siinkohal oluline mainida, et TToP-ÖRi rakendamine eri sihtrühmadele – teisisõnu mitte ainult täiskasvanute koolitajatele – või lisamaterjalide ja metodoloogiate kasutamine on pigem ÖRi varjatud eesmärk, mis on paljuski seotud osalejate ametialase, sotsiaalse ja isikliku kogemuse rakendamisega. Kuivõrd see võib olla eelis enamiku ÖRis sätestatud moodulite väljatöötamisel, tuleb koolitajatel meeles pidada, et see saab toimida vaid juhul, kui koolituse rakendamine on korraldatud vastavalt järgmistele prioriteetidele:

1 – Kesksel kohal on õppija

Kogu protsessi kesksel kohal on õppija, koolitaja osutab õppijale teenust. Peamine on põhimõtte, et kogemusliku lähenemise edu sõltub õppijatest. Seega peab koolitaja mõistma, et õppijad saavad võimalusi maksimaalselt kasutada vaid siis, kui nad on valmis, nõus ja võimelised õppeprotsessis isiklikult osalema: õppijad peavad olema valmis aktiivselt arendama oma mõistmist, kriitiliselt hindama sõnumeid antud kontekstis ning seejärel vastava õppe rakendamiseks kõvasti tööd tegema.

2 – Õppimise toetamine peab olema kerge ja hoomamatu

Inimesed oskavad õppida ja õpivadki ilma vastava toetuseta. Õppijad õpivad kogemuse kaudu, peegeldades oma kogemusi, arendades isiklikke arusaamu ja teadmisi intellektuaalse, emotsionaalse ja füüsilise tegevuse kaudu. Seda võib inimene teha (ning enamasti teebki) iseseisvalt ilma välise abita. Õppimiseks ei pea tugiisikut olema. Kogemuslik õppimine eeldab, et inimene töötab asjad enese jaoks ise läbi ning loob sellest oma arusaamad, seega peaksid tugiisikud leidma viise, kuidas seda võimaldada. Kuigi tõhus õppimise toetamine võib olla vägagi oluline, peavad tugiisikud meeles pidama, et sobimatu toetamine võib takistada, mitte niivõrd aidata õppimist, nad ei tohiks instrueerida, teadmisi peale suruda, hukka mõista või pakkuda isiklike tarkusi.

3 – Leia/loo kogemusliku õppimise võimalusi

Tugiisik peaks aitama luua õppimiseks sobivaid võimalusi ning võimaldama teistel neid võimalusi ära tunda ja kasutada. Tugiisik võib pakkuda abi mistahes õpitsükli faasis, luues sobiva õpikeskkonna, pakkudes õppeprotsessi käivitavaid tegevusi, luues õhustiku ja raamistikku, mis kutsub esile konstruktiivse kriitika, (suunates mõtlemist ja arendades mõistmist) tagades, et mistahes kontseptuaalset mõtlemist arendatakse tähenduslike järeldusteni ning leitakse parendusvõimalused. Õppimise toetamine on keeruline protsess, mis eeldab vilumust.

4 – Reaktsioonid kogemustele on erinevad, seega ära eelnevalt kohut mõista

Ei ole võimalik ennustada, missuguse õpikogemuse inimene tegevusest saab. Kuivõrd inimesed on kogemusliku õppega isiklikult seotud, võivad nad ühest ja samast sündmusest välja lugeda vägagi erinevaid sõnumeid. Lihtne näide on olukord, kus inimene ei kuula teist kõnelejat. Kui nad soovivad õppida, peab kumbki inimene mõistma oma osa ebaõnnestunud suhtluses, kuid põhjuseid võib olla palju ning seega on iga inimese õppimine väga erinev. Näiteks inimene, keda ei kuulata, käitus võib-olla alljärgnevalt: ei väljendanud mõtteid selgelt;

ei kontrollinud, kas kuulaja mõistis öeldut; kõneles siis, kui teine isik ei olnud valmis kuulama; ei aidanud kuulajal oma edastatud info olulisust mõista; ei arendanud mõtet piisavalt; andis kohe alla jne. Samuti võib välja tuua, miks kuulaja ei kuulanud: ei teadnud, et teema on oluline; tal oli teema osas eelarvamus; ta tähelepanu hajutasid eraelulised mõtted; ta ei austa teist isikut (ega tema tõekspidamisi). Seega võib üks sündmus anda osalenud inimestele üsna erineva, kui mitte diametraalselt vastandliku õpikogemuse.

5 – Samal sündmusel võib olla mitu erinevat õpikogemuse mõju

Õppimine võib toimuda mitmel tasandil. Eelmises märkuses toodud näites käsitlesin käitumisi, miks inimest ei kuulata, mitte seda, miks teda kuulda ei võeta. Üldiselt on käitumusliku muutuse käsitlemine ja arendamine kergem kui selle põhjustega tegelemine. Kui vaatleme eelpool toodud näidet, näeme, et on olemas teatud hierarhia, mida õppimise tugiisik saab motiveerida õppijat arendama: vajaduse mõistmine (näit. mind ei kuulata, kui teine inimene räägib), oskuse arendamine (näit. selgelt ja sisutihedalt kõnelemine), enesekindluse või enesehinnangu arendamine (näit. veendumus, et mina ja mu tõekspidamised on väärtuslikud), isiklike hoiakute ja tõekspidamiste vaidlustamine (näit. isiklike motivaatorite ja uskumuste küsimärgi alla seadmine).

6 – Enesekindluse suurendamine enne hoiakute ja käitumisega tegelemist

Põhioskuste arendamine toetavas keskkonnas on üsna lihtne, igapäevase käitumise muutmine on aga midagi muud. Pärast siinse punkti lugemist võib tekkida tahtmine asuda otsejoones põhiprintsiipide ja hoiakute kallale. (Positiivse hoiaku ja enesekindluse korral on personaalseid muutusi lihtsam esile kutsuda.) Kui aga meeles pidada, et õppija peab tahtma õppida, on turvalisem suurendada õppijate enesekindlust esmalt eduka oskuste arendamisega ja käitumuslike muutustega lihtsates ja pinnapealsetes valdkondades. Kui on saavutatud teatav edu, võid mõelda fundamentaalsemate teemade peale, näiteks tegeleda enesekindluse ja hoiakutega teiste suhtes. Samas tuleb meeles pidada, et enesehinnangut ja -kindlust võib suurendada ka seeläbi, et inimesed hakkavad kasutama uusi oskusi ja mõistavad nende kasutegurit.

7 – Tegevus peab olema reaalne ja kaasahaarav, mitte toetuma kunstlikule mõjule

Õpitemgevus ei ole eesmärk, vaid vahend eesmärgi saavutamiseks. Kogemusliku õpitemgevuse eesmärk on luua võimalused väärtuslikuks ja meelde jäävaks isiklikuks kogemuseks. Ideaalne tegevus haarab kaasa, stimuleerib ja pakub väljakutset, nii et inimesed on tervenisti sellest hõivatud. See ei hõlma rollimängu tavapärasest kunstlikust tähendusest. Kõik tegevused peavad olema üksikasjalikult planeeritud, juhitud ja toetatud, et tegevusel oleks mõju, kuid see pole nii meelde jääv, et antud 'tegevusmälestused' kaaluvad üle õpikogemuse mõju ja mälestused. Kui see juhtub, võib kestvat mälestust käsitleda kui tegevuse aspekti, mitte realiseeritud õppimist.

8 – Veendu, et tegevused võimaldavad adekvaatset ja tähenduslikku kontrolli

Efektive tegevus annab võimaluse õppimiseks võimalikult väheste häirivate teguritega. Võib ju olla tore viia läbi „suuri tegevusi“ (kuigi paljudele inimestele need ei meeldi) ning kahtlemata võivad väljasõidukoolitused (või meeskonnakoolitused) ja seikluslikud

meeskonnaülesanded luua reaalseid õppimisvõimalusi, kuid vaata ette. Suurüritused võivad varjutada koolituse algset eesmärki, tegevuste kestvuse tõttu lähevad mitmed õppimisvõimalused kaduma, väärtuslikud olukorrad võivad jääda märkamatuks või hajuvad ülesande keerukusse. Kuigi tervikuna ehk mitte nii meelde jäävad, võib mitmel lühemal tegevusel (10-30 minutit) ja neile järgneval kontrollil olla hulga suurem pikaajaline mõju kui ühel suurüritusel.

9 – Põhjalik hinnang tegevustele on eluliselt oluline

Hinnang õpitegevusele on iga tegevuse elutähtis faas. Seda tuleb teadlikult planeerida, mitte juhuse hooleks jätta. Hinnangut saab anda mitmel eri moel, ent kõik peavad kaasama ka õppijaid. Ideaalis kaasatakse sellesse õppija olukorras, kus ta saab mõelda, kaaluda ja arutleda, enne kui ta teatava järelduseni jõuab. Mõnikord on mõistlik, kui arutelule eelneb periood, mil õppija saab tegevust reflekteerida kas avatud küsimuste või valikvastustega küsimustiku abil. Selleks et hinnangust tõeliselt kasu oleks, peab see olema siiras kriitika toimunud tegevuste ja iga inimese panuse osas. Tegelikke probleeme ei tohiks kalevi alla panna, ent samas peab kriitika olema konstruktiivne.

10 – Rõhuta positiivset

Keskendu õppes ja kriitikas positiivsele, mitte niivõrd negatiivsele. Ütle mata kerge on vaadelda vaid negatiivset, kuid liigne negatiivsus võib tõsiselt õõnestada usaldust õppimise ja arenemise vastu, iseäranis siis, kui inimesed ei ole kuigi jõulised. Selge see, et kui miski läheb valesti või mitte plaanipäraselt, tuleks asi üle vaadata ja midagi ümber teha. Teisalt on sama kasulik üle vaadata ka see, mis läks hästi. Oluline ei ole vaid edusammude märkamine ja rõhutamine, vaid ka nende põhjuste tuvastamine ning edasine kasutamine veelgi suuremal määral võib anda erakordseid tulemusi.

11 – Kasuta hinnangutes stimuleerivaid küsimusi, iseäranis grupiaruteludeks

Hindamisarutelu annab õppijatele võimaluse tugiisiku toel kujundada välja nende oma arusaam ja teha omad järeldused. Tugiisiku roll on võimaldada teiste õppimist, sõnastades teemad ja kujundades inimestele olulist õpet. Tugiisik peab küsima küsimusi, mis stimuleerivad olulistel teemadel mõttevahetust ja aitavad grupil kasutada antud vastuseid edasiseks mõttetööks ja õppimiseks.

12 – Püüa vältida vastuste andmist – küsi ainult küsimusi

Ära ütle inimestele, mida nad peaksid õppima. Vaatleja on eelistatud olukorras ning näeb sageli ka aspekte, mis teistele nähtamatuks jäävad. Kui täheldad teemat, mida ei ole hindamisel käsitletud, tuleks see tõstatada, kuid ainult küsimuste kaudu. Kui sellest hoolimata inimesed teemaga ei haaku, ei ole mõtet jätkata, kuna mistahes „õppimine“, mis seeläbi toimuks, ei tuleneks neist endist. Parem oleks jätkata teise tegevusega, mis keskendub rohkem antud aspektile. Mis ka ei juhtuks, ära püüa anda „professionaalset analüüsi“, kuna siis ei oleks õppija enam õppimise omanik.

13 – Ära kaota usku inimeste võimekusse ise õppida

Usu oma õppijatesse: nad oskavad kogemusliku õppimise võimalused enda kasuks tööle panna ja teevadki seda. Selleks et olla kogemusliku õppimise tõhus tugiisik, tuleb sul neisse tõeliselt uskuda. Sul peab olema usku, et neis on potentsiaali edusammude tegemiseks, ning veendumust, et sinu roll on luua teiste õppimiseks ja edusammudeks vajalikke võimalusi.

14 – Kõige keskmes on nemad, mitte sina

Jäta oma ego kõrvale. Sinu edu tähendab seda, kui teised inimesed oma õppimisest kasu teenivad. Tõhusa tugiisikuna pead olema rahul teadmise, et pakud ja lood võimalusi teistele, et nemad saaksid õppida, olgugi et paljuski jäävad need kasutamata või piisava tähelepanuta. Pead leppima, et sinu pakutav panus ei ole 'käegakatsutav ja tehniline' ning seega ei saa sa hiljem tagasi vaadates öelda: „Mina õpetasin seda ja seda inimest“. Kui sul aga veab, kuuled aastate pärast aeg-ajalt mõnest olulisest tulemusest, mis ulatub tunduvalt kaugemale, kui mis sa eales oleks oodanud.

15 – Alustamine

Pole vist üllatav, et parim viis alustamiseks on kogeda õppimise toetamist, kogu protsessi proovida. Leia grupp inimesi, kes on rõõmuga su 'katsejänesed' ning proovi mõnda lihtsat ja testitud tegevust. Mõtle tegevustele, mida ise oled minevikus kogenud. Räägi inimestega. Küsi osalejatelt, kas neil on ideid, eelistusi või soovitusi.

Erialane kirjandus ja bibliograafia

- Alaska department of education & early development: A collection of assessment strategies. (1996). Retrieved September 22, 2002, from The Alaska Department of Education & Early Development's Curriculum Frameworks Project Web site: http://www.educ.state.ak.us/tls/frameworks/mathsci/ms5_2as1.htm#interviews
- Anderson, John Robert; Reder, Lynn M; Simon, Herbert A (2000), "Applications and misapplications of cognitive psychology to mathematics education", *Texas Educational Review*, 6.
- Annett, Duncan, Stammers and Gray, Task Analysis, Training Information Paper 6, HMSO, 1971.
- Atkinson, R. K.; Derry, S. J.; Renkl, A.; Wortham, D. W. (2000). "Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research". *Review of Educational Research*. 70: 181–214. doi:[10.3102/00346543070002181](https://doi.org/10.3102/00346543070002181).
- Bartram, S. and Gibson, B., *Evaluating Training*, Gower, 1999.
- Bartram, S. and Gibson, B., *Training Needs Analysis*, 2nd edition, Gower, 1997.
- Bee, Frances and Roland, *Training Needs Analysis and Evaluation*, Institute of Personnel and Development, 1994.
- Boydell, T. H., *A Guide to Job Analysis*, BACIE, 1970. A companion booklet to *A Guide to the Identification of Training Needs*.
- Boydell, T. H., *A Guide to the Identification of Training Needs*, BACIE, 1976.
- Bramley, Peter, *Evaluating Training Effectiveness*, McGraw-Hill, 1990.
- Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School (expanded edition)*, Washington: National Academies Press.
- Bruner, J. S. (1961). "The act of discovery". *Harvard Educational Review*. 31 (1): 21–32.
- Buckley, Roger and Caple, Jim, *The Theory and Practice of Training*, Kogan Page, 1990.(Chapters 8 and 9)
- Chandler, P. & Sweller, J. (1992). "The split-attention effect as a factor in the design of instruction". *British Journal of Educational Psychology*. 62 (2): 233–246. doi:[10.1111/j.2044-8279.1992.tb01017.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01017.x).
- Clark, R. C.; Zuckerman, P. (1999). *Multimedia Learning Systems: Design Principles*. In Stolovitch, H. D. and Keeps, E. J. (Eds) *Handbook of Human Performance Technology*. (2nd Ed). (p.564-588). San Francisco: Pfeiffer. ISBN [0787911089](https://www.isbn-international.org/product/0787911089).
- Clark, R.C.; Nguyen, F. & Sweller, J. (2006). *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*. San Francisco: Pfeiffer. ISBN [0-7879-7728-4](https://www.isbn-international.org/product/0787977284).
- Cooper, G. & Sweller, J. (1987). "Effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer". *Journal of Educational Psychology*. 79 (4): 347–362. doi:[10.1037/0022-0663.79.4.347](https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.347).
- Craig, Malcolm, *Analysing Learning Needs*, Gower, 1994.
- Dalgarno, B. (1996) *Constructivist computer assisted learning: theory and technique*, ASCILITE Conference, 2–4 December 1996, retrieved from <http://www.ascilite.org.au/conferences/adelaide96/papers/21.html>
- Davies, I. K., *The Management of Learning*, McGraw-Hill, 1971. (Chapters 14 and 15.)

- de Jong, T. (2005). The guided discovery principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), Cambridge handbook of multimedia learning (pp. 215-229). Cambridge, UK: Cambridge University Press. [ISBN 0521547512](#).
- de Jong, T. (2005). The guided discovery principle in multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), Cambridge handbook of multimedia learning (pp. 215-229). Cambridge, UK: Cambridge University Press. [ISBN 0521547512](#).
- de Jong, T.; van Joolingen, W. R. (1998). "Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual Domains". *Review of Educational Research*. 68 (2): 179–201. [doi:10.3102/00346543068002179](#).
- DeVries et al. (2002) Developing constructivist early childhood curriculum: practical principles and activities. Teachers College Press: New York. [ISBN 0-8077-4121-3](#), [ISBN 0-8077-4120-5](#).
- Duckworth, E. R. (2006). "The having of wonderful ideas" and other essays on training and learning. Third edition. New York: Teachers College Press.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D. (Eds.), (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Easterby-Smith, M., Braiden, E. M. and Ashton, D., *Auditing Management Development*, Gower, 1980.
- Easterby-Smith, M., *Evaluating Management Development, Training and Education*, 2nd edition, Gower, 1994.
- Easterby-Smith, M., 'How to Use Repertory Grids in HRD', *Journal of European Industrial Training*, Vol 4, No 2, 1980.
- Fletcher, Shirley, *NVQs Standards and Competence*, 2nd edition, Kogan Page, 1994.
- Gamoran, A, Secada, W.G., Marrett, C.A (1998) The organizational context of training and learning: changing theoretical perspectives, in Hallinan, M.T (Eds), *Handbook of Sociology of Education*
- Gerjets, P.; Scheiter, K.; Catrambone, R. (2004). "Designing instructional examples to reduce intrinsic cognitive load: molar versus modular presentation of solution procedures". *Instructional Science*. 32 (1): 33–58. [doi:10.1023/b:truc.0000021809.10236.71](#).
- Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and training. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Hamblin, A. C., *The Evaluation and Control of Training*, McGraw-Hill, 1974.
- Hilbert, T. S., & Renkl, A. (2007). Learning how to Learn by Concept Mapping: A Worked-Example Effect. Oral presentation at the 12th Biennial Conference EARLI 2007 in Budapest, Hungary
- Holt, D. G.; Willard-Holt, C. (2000). "Lets get real – learners solving authentic corporate problems". *Phi Delta Kappan*. 82 (3).
- Honey, P., 'The Repertory Grid in Action', *Industrial and Commercial Training*, Vol II, Nos 9, 10 and 11, 1979.
- ITOL, *A Glossary of UK Training and Occupational Learning Terms*, ed. J. Brooks, ITOL, 2000.
- [Jean Piaget](#) (1967). *Logique et Connaissance scientifique*, Encyclopédie de la Pléiade.
- Jeffery, G. (ed) (2005) *The creative college: building a successful learning culture in the arts*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- John R. Anderson, Lynne M. Reder, Herbert A. Simon, K. Anders Ericsson, and Robert Glaser, *Radical Constructivism and Cognitive Psychology*, Brookings Papers on Education Policy (1998), no. 1, 227–78.
- Jonassen, D. H. (1997). "Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes". *Educational Technology Research and Development*. 45 (1): 65–94. doi:[10.1007/BF02299613](https://doi.org/10.1007/BF02299613).
- Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. In T.M. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 231–247). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kalyuga, S.; Ayres, P.; Chandler P & Sweller, J. (2003). "The Expertise Reversal Effect". *Educational Psychologist*. 38 (1): 23–31. doi:[10.1207/S15326985EP3801_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_4).
- Kelly, G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, Norton, 1953.
- Kirkpatrick, D. L., 'Evaluation of Training', in *Training and Development Handbook*, edited by R. L. Craig, McGraw-Hill, 1976.
- Kirkpatrick, D.L., *Evaluating Training Programs: The four levels*, Berrett-Koehler, 1996.
- Laird, D., *Approaches to Training and Development*, Addison-Wesley, 1978. (Chapters 15 and 16.)
- Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. (2006) Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based training. *Educational Psychologist* 41 (2) 75-86
- Leutner, D. (1993). "Guided discovery learning with computer-based simulation games: effects of adaptive and non-adaptive instructional support". *Learning and Instruction*. 3 (2): 113–132. doi:[10.1016/0959-4752\(93\)90011-N](https://doi.org/10.1016/0959-4752(93)90011-N).
- Mager, R. F., *Preparing Objectives for Programmed Instruction*, Fearon, 1962. (Later re-titled: *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, 1975.)
- Manpower Services Commission, 'A Glossary of Training Terms', HMSO, 1981.
- Mayer, R. (2004). "Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction". *American Psychologist*. 59 (1): 14–19. PMID [14736316](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14736316/). doi:[10.1037/0003-066X.59.1.14](https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14).
- Meignant, A. (2009). "Manager la formation. Quoi de neuf après la réforme?". Paris: Editions Liaisons.
- Meyer (2009). "The Poverty of Constructivism". *Educational Philosophy and Theory*. 41 (3): 332–341. doi:[10.1111/j.1469-5812.2008.00457.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00457.x).
- Moreno, R. & Mayer, R. (1999). "Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity". *Journal of Educational Psychology*. 91 (2): 358–368. doi:[10.1037/0022-0663.91.2.358](https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.358).
- Mousavi, S.; Low, R. & Sweller, J. (1995). "Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes". *Journal of Educational Psychology*. 87 (2): 319–334. doi:[10.1037/0022-0663.87.2.319](https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.319).
- Newby, Tony, *Validating Your Training*, Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.
- Nitko, A. (2001). *Education assessment of learners* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Odiorne, G. S., *Training by Objectives*, Macmillan, 1970.

- Paas, F. (1992). "Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive-load approach". *Journal of Educational Psychology*. **84** (4): 429–434. [doi:10.1037/0022-0663.84.4.429](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.429).
- Palomba, C.A. & Banta, T.W. Eds. (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines: Pioneering approaches to assessment in higher education*. Stylus: Sterling, VA.
- Parker, T. C., 'Statistical Methods for Measuring Training Results', in *Training and Development Handbook*, edited by R. L. Craig, McGraw-Hill, 1976.
- Peterson, Robyn, *Training Needs Analysis in the Workplace*, Kogan Page Practical Trainer Series, 1992.
- Philips, J. *Handbook of Training Evaluation and Measurement*, 3rd edition, Butterworth-Heinemann, 1977
- Philips, J. *Return on Investment in training and Performance Improvement Programs*. Butterworth-Heinemann, 1977
- Philips, P.P.P. *Understanding the Basics of Return on Investment in Training*, Kogan-Page, 2002
- Piaget, Jean. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge.
- Prior, John (ed.), *Handbook of Training and Development*, 2nd edition, Gower, 1994.
- Rackham, N. and Morgan, T., *Behaviour Analysis in Training*, McGraw-Hill, 1977.
- Rackham, N. et al., *Developing Interactive Skills*, Wellens, 1971.
- Rae, L., *Effective Planning in Training and Development*, Kogan Page, 2000.
- Rae, L., 'How Valid is Validation?', *Industrial and Commercial Training*, Jan.-Feb., 1985.
- Rae, L., *Techniques of Training*, 3rd edition, Gower, 1995. (Chapter 10.)
- Rae, L., *The Skills of Human Relations Training*, Gower, 1985.
- Rae, L., 'Towards a More Valid End-of-Course Validation', *The Training Officer*, October 1983.
- Rae, L., *Trainer Assessment*, Gower, 2002.
- Rae, L., *Training Evaluation Toolkit*, Echelon Learning, 2001.
- Rae, L., *Using Evaluation in Training and Development*, Kogan Page, 1999.
- Renkl, A.; Atkinson, R.; Maier, U. & Staley, R. (2002). "From example study to problem solving: Smooth transitions help learning". *Journal of Experimental Education*. **70** (4): 293–315. [doi:10.1080/00220970209599510](https://doi.org/10.1080/00220970209599510).
- Rivers, R. H.; Vockell, E. (1987). "Computer simulations to Simulate scientific problems solving. *Journal of Research in Science Training*". *Journal of Research in Science Training*. **24** (5): 403–416. [doi:10.1002/tea.3660240504](https://doi.org/10.1002/tea.3660240504).
- Robinson, K. R., *A Handbook of Training Management*, Kogan Page, 1981. (Chapter 7.)
- Scerri, E.R. (2003). *Philosophical Confusion in Chemical Education*, *Journal of Chemical Education*, **80**, 468-474. (This article is a critique of the use of constructivism in chemical education.)
- Schläfli, A. ; Sgier, I. (2008). "Porträt Weiterbildung Schweiz". Bielefeld.
- Schmalenbach, Martin, 'The Death of ROI and the Rise of a New Management Paradigm', *Journal of the Institute of Training and Occupational Learning*, Vol. 3, No.1, 2002.
- Seels, B. and Glasgow, Z. (1990). *Exercises in instructional design*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Sheal, P. R., *How to Develop and Present Staff Training Courses*, Kogan Page, 1989.

- Siebold, R. & Beal, M. (2005). Online course development guide: The workbook. Presented at The Teaching Professor Conference in Shaumburg, IL.
- Smith, M. and Ashton, D., 'Using Repertory Grid Techniques to Evaluate Management Training', Personnel Review, Vol 4, No 4, 1975.
- Smith, P. and Ragan, T. (1999). Instructional design (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Stewart, V. and Stewart A., Managing the Manager's Growth, Gower, 1978. (Chapter 13.)
- Suskie, L. (2004). Assessing student learning: A common sense guide. Anker Publishing Company: Bolton, MA.
- Suskie, L. (ed) (2001). Assessment to promote deep learning: Insight from AAHE's 2000 and 1999 Assessment Conferences.
- Sweller, J. & Cooper, G. A. (1985). "The use of worked examples as a substitute for problem solving in learning algebra". Cognition and Instruction. **2** (1): 59–89. doi:10.1207/s1532690xci0201_3.
- Sweller, J. (1988). "Cognitive load during problem solving: Effects on learning" (PDF). Cognitive Science. **12** (1): 257–285. doi:10.1016/0364-0213(88)90023-7.
- Sweller, J. (1999). Instructional design in technical areas. Camberwell, Australia: ACER Press. ISBN 978-0-86-431312-6.
- Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.), The Psychology of Learning and Motivation. San Diego: Academic Press. ISBN 0125433433.
- Tarmizi, R.A.; Sweller, J. (1988). "Guidance during mathematical problem solving". Journal of Educational Psychology. **80** (4): 424–436. doi:10.1037/0022-0663.80.4.424.
- Thurley, K. E., and Wirdenius, H., Supervision: a Re-appraisal, Heinemann, 1973.
- Tuovinen, J. E. & Sweller, J. (1999). "A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples". Journal of Educational Psychology. **91** (2): 334–341. doi:10.1037/0022-0663.91.2.334.
- Tuovinen, J.E. & Sweller, J. (1999). A Comparison of Cognitive Load Associated With Discovery Learning and Worked Examples. Journal of Educational Psychology. 91(2) 334-341
- Vygotski, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Warr, P. B., Bird, M. and Rackham, N., The Evaluation of Management Training, Gower, 1970.
- Wertsch, J.V (1997) "Vygotsky and the formation of the mind" Cambridge.
- Whitelaw, M., The Evaluation of Management Training: a Review, Institute of Personnel Management, 1972.
- Wills, Mike, Managing the Training Process, McGraw-Hill, 1993.
- Wood, D. (1998) How Children Think and Learn. 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. ISBN 0-631-20007-X.

LISA I

TToP-ÕR koolitusmoodulite vorm

LISA II

TToP-ÕR soovitatud koolitusmoodulid

LISA III

TToP-ÕRi soovitatud tegevused koolitusmoodulitele