

Tartu Ülikool  
Psühholoogia instituut

Maria Eldermann

ÕPETAJATE MOTIVATSIOONI JA KOLLEKTIIVSE TÕHUSUSE SEOS PISA TESTI  
TULEMUSTEGA EESTIKEELSETES KOOLIDES

Uurimistöö

Juhendaja: Karin Täht

Läbiv pealkiri: Õpetajate motivatsioon ja kollektiivne tõhusus

Tartu 2016

### **Lühikokkuvõte**

Varasematest uurimustest on selgunud, et õpetajate motivatsioon ning kollektiivne tõhusus koolis mõjutab märkimisväärselt nende õpilaste motivatsiooni ja akadeemilist edukust. Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida, millisel määral erinevad õpetajate enesekohased uskumused motivatsiooni ja kollektiivse tõhususe kohta kõrgemate ja madalamate õppetulemustega koolides. Uuring viidi läbi 295 eesti õppekeelega kooli õpetajate seas, kelle õpilased lahendasid 2012. aastal PISA testi. Tulemustest selgus, et õpetajate sisemise motivatsiooni tasemed olid samad nii kõrgemate- kui madalamate PISA testi tulemustega koolides, kuid statistiliselt oluline erinevus esines välise motivatsiooni tasandil. Ühtlasi leiti, et kõrgemate PISA tulemustega koolides on õpetajatel on kõrgemad positiivsed uskumused kollektiivse tõhususe suhtes.

*Märksõnad:* õpetajad, PISA test, motivatsioon, kollektiivne tõhusus

## **Abstract**

### **The associations between teachers' motivation, collective efficacy and PISA test results in Estonian-speaking schools**

Previous studies have shown that teachers' motivation and collective efficacy has significant influence on their students' motivation and educational performance. The purpose of this study was to examine the differences in teachers' perception of motivation and collective efficacy in schools with higher and lower scores of students' academic outcome. The study was conducted among 295 teachers in Estonian-speaking schools, whose students took part of PISA test in 2012. The results indicated that teachers' intrinsic motivation does not differ among schools of higher- and lower PISA test scores, but there was a significant difference in extrinsic motivation. The results also suggested that teachers in schools with higher PISA test results had higher levels of collective efficacy beliefs.

*Keywords:* teachers, PISA test, motivation, collective efficacy

## Sissejuhatus

Õpetaja amet ei ole lihtne - töö õpilastega, olenemata haridusastmest, nõuab hoolt ja pühendumist. Õpetajad puutuvad igapäevaselt kokku väga erinevate õpilastega ja nende seas on õpilasi, kes tahavad ise õppida, aga ka neid, keda tuleb õpetajal motiveerida. Lisaks õpilaste arengule ja psühholoogilisele rahulolule kannab õpetaja vastutust ka lastevanemate ning laiemas mõistes terve kogukonna ees. Siinkohal tekib küsimus, et mis motiveerib õpetajaid siiski seda tööd tegema?

Õpetaja amet on nõudlik ja vastutusrohke ning eeldab seetõttu ka vastavat tasu. Õpetajate palganumber on olnud Eesti ühiskonnas paljude aastate vältel sisulise arutluse all, kuna õpetajate töötasu on olnud liialt madal. Ilmselt osati ka tänu avalikule diskussioonile on õpetajate palk viimase kümne aasta jooksul märkimisväärsel määral tõusnud. Praeguseks on võrreldes 2005. aastaga õpetajate palganumber kasvanud poole suuremaks ning palga alammäär on tõusnud pea kolm korda (Haridus- ja Teadusministeerium, n. d.). Oodatav kasu peaks olema ilmne – eelnevate uurimustega on leitud, et õpetajate palganumbri suuruse ja õpilaste akadeemilise edukuse vahel on positiivne seos (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2010; Akiba, Chiu, Shimizu, Liang, 2012). Kuigi palk on õpetajate tööga rahulolu ja motivatsiooni käsitlemisel oluline, siis ei ole see sugugi mitte ainus faktor, millele tähelepanu pöörama peaks, sest hoolimata palgatõusust tunnevad vähesed Eesti õpetajad end ühiskonnas väärtustatuna. 2012. aasta TALIS-e uuringu tulemuste kohaselt tunneb vaid 13.7% Eesti õpetajatest, et õpetajaamet on Eesti ühiskonnas kõrgelt hinnatud. Samuti on murettekitav, et Eesti õpetajate tööga rahulolu madalam, kui enamike teiste uuringus osalenud riikide õpetajate puhul (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2013).

Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukava “Tark ja tegus rahvas” strateegilise visiooni kohaselt peaks aastal 2020 Eesti koolides töötama ennast väärtustavad, väärikad, motiveeritud ja asjatundlikud õpetajad ning haridusasutuste juhid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Kuna palk saa olla ainus tegur, mis õpetajat motiveerib, siis on asjakohane uurida, millised on Eesti õpetajate sisemise- ja välimise motivatsiooni tasemed ning kas ja kuidas on õpetajate motivatsioon seotud õpetajate arvamustega oma kooli kollektiivse tõhususe kohta.

## Motivatsioon ja enesemääratlemise teooria

Ryan ja Deci enesemääratlemise teooria (*Self-Determination Theory*) on kaasaegses psühholoogias üks enim kasutatud motivatsiooniliste uskumuste teoreetilisi käsitlusi. Enesemääratlemise teooriat on laialdaselt kasutatud haridusalaste uurimuste puhul ning see on praktiliselt rakendatav tööalase motivatsiooni uurimiseks (Gagné & Deci, 2005). Enesemääratlemise teoorias on motivatsioonilise käitumise seletamisel kesksel kohal keskkond ja sellest tulenevad käitumist mõjutavad tegurid – eriti olulisel kohal on sotsiaalse konteksti mõju. Teooria kohaselt on inimestel kolm peamist psühholoogilist vajadust, mille rahuldamine tekitab heaolutunnet ning soosib sotsiaalset arengut. Vastavateks vajadusteks on kompetentsus, autonoomsus ja sotsiaalne kuuluvus (Ryan & Deci, 2000).

Enesemääratlemise teoorias (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000) on motivatsioon jagatud kolme suuremasse alaliiki lähtuvalt käitumise eesmärgist ning oodatavast tulemusest. Nendeks alaliikideks on sisemine motivatsioon, välimine motivatsioon ja amotivatsioon. Sisemise motivatsiooni puhul innustab inimeste käitumist autonoomselt juhitud tegevusest saadav rahulolu, mida tekitavad uute väljakutsetega kaasnevad elamused ja teadmised. Kui sisemine motivatsiooni definitsioon on piiritletud indiviidi seesmisest väärtustest tuleneva käitumusliku initsiatiiviga, siis välimise motivatsiooni käsitlemiseks on enesemääratlemise teoorias eristatud nelja erinevat regulatoorset stiili.

Kuigi välimine motivatsioon jaguneb Ryani ja Deci (2000) kohaselt omakorda nelja erinevasse alaliiki, käsitletakse välimist motivatsiooni enamasti välise regulatoorse stiili mõistes. Välise regulatsioonistiili puhul on indiviidi käitumine kontrollitud eelkõige keskkondlike tegurite poolt, milleks on preemiad ja karistused - näiteks on õpetajate puhul üheks väliselt motiveerivaks teguriks palk. Lisaks välise motivatsiooni kõige klassikalisemale käsitlusele on enesemääratlemise teoorias eristatud veel kolme välise motivatsiooni allüksust, milleks on introjektiivne, identifitseeritud ja integreeritud regulatoorne stiil. Introjektiivse regulatsiooni puhul toimub väliste mõjutuste osaline internaliseerimine, kuid käitumine on siiski juhitud keskkondlike nõudmistega poolt. Introjektiivsele regulatsioonimehhanismile on iseloomulik püüd saada enda käitumisega positiivsete hinnangute osaliseks. Identifitseeritud regulatsiooniga toimub internaliseerimise protsess sügavamal tasandil. Sel juhul omistab indiviid sotsiaalselt soositud hoiakud ja käitumisstiilid, sest ta väärtustab neid. Integreeritud regulatsioon on sisuliselt kõige lähemal sisemisele motivatsioonile. Selle stiili puhul ühtivad indiviidi sisemised hoiakud väliskeskkondlike nõudmistega ning seetõttu on keeruline eristada, millised neist on väliskeskkonnast omaks võetud ning millised põhinevad indiviidi seesmistel

väärtushinnangutel. Enesemääratlemise teooria kohaselt võib seega välimisest motivatsioonist läbi internaliseerimise protsessi saada sisemine motivatsioon, kuid selle puhul on olulisteks mõjuteguriteks keskkondlikud faktorid, mis võivad sisemise motivatsiooni teket soosida või pärssida. Teooria kohaselt on üheks motivatsiooni alaliigiks ka amotivatsioon, mis tähendab motivatsiooni puudumist - amotivatsiooni puhul ei ole tegevus eesmärgipärane ning käitumist ei innusta sellest saadav kasu.

### **Motivatsiooni käsitlused hariduses**

Enesemääratlemise teooriat on haridusalastes uurimustes peamiselt kasutatud õpilaste motivatsiooniliste uskumuste ja käitumise käsitlemiseks (Jang, 2008; Niemiec & Ryan, 2009; Núñez & León, 2015). Roth, Assor, Kanat-Maymon ja Kaplan (2007) olid ühed esimestest, kes õpetajate motivatsiooni mõju õpilaste tulemustele uurisid. Nad leidsid, et mida kõrgem on õpetajate sisemine motivatsioon, seda enam on nende õpilased sisemiselt motiveeritud õppima ning see avaldab positiivset mõju ka nende akadeemilisele sooritusele.

Addison & Brundrett'i (2008) kohaselt mõjutab õpetajate tööalane motivatsioon olulisel määral õpilaste käitumist, intellektuaalset arengut ja püüdlikkust õpiväljundite saavutamise osas ning üldistades võib öelda, et sisemiselt motiveeritud õpetajal on sisemiselt motiveeritud õpilased. Samas on motiveeritud õpilaste õpetajad enda tööle rohkem pühendunud sest nad tunnevad, et õpilased väärtustavad ja austavad neid. Seetõttu näib õpetajate ja õpilaste motivatsioon olevat vastastikusel seoses, mille puhul mõjutavad mõlemad osapooled teineteise motivatsioonilisi uskumusi ja käitumist (Skinner & Belmont, 1993; Addison & Brundrett, 2008).

Vajalike õpiväljundite saavutamine on kahtlemata seotud ka õpetaja pedagoogilise kompetentsusega. Laiema akadeemilise silmaringi ja kõrgema sisemine motivatsiooniga õpetajate õpilaste tulemused on koolis keskmiselt kõrgemad. See tendents võib tuleneda sellest, et kõrgema erialase kompetentsiga õpetajad omavad keskmisest enam teadmisi õpilaste motiveerimiseks, kasutades näiteks innovaatilisi õpetamismeetodeid õpilaste tunnitöösse kaasamiseks (Kunter et al., 2013).

Meta-analüüsis, mis sisaldas ülevaadet 128 uurimuse kohta, leiti, et inimeste materiaalsel tasustamisel käitumise eest väheneb sisemise kontrollilookuse ja tajutud autonoomsuse tase, millest tulenevalt langeb sisemine motivatsioon (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Sellest lähtuvalt on Franken (2007) välja toonud, et enesemääratlemise teooria kohaselt ei peaks õpilaste motiveerimine toimuma ainult premeerimise ja karistamise meetodil, vaid

õpetajad peaksid enda õpilastes tekitama huvi õpetava materjali vastu, kuna seeläbi oskavad nad omandatud teadmisi enam väärtustada. Selleks, et õpilastes huvi äratada ning neid innustada, on omakorda tarvis, et nende õpetaja oleks motiveeritud.

### **Kollektiivne tõhusus**

Bandura (1977) kohaselt tähendab enesetõhususe mõiste indiviidi uskumusi ja hinnanguid enda võimekusele käitumisega oodatud väljundid saavutada. Enesetõhusus põhineb suuresti varasematel kogemustel, mida omandatakse nii individuaalsete kogemuste kui ka sotsiaalse õppimise kaudu. Uskumused enesetõhususe kohta põhinevad neljal informatsioonilisel allikal, milleks on järgnevalt nimetatud: varasemad saavutused, teiste käitumise vaatlusel omandatud teadmised, verbaalne veenmine kaaslaste poolt ning indiviidi emotsionaalne seisund. Kuna enesetõhusus mõjutab uskumusi enda võimekuse kohta mingi ülesandega hakkama saada, siis sõltub sellest oluliselt ka indiviidi motivatsioon.

Motivatsiooni ja enesetõhususe tasemed ennustavad üheskoos käitumuslikku püsivust, pühendumust ning lisaks sellele tegevusega kaasnevaid emotsionaalseid seisundeid. Seetõttu on enesetõhususe laiaulatusliku haarde uurimine tähtis ka akadeemiliste edukuse käsitlemiseks (Zimmerman, 2000).

Kollektiivse tõhususe idee on välja arendatud enesetõhususe teooriast (Bandura, 2000). Kollektiivse tõhususe mõiste kujutab endast jagatud uskumusi selle kohta, kui efektiivselt suudavad inimesed organisatsioonisiselt koos töötada, enda kohustusi ja ülesandeid täita ning üheskoos probleeme lahendada. Kuigi kollektiivse tõhususe puhul on keskkondlikel teguritel suurem osatähtsus, omab see indiviidi uskumustele ja käitumisele enesetõhususega sarnast mõju. Kollektiivse tõhususe määr on oluliselt mõjutatud grupi liikmete enesetõhususlikest uskumustest - mida kõrgem iga organisatsiooniliikme individuaalne enesetõhusus, seda kõrgemalt võib hinnata kogu kollektiivi tegevuse efektiivsust, koostööoskusi ning töö tulemuslikkust.

### **Kollektiivne tõhusus hariduses**

Varasemad uurimused on näidanud, et kõrge kollektiivne tõhusus koolis omab positiivset mõju nii õpetajate kui õpilaste sooritusele. Bandura (1993) kohaselt tekitab kõrge kollektiivne tõhusus õpetajates positiivseid uskumusi enda kompetentsi suhtes ning see on omakorda positiivses seoses õpilaste enesetõhususe, motivatsiooni ja õppetulemustega. Goddard (2001) on leidnud, et õpetajad, kes jagavad arusaama, et nende võimuses on õpilaste

elusid märkimisväärsel määral mõjutada, avaldavad õpilastele tugevat positiivset mõju - nende õpilaste akadeemilised tulemused ja enesetõhusus on kõrgemad.

Slaavik ja Slaavik (2007) on samuti leidnud, et õpitulemused ja kollektiivne tõhusus on omavahel positiivses seoses ning koolisisese kollektiivse tõhususe kõige olulisemateks kujundajateks võivad olla õpilased. Nende mudeli kohaselt pakuvad kõrgelt motiveeritud õpilased õpetajatele uusi huvitavaid väljakutseid ning tekitavad õpetajates vajadust omavahel koostööd teha, mille tulemusena tõuseb kollektiivse tõhususe määr. Ühtlasi leidsid autorid, et õpetajate kollektiivse tõhususe ja enesetõhususe vahel on tugev positiivne seos. Selle põhjal võib järeldada, et üheks teguriks, mis õpetajate enesekohaseid uskumusi positiivselt mõjutab, on kaastöötajate pühendumus enda töö suhtes.

Kollektiivset tõhusust koolis mõjutab ka õpetajate kaasatus kooliga seonduvatesse tegevustesse ja otsustusprotsessidesse. Lisaks on mõjutavateks faktoriteks kooli kollektiivi koostöövalmidus, jagatud eesmärkide ja huvide olemasolu ning juhtkonna toetuse tajumise määr. Koolides, mille õpetajaid on kaasatud kooli käekäiku puudutavate küsimuste lahendamisse, esineb valdavalt sisemine kontrollilookus, kuna õpetajad tajuvad enda panuse olulisust ja väärtust koolile (Ross et al., 2004).

Van de Grift ja Houtveen (2007) leidsid, et viiendikul madalamate õppetulemustega koolidest on õpetajate hinnanguil probleemiks organisatsioonisisene ebaefektiivsus. Organisatsioonikultuurilisi puudusi hindav dimensioon oli antud uuringus ainus, mis ei esinenud koolis ainsa nõrkuskohana, vaid üheskoos teiste koolisiseste probleemidega. Autorid pakkusid põhjendusena, et see tendents võib tuleneda koolis valitsevast kontrollilookusest - sisemise kontrollilookusega koolides toimub enam positiivseid muutusi, millest lähtuvalt on üldine rahulolu ning koolisisene koostöövalmidus kõrgem.

### **Kollektiivse tõhususe ja motivatsiooni seosed koolis**

Erinevad teoreetikud ja uurijad on leidnud, et kollektiivne tõhusus ja sisemine motivatsioon on omavahel positiivses seoses – mida kõrgem on organisatsiooni liikmete sisemine motivatsioon, seda kõrgem on üldine kollektiivne tõhusus (Ormrod, 2003). Kõrgema sisemise motivatsiooniga inimestel on valdavalt sisemine kontrollilookus ja nad on autonoomsemad. Need indiviidid on koostööaltimad, vastutusrikkamad ja näevad rohkem vaeva ühiste eesmärkide saavutamise nimel, sest nad tunnetavad enda panuse mõju organisatsioonile tervikuna (Franken, 2007). Seda väidet toetab uurimus, millega leiti, et mida

kõrgem oli õpetajate sisemise motivatsiooni tase, seda kõrgemad olid nende hinnangud ühtekuuluvustunde ja tajutud toetuse kohta koolis (Addison & Brundrett, 2008).

Õpetajate ja õpilaste uskumused kollektiivse tõhususe kohta on mõjutatud ka kooli juhtkonna efektiivsuse ja direktori juhtimisstiili poolt. Õpetajate sisemine motivatsioon ja subjektiivne heaolu on leitud kõrgem olevat nende koolide puhul, mille direktorid innustavad ja toetavad enda alluvaid (Eyal & Roth, 2010).

Fernet, Guay, Senécal ja Austin (2012) uurisid organisatsioonikultuuri mõju õpetajate subjektiivsele heaolule. Nende kohaselt on õpetajate sisemise motivatsiooni, enesetõhususe ning autonoomsuse tasemed otseselt seotud suhetega kooli juhtkonna ja õpilastega. Mida negatiivsemalt tajub õpetaja koolisest õhkkonda, seda suurem on oht tööalaseks läbipõlemiseks. Sarnaselt leidsid ka Klassen, Perry ja Frenzel (2012), et õpetajatele on emotsionaalseks toimetulekuks väga oluline hästi läbi saada nii kolleegidega kui ka enda õpilastega.

### **Motivatsiooni ja kollektiivse tõhususe käsitlused Eestis**

Eestis on mõned eelnevad empiirilised uurimused õpetajate motivatsiooni ja organisatsioonilise efektiivsuse uurimiseks läbi viidud ning need pakuvad osalist kinnitust välismaistele töödele. Soonsein (2012) leidis, et Eesti koolides töötavate õpetajate puhul on motivatsioon ja kollektiivne tõhusus omavahel positiivses seoses. Sarnane seos esineb ka lasteaiaõpetajate puhul – mida kõrgem on õpetajate hinnang kompetentsuse ja autonoomia toetusele organisatsioonis, seda kõrgem on nende sisemise motivatsiooni tase (Allik, 2012).

Varasemate Eestis läbiviidud uurimustega ei ole leitud statistiliselt märkimisväärset erinevust kollektiivses tõhususes maa- ja linnakoolide (Soonsein, 2012), ega suurte- ja väikeste koolide (Alev, 2014) lõikes.

### **Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid**

Kuna varasemalt ei ole vastavat uurimust Eestis läbi viidud, sai selle töö eesmärgiks uurida, kas ja millisel määral erinevad õpetajate enesekohased hinnangud motivatsiooni ja kooli kollektiivse tõhususe kohta kõrgemate ja madalamate PISA testi tulemustega koolides. Eelnevalt käsitletud uurimuste tulemustest lähtuvalt püstitasin käesolevas töös järgnevad hüpoteesid:

1. Õpetajate tajutud kollektiivne tõhusus on kõrgem neis koolides, mille õpilaste tulemused on PISA testis kõrgemad.

2. Õpetajatel on kõrgem sisemine motivatsioon ning madalam välimine motivatsioon neis koolides, mille õpilaste tulemused on PISA testis kõrgemad.
3. Õpetajate sisemine motivatsioon ja kollektiivne tõhusus koolis on omavahel positiivses seoses

## Meetod

### PISA test

Käesoleva uurimuse valimisse kaasati 2012. aasta kevadel läbi viidud PISA (*Program for International Student Assessment*) uuringus osalenud eestikeelse õppega koolid. PISA uuring on kõige laiahaardelisem haridusalane uuring maailmas, mida viiakse läbi iga kolme aasta tagant. PISA testist võtavad osa 15- ja 16-aastased koolinoored üle maailma. Igal uuringul on fookus ühel kolmest põhivaldkonnast, milleks on matemaatika, loodusteadused või lugemine. 2012. aasta PISA uuring keskendus matemaatikaalaste teadmiste hindamisele. PISA uuring ei piirdu vaid õpilaste teadmiste hindamisega - uuringu üldiseks eesmärgiks on hinnata õpilaste võimekust enda teadmisi ja oskusi rakendada igapäevastes tegevustes toimetulekuks. Eestis lahendas 2012. aastal PISA testi põhiosa 4779 õpilast, neist 3748 olid eesti õppekeelega koolide õpilased (Tire, Lepmann, Jukk, Puksand, & Henno, 2013).

### Valim

Valimi koostamine ja andmete kogumine toimus koostöös kahe kaasüliõpilasega, kes Eesti koolide õpetajaid enda uurimustöö tarbeks küsitlesid. Kutse uuringus osalemiseks saadeti e-posti teel 161 eesti õppekeelega kooli direktorile. Neile direktoritele, kes ei vastanud, saatsime meeldetuletuskirja ning kui ka sellele vastust ei laekunud, kontakteerusime direktoriga telefoni teel.

Uuringus osalemiseks andsid enda nõusoleku 63 kooli direktorid, kellel palusime meile edastada nende õpetajate kontaktmeiliaadressid, kes õpetasid 2011/12 õppeaastal PISA testi lahendanud õpilasi. Kutse ja meeldetuletuskiri uuringus osalemiseks saadeti kokku 828 õpetajale 63 koolist. Kutse sisaldas ülevaadet uuringust (sh informeeriti õpetajaid uuringu anonüümsuse kohta), kooli koodi, mis võimaldas õpetajal end küsimustiku täitmisel identifitseerida ning linki Google Forms uuringukeskkonnale, kus asusid uurimustöö küsimustikud.

Uurimuse lõplikku valimisse kuulus kokku 295 õpetajat 63 eestikeelse õppega koolist, kelle õpilased lahendasid 2012. aastal PISA testi. Osavõtnud õpetajad olid vanuses 26-71 (M

= 50.27,  $SD = 9.90$ ). Valimisse kuulus 244 (82.70%) naissoost ja 51 (17.30%) meessoost isikut. Uuringu valimi vastamismäär oli 35.63%, mis on veidi üle kolmandiku kõigist osalema kutsutud õpetajatest.

### Uurimuse eetilisus

Uurimuses osalenud õpetajate nimed on anonüümsed ning koolide nimed on konfidentsiaalsed. Andmete kogumise ning analüüsimise protsessis loodi iga kooli identifitseerimiseks spetsiaalne kood. Kooli kood edastati õpetajatele uuringus osalemise kutses, mis võimaldas õpetajal küsimustikku täites end oma kooliga siduda. Õpetajate nime küsimustikus ei küsitud ning uuringus osalenud õpetajad olid tuvastatavad vaid kooli koodi kaudu. Koolide kodeerimine oli vajalik uurijapoolse kallutatuse vähendamiseks, kuna sel viisil ei olnud uurijal võimalik koolide nimesid õpetajate hinnangute ja PISA testi tulemustega seostada.

### Mõõtmisvahendid

#### Õpetajate autonoomse motivatsiooni küsimustik

Õpetajate motivatsiooni uurimiseks kasutati Roth et al. (2007) koostatud enesekohaste hinnangute küsimustikku, mis põhineb enesemääratlemise teorial. Küsimustiku originaalversioon tõlgiti inglise keelest eesti keelde (Lisa 1). Valimisse kuuluvatel õpetajatel paluti autonoomset motivatsiooni hindavale küsimustikule anda enesekohased hinnangud 5-pallisel Likert'i skaalal, kus 1- ei nõustu üldse, 5- nõustun täielikult.

Küsimustik koosneb 16 väitest, mis hindavad nelja erinevat motivatsiooniliiki: välimist (*“Näen vaeva oma töökohustuste täitmisega õpetajana, sest ma ei taha, et kooli direktor hakkaks minu tööd detailselt jälgima”*), introjektiivset (*“Leian aega õpilastega individuaalselt tegelemiseks, sest see tekitab minus uhkustunnet”*), identifitseeritud (*“Otsin õpetamiseks huvitavaid teemasid ning rakendan uuenduslikke õpetamisviise, sest minu jaoks on oluline olla kursis uuendustega haridusmaastikul”*) ja sisemist (*“Leian aega õpilastega individuaalselt tegelemiseks, sest mulle meeldib laste ja noortega tegeleda”*). Autorid on küsimustikust välja jättnud integreeritud motivatsiooni alaliigi, kuna varasemate uurimustega on näidatud, et enesekohaste küsimustike koostamisel on integreeritud motivatsiooni keeruline identifitseeritud motivatsiooni alaliigist eristada. Samuti puudub küsimustiku originaalversioonis amotivatsiooni alaliik.

### Kollektiivse tõhususe küsimustik

Uurimuses kasutasin Vadi (2000) loodud organisatsioonikultuuri küsimustikku, mille originaalversioon koosneb 44 väitest. Esitatud väited on küsimustikus eristatud kahe organisatsioonikultuuri dimensiooni põhjal: positiivne-negatiivne (*“Meie koolis on meeldiv töökeskkond”*) ja tugev-nõrk (*“Meie koolis võetakse uusi töötajaid hästi vastu”*) Käesolevas uurimuses valisin mõlemast dimensioonist 10 väidet, mis sobisid kõige paremini kollektiivse tõhususe hindamiseks just koolisisese organisatsioonikultuuri kontekstis (Lisa 2). Seega koosnes uurimuses kasutatav originaalküsimustiku lühiversioon 20 väitest, millele pidi hinnanguid andma 5- pallisel Likert’i skaalal, kus 1- ei nõustu üldse, 5- nõustun täielikult.

### Tulemused

#### Koolide jagamine gruppidesse PISA tulemuste alusel

Osalenud õpetajad jagati uuringus koolide PISA testi tulemustest lähtudes kahte gruppi - kõrgemate ja tugevamate PISA testi tulemustega koolid. Iga kooli kohta arvutati PISA testi keskmine tulemus kolmest alatekstist (matemaatika, lugemine ja loodusteadused) lähtudes ja nende tulemuste põhjal grupeeriti koolid. Madalamate tulemustega koolide gruppi kuulus 144 õpetajat (48.8%) ja kõrgemate tulemustega gruppi 151 õpetajat (51.2%). Tabelis 1 on esitatud koolide PISA testi tulemused kõrgemate ja madalamate tulemustega gruppides.

Tabel 1

*Koolide keskmised tulemused 2012. aasta PISA testis kahe grupi lõikes*

Grupeeriv tunnus	M	SD	Asümmeetria kordaja	SE	Ektsess	SE
Madalamate tulemustega koolid	511.71	15.76	-.78	.20	.06	.40
Kõrgemate tulemustega koolid	584.94	40.07	.25	.20	-1.49	.39

#### Kollektiivne tõhusus

Viisin läbi uuriva faktoranalüüsi peatelgede meetodiga 20 õpetajate kollektiivset tõhusust hindava väite analüüsimiseks, kasutades mitteortogonaalset direct oblimin

pööramise meetodit. Faktoranalüüsi nõuded olid täidetud, Kaiser-Meyer-Olkin'i kriteerium kinnitas valimi representatiivsust analüüsi läbiviimiseks, KMO = .94 ning Bartlett'i testi tulemus näitas, et korrelatsioonid väidete vahel olid piisavalt suured,  $\chi^2(190) = 3332.12$ ,  $p < .001$ . Esialgsest analüüsist selgus, et kolm komponenti omasid Kaiser'i kriteeriumist kõrgemat omaväärtust, kirjeldades kokku 52.83% üldkogumi variatiivsusest. Kolmedimensioonilisele lahendile viitas ka Cattell'i omaväärtuste joonis. Seega otsustati edasisse analüüsi kaasata kolm Kaiser'i ja Cattell'i kriteeriumitele vastavat komponenti. Tabelis 2 on esitatud faktorlaadungid pärast pööramist.

Faktoritesse kuuluvate väidete sisust lähtudes andsin faktoritele järgnevad nimetused: faktor 1 esindab uskumusi kooli õhkkonna kohta, faktor 2 uskumusi kooli juhtkonna efektiivsuse kohta ning faktor 3 uskumusi koostöö ja suhtluse kohta kooli personali tasandil. Jätsin kolmest faktorist koosnevast lahendist välja kaks väidet ("*Meie koolis teatakse üksteise isiklikust elust*" ja "*Meie koolis arutatakse kõik vajalikud asjad omavahel läbi*"), mille faktorlaadungid olid väiksemad, kui .4. Kollektiivse tõhususe alaskaalade sisereliaabluse test näitas, et skaalade usaldusväärsus on hea - esimesel faktoril Cronbach'i  $\alpha = .78$ , teisel faktoril  $\alpha = .84$  ja kolmandal  $\alpha = .86$ .

Kuna t-testi eeldused olid täidetud, viisin faktoranalüüsi käigus salvestatud faktoritega läbi sõltumatute gruppide t-testi. Tulemused näitasid, et kõrgemate PISA testi tulemustega koolides töötavate õpetajate uskumused kooli õhkkonna kohta olid kõrgemad ( $M = 0.22$ ,  $SD = 0.79$ ), kui madalamate tulemustega koolides ( $M = -.17$ ,  $SD = 1.01$ ). Erinevus kõrgemate- ja madalamate tulemustega koolide vahel oli statistiliselt oluline  $t(248) = -3.36$ ,  $p = 0.001$ ,  $z = 1.12$  ja efekti suurus oli keskmine,  $d = .42$ . Juhtkonna efektiivsuse tajumise puhul kõrgemate tulemustega koolides ( $M = .48$ ,  $SD = .90$ ) ja madalamate PISA testi tulemustega koolides ( $M = -.40$ ,  $SD = .93$ ) statistiliselt märkimisväärset määral erinevusi ei esinenud  $t(248) = -.72$ ,  $p = .24$ ,  $z = 1.39$ ,  $d = .09$ . Õpetajate uskumused koostöö ja suhtluse kohta kooli personali tasandil olid kõrgemate tulemustega koolides kõrgemad ( $M = .17$ ,  $SD = .90$ ), kui madalamate tulemustega koolides ( $M = -.12$ ,  $SD = .96$ ). Erinevus koolide lõikes esines statistiliselt olulisel määral  $t(248) = -2.44$ ,  $p = .01$ ,  $z = .97$  ning tegemist oli keskmise suurusega efektiga,  $d = .31$ . Seega esines statistiliselt olulisel määral erinevus kahe organisatsioonikultuuri mõõdva dimensiooni puhul, kuid kooli juhtkonna töö efektiivsust hindava dimensiooni lõikes statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenu.

Tabel 2

*Kollektiivset tõhusust hindavate väidete pööratud faktorlaadungid*

Väide (Meie koolis...)	Pööratud faktorlaadungid		
	F1 (Koolisisene õhkkond)	F2 (Juhtkonna efektiivsus)	F3 (Koostöö ja suhtlus)
Tunnevad inimesed uhkust oma kooli üle	.81		
On traditsioonidel suur tähtsus	.69		
Tahavad paljud töökohta vahetada*	-.67		
On ühisüritused populaarsed	.64		
On meeldiv töökeskkond	.59		
Tuntakse töörõõmu	.48		
Töötavad paljud inimesed juba pikka aega koos	.48		
On õpetajatel suur tegevusvabadus	.45		
Mõeldakse inimeste heolule	.44		
Tunnustatakse inimesi hea töö eest	.40		
Pääseb direktori jutule, kui vaja		.68	
On vajalik teave kõigile kättesaadav		.67	
Võetakse uusi töötajaid hästi vastu		.52	
Arvestatakse iga inimesega		.51	
Abistatakse üksteist tööalastes probleemides			.72
Suheldakse omavahel viisakalt			.72
Lahendatakse omavahelised arusaamatused aegsalt			.65
On rasketes olukordades tugev ühtekuuluvustunne			.42

**Märkus:** tabelis on esitatud faktorlaadungid, mille väärtus on suurem kui .4. Tärniga on tähistatud pööratud väide.

**Õpetajate motivatsioon**

Viisin läbi uuriva faktoranalüüsi peatelgede meetodil 16 õpetajate autonoomset motivatsiooni hindava väite analüüsimiseks, kasutades mitteortogonaalset direct oblimum pööramise meetodit. Kaiser-Meyer-Olkin'i kriteeriumi kohaselt oli valim representatiivne,  $KMO = .83$  ning Bartlett'i test näitas, et väidete vahelised korrelatsioonid olid piisavalt suured,  $\chi^2(120) = 1553.83$ ,  $p < .001$ . Esialgse lahendi kohaselt tekkis neli uut faktorit, mille siseselt jagunesid segamini nii sisemise, välimise, identifitseeritud ja introjektiivse motivatsiooni alaliike hindavad väited. Kuna tekkinud faktorlahendis jagunesid erinevaid motivatsiooni

alaliike representeerinud väited uutesse faktoritesse ebaselgelt, otsustasin edasise analüüsi läbi viia vaid 4 sisemist ja 4 välimist motivatsiooni hindava väidetega. Faktoranalüüsi nõuded olid täidetud - valim oli faktoranalüüsi läbiviimiseks piisavalt esinduslik  $KMO = .75$  ja Bartlett'i test näitas, et väidete vahelised korrelatsioonid olid piisavalt suured,  $\chi^2(28) = 566.84, p < .001$ . Mõlemad faktorid olid enda omaväärtuste poolest üle Kaiser'i kriteeriumist ning moodustasid üheskoos 41.65% variatiivsusest. Tabelis 3 on esitatud sisemise ja välimise motivatsiooni faktorlaadungid pärast pööramist.

Tabel 3

*Sisemist ja välimist motivatsiooni hindavate väidete pööratud faktorlaadungid*

Väide	Pööratud faktorlaadungid	
	F1 (Välimine motivatsioon)	F2 (Sisemine motivatsioon)
Otsin õpetamiseks huvitavaid teemasid ja rakendan uuenduslikke õpetamisviise, sest tahan, et lapsevanemad oleks minu tööga rahul ning ei esitaks kaebusi	.83	
Näen vaeva oma töökohustuste täitmisega õpetajana, sest ma ei taha, et kooli direktor hakkaks minu tööd detailselt jälgima	.75	
Leian aega õpilastega individuaalselt tegelemiseks, sest tahan, et lapsevanemad hindaksid minu lähedust õpilastega	.56	
Näen vaeva oma töökohustuste täitmisega õpetajana, sest tahan ennetada probleeme õpilaste distsipliiniga tundide ajal	.54	
Näen vaeva oma töökohustuste täitmisega õpetajana, sest naudin inimestega vahetus kontaktis olemist		.65
Leian aega õpilastega individuaalselt tegelemiseks, sest mulle meeldib laste ja noortega suhelda		.58
Näen vaeva oma töökohustuste täitmisega õpetajana, sest mulle meeldib leida igale õpilasele talle sobiv õppimisviis		.56
Otsin õpetamiseks huvitavaid teemasid ja rakendan uuenduslikke õpetamisviise, sest minu jaoks on innustav luua õpilastele uusi õppimisvõimalusi		.44

**Märkus:** tabelis on esitatud faktorlaadungid, mille väärtus on suurem kui .4.

Välimise motivatsiooni alaskaala puhul näitas sisereliaabluse test skaala head usaldusväarsuse taset, Cronbach'i  $\alpha = .78$ , kuid sisemise motivatsiooni puhul oli usaldusväarsus madalam, Cronbach'i  $\alpha = .65$ .

Kuna testi eeldused olid täidetud, viisin kõrgemate- ja madalamate PISA testi tulemustega koolide õpetajate sisemist motivatsiooni võrdlemiseks läbi sõltumatute gruppide t-testi. Kõrgemate tulemustega koolides ( $M = -.06$ ,  $SD = .84$ ) ja madalamate tulemustega koolides ( $M = .06$ ,  $SD = .83$ ) statistiliselt olulisel määral õpetajate sisemise motivatsiooni puhul erinevusi ei ilmnenud  $t(284) = 1.19$ ,  $p = .12$ ,  $z = .53$ ,  $d = .14$ . Õpetajate välimise motivatsiooni tase oli kõrgemate PISA testi tulemustega koolides madalam ( $M = -.17$ ,  $SD = .90$ ), kui madalamate tulemustega koolides ( $M = .17$ ,  $SD = .86$ ). Erinevus oli statistiliselt oluline  $t(284) = 3.21$ ,  $p = .001$ ,  $z = -.05$  ning tegemist oli keskmise suurusega efektiga,  $d = .38$ .

Uurimaks sisemise motivatsiooni ja kollektiivse tõhususe omavahelisi seoseid viisin läbi Pearson'i korrelatsioonanalüüsi. Tulemused näitasid, et kooli õhkkonna ja õpetajate sisemise motivatsiooni vahel esines väga nõrk, kuid statistiliselt oluline positiivne seos ( $r = .15$ ,  $n = 243$ ,  $p = .03$ ). Sarnaselt oli väga nõrk positiivne seos ka õpetajate omavahelise koostöö ja suhtluse ning sisemise motivatsiooni vahel ( $r = .19$ ,  $n = 243$ ,  $p = .004$ ). Statistiliselt märkimisväärset tasemel ei esinenud seost kooli juhtkonna efektiivsuse ja sisemise motivatsiooni puhul ( $r = .09$ ,  $n = 243$ ,  $p = .17$ ).

## Arutelu ja järeldused

### Tulemuste analüüs

Varasemate uurimuste tulemustest on selgunud, et kõrgema kollektiivse tõhususega koolides on õpetajate sisemise motivatsiooni tase kõrgem (Ormrod, 2003; Addison & Brundrett, 2008). Ühtlasi on eelnevalt leitud, et kõrgema sisemise motivatsiooniga õpetajate õpilased on akadeemiliselt edukamad (Roth et al., 2007) ning samuti omab õpiväljundite omandamisele positiivset mõju kõrge organisatsioonikultuuriline efektiivsus (Bandura, 1993). Käesolevas töös leidsid varasemate uurimuste tulemused osaliselt kinnitust.

Esimene hüpotees, mille kohaselt on õpetajate tajutud kollektiivne tõhusus kõrgem neis koolides, mille õpilaste PISA testi tulemused on kõrgemad, leidis osalist kinnitust. Neis koolides, mille õpetajatel olid kõrgemad positiivsed uskumused koolisisese õhkkonna ning omavahelise suhtluse ja koostöö suhtes, olid õpilaste tulemused keskmiselt kõrgemad kui madalama PISA testi sooritusega koolides. Antud leid ühtib varasemate uurimuste tulemustega

(Bandura, 1993, Slaavik & Slaavik, 2007), mille kohaselt omab kõrge kollektiivne tõhusus koolis positiivset mõju nii õpetajate kui ka nende õpilaste töö tulemuslikkusele.

Statistiliselt märkimisväärset erinevust ei esinenud juhtkonna efektiivsuse tajumise puhul - õpetajad tajuvad kooli juhkonna töö efektiivsust sarnaselt nii madalamate- kui ka kõrgemate PISA testi tulemustega koolides. Seejuures on huvitav, et mõlema kategooria õpetajad andsid juhtkonna efektiivsust kirjeldavatele väidetele pigem kõrgeid hinnanguid. Pakun välja kolm põhjendust selle tendentsi selgitamiseks. Esiteks on võimalik, et Eesti koolides ongi õpetajad juhtkonnast heal arvamusel ning hindavad nende ametialast kompetentsi kõrgelt. Teiseks võimalikuks seletuseks on, et uuringus soostusid osalema need direktorid, kelle tööalane efektiivsus ongi keskmisest kõrgem, nad on koostööaltimad ning huvitatud haridusalastest uuringutest osavõtmisest. Sel juhul on valim kallutatud, kuid õpetajate hinnangud adekvaatsed. Kolmas alternatiivne põhjus võib olla see, et õpetajad olid skeptilised uuringu anonüümsuse suhtes ning nende hinnangud on juhitud hirmust, et vastused avalikustatakse ning seostatakse nende isikuga.

Teine püstitatud hüpotees, mille kohaselt on kõrgemate PISA testi tulemusega koolides töötavatel õpetajatel kõrgem sisemine ja madalam välimine motivatsioon, leidis samuti osaliselt kinnitust. Tulemustest selgus, et õpetajate sisemise motivatsiooni tasemed olid sarnased erinevate PISA tulemustega koolides. Tegemist on mõneti üllatava leiuga, kuna varasemate uurimuste tulemuste põhjal võiks eeldada, et kõrgemate õppetulemustega koolides on õpetajate sisemise motivatsiooni tasemed kõrgemad, kui madalamate tulemustega koolides (Addison & Brundrett, 2008; Roth et al., 2007). Võimalik, et Eesti õpetajad on sõltumata kooli tasemest sarnasel määral sisemiselt motiveeritud, kuna väliselt motiveerivad aspektid, nagu näiteks väga kõrge palk või avalik tunnustamine, ei ole õpetaja ameti puhul tavalised. Statistiliselt oluline erinevus ilmnis seevastu õpetajate välimise motivatsiooni puhul – PISA testis madalamaid tulemusi saavutanud koolide õpetajatel oli välise motivatsiooni tase kõrgem. Madalamate õppetulemustega koolides võib olla õpilaste sisemine motivatsioon madalam, millest tulenevalt võivad nende õpetajad olla motiveeritud eelkõige keskkondlike tegurite, mitte niivõrd õpetamisest endast saadava rahulolu poolt.

Klassen et al. (2012) on leidnud, et kollektiivne tõhusus ja õpetajate sisemine motivatsioon on positiivses seoses. Autorite kohaselt on neis koolides, kus õpetajad teevad omavahel efektiivselt koostööd, õpetajate sisemise motivatsiooni ja subjektiivse heaolu tasemed kõrgemad. Käesoleva uurimustöö tulemused toetavad mõneti antud leidu. Kolmas hüpotees, mille kohaselt on õpetajate sisemine motivatsioon ja kollektiivne tõhusus omavahel

positiivses seoses, leidis kinnitust kahe kollektiivse tõhususe dimensiooni lõikes. Nõrk positiivne seos sisemise motivatsiooniga esines nii omavahelist koostööd ja suhtlust kui ka kooli õhkkonda esindavate hinnangute puhul. Samas ei esinenud statistiliselt olulisel määral seost õpetajate sisemise motivatsiooni ja juhtkonna efektiivsuse kohta käivate hinnangute vahel. Tulemuste põhjal võib väita, et sisemiselt motiveeritud õpetajatel on pigem kõrgemad uskumused enda kooli ja selle töökollektiivi võimekuses suhtes.

Käesoleva uurimistöö tulemuste põhjal võib üldistades väita, et kollektiivne tõhusus koolis on positiivselt seotud nii õpetajate tööalase motivatsiooni kui ka õpilaste üldise haridusliku sooritusega. Seos nende näitajatega puudub vaid juhtkonna efektiivsuse kohta käivate hinnangute puhul.

### **Arutelu ja ettepanekud edasisteks uurimusteks**

Käesoleva uurimustöö alguses mainitud Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukava “Tark ja tegus rahvas” üheks alaeesmärgiks on, et aastaks 2020 on Eesti koolid täidetud pädevate ja motiveeritud õpetajate ning koolijuhtidega. Selle eesmärgi saavutamiseks on esitatud neli meetet, milleks on: õpetajate keskmise töötasu tõstmine tasemele, mis tagab selle, et koolis töötamine muutub arvestatavaks valikuks parimatele; õpetaja töö hindamine ning tööpanusest ja tulemuslikkusest lähtuva tasumäära kehtestamine; koolijuhi pädevusnõuete kehtestamine ja nende regulaarne hindamine; õpetajaameti populariseerimise programmide käivitamine (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Ainsaks nimetatud meetmeks, mis otseselt õpetajate motiveerimist puudutab, on töötasu tõstmine. Enesemääratlemise teooria kohaselt on inimeste jaoks sisemiselt motiveeritud käitumisest tulenev rahulolu tasuvamaks kui materiaalsed preemiad (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Selle käsitluse kohaselt on subjektiivse heaolu mõistes tähtis, et tegevus oleks rahulolutekitav ning toetaks indiviidi positiivseid uskumusi enda autonoomsuse, kompetentsi ning sotsiaalse kuuluvuse suhtes. Seejuures on oluline märgata ka keskkondlike tegurite mõju nende uskumuste kujunemise protsessis (Ryan & Deci, 2000).

Käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et ka Eesti koolides on kollektiivne tõhusus, õpetajate motivatsioon ja õpilaste akadeemiline edukus omavahel positiivses seoses. See võib viidata sellele, et koolisisene keskkond mõjutab olulisel määral õpilaste ja õpetajate motivatsiooni ning seeläbi nii õpetamis- kui ka õppetöö tulemuslikkuse määra.

Varasemates uurimustega on leitud, et õpetajate ja õpilaste sisemine motivatsioon on omavahel tugevas positiivses seoses (Addison & Brundrett, 2008; Roth et al., 2007) ja

sisemiselt motiveeritud käitumine toetab loomingulise mõtlemisvõime arengut ning õppeedukust (Ryan & Deci, 2000). Seetõttu peaksid koolisisesed tingimused võimalikult suurel määral toetama sisemiselt motiveeritud õpetamist ja õppetööd. Käesolev töö näitas, et õpetajate sisemine motiveeritus ja tajutud kollektiivne tõhusus on omavahel positiivses seoses ning on võimalik, et õpetajaid saaks sisemiselt motiveerida läbi efektiivsema kollegiaalse koostöö. Õpetajate psühholoogilistest vajadustest lähtumine peaks omandama senisest kõrgema prioriteedi Eesti haridusmaastikul ning haridusalastes uurimustes, kuna õpilaste subjektiivne heaolu, enesetõhusus, õpimotivatsioon ning akadeemiline edukus on oluliselt mõjutatud nende õpetajatest (Bandura, 1993; Addison & Brundrett, 2008).

Seoses sellega, et Eesti on kuulub OECD liikmesriikide hulka, viiakse Eestis läbi kahte olulist rahvusvahelist haridusalast uuringut: PISA, mille eesmärgiks on hinnata õpilaste õpitulemuslikkust ja TALIS, millega uuritakse õppekeskkonda ja õpetajate töötingimusi. Nende uurimuste tulemused on usaldusväärsed ning kasulikud Eesti haridusmaastikul toimuva kaardistamiseks, kuid need kaks ei ole kindlasti piisavad ning ei paku ammendavaid tulemusi. Eesti haridussüsteemi ja -kvaliteedi edendamiseks tuleks uurimusi läbi viia ka siinsete spetsialistide poolt, kuna sel viisil on võimalik koguda andmeid ja teha järeldusi nende valdkondade kohta, mida rahvusvahelised uuringud endas ei hõlma.

Üheks selliseks teemaks, mis kindlasti vajaks enam tähelepanu, on vene õppekeelega koolide õpetajate motivatsiooni, hoiakute, enese- ja kollektiivse tõhususe uurimine ning nende tasemete mõju õpilaste akadeemilisele edukusele. Eesti PISA testi tulemuste puhul on eesti- ja vene õppekeelega koolide puhul olnud püsivalt statistiliselt oluline erinevus (Tire et al., 2013). Ühtlasi selgus eelmisest TALIS-e uuringust, et eesti- ja venekeelse õppega koolides on õpetajatel oluliselt erinevad uskumused ühiskondlike hoiakute suhtes. Tulemuste kohaselt on vene õppekeelega koolide õpetajatel kõrgemad positiivsed uskumused õpetajatöö ühiskondliku staatuse suhtes kui eesti õppekeelega õpetajatel (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2013). Seetõttu leian, et tähtis on läbi viia edasisi uuringuid, et leida need faktorid, mille poolt õpetajate motivatsiooni ja koolisese efektiivsuse tasemed mõjutatud on – seda nii eesti- kui ka vene õppekeelega koolides.

### **Uurimuse piirangud**

Käesoleva töö suurimaks nõrkusteks võisid osutada kasutatud küsimustikud. Tõlkisin õpetajate motivatsiooni hindava küsimustiku inglise keelest eesti keelde, kuid oleksin pidanud antud uurimuse usaldusväärse suurendamiseks kasutama küsimustiku adapteeritud, mitte

tõlgitud versiooni. Antud töö puhul jäi adapteerimise protsess poolikuks ning kõige enam kannatas selle tulemusena õpetajate sisemist motivatsiooni hindav alaskaala, mille puhul oli usaldusväärsus tase madal (Cronbach'i  $\alpha = .65$ ). Ilmselt on ka motivatsiooni küsimustiku erinevate alaliikide segunemine esialgses faktorlahendis seletatav tõlke madala kvaliteediga. Organisatsioonikultuuri küsimustiku puhul valisin uurimistöös kasutamiseks need väited, mis näisid olevat kollektiivse tõhususe hindamiseks koolikeskkonnas kõige sobivamad. Selleks, et kindlaks teha, millised väited oleksid objektiivselt kõige sobilikumad uurimuses kasutamiseks, oleksin võinud läbi viia pilootuuringu kõigi originaalküsimustike väidetega.

Uurimuse valim võis olla kallutatud. Uuringust osavõtmine oli vabatahtlik ning sellest tulenevalt on tõenäoline, et madalama PISA testi tulemusega koolide direktorid ei soostunud uurimuses osalema. Ühtlasi ei saanud valimi koostamisel kindlaks teha seda, kas koolide direktorid edastasid kõigi 2011/12 õppeaastal PISA testi lahendanud õpilaste õpetajate kontaktid. Töö nõrkuskohaks on ka uuringu madal vastamisprotsent – küsimustikud täitis vaid veidi enam kui kolmandik kõigist õpetajatest, kellega ühendust võetud sai. Kuigi uuringu lõppvalim oli eesti õppekeele koolide õpetajate esindamiseks sobiv, oleks suurema valimiga töö representatiivsem ning tulemused üldkogu kirjeldamiseks paremini üldistatavad.

### Kirjanduse loetelu

Addison, R., & Brundett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education, 36(1)*, 79-94.

Akibaa, M., Chiub, Y-L., Shimizuc, K., Liangd, K. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research, 53*, 171–181.

Alev, A (2014). Õpetajate tööle pühendumine Järvamaa koolide näitel. Seminaritöö. Tartu Ülikooli digitaalarhiiv DSpace.

Allik, M. (2012). Lasteaiaõpetajate motiveeritud ning tajutud toetus töökeskkonnas. Magistritöö. Tartu Ülikooli digitaalarhiiv DSpace.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–148.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward an unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9(3)*, 75-78.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125(6)*, 627-668.

Dolton, P., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2010). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy, 26(65)*, 7-55.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration, 49*, 256-275.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514-525.

Franken, R. E. (2007). From Curiosity to Creativity. *Human Motivation* (6th ed.) (pp. 332-359). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Tark ja tegus rahvas: Arengukava aastateks 2015 – 2018. Võetud aadressilt: [https://www.hm.ee/sites/default/files/tark\\_ja\\_tegus\\_rahvas\\_2015\\_2018\\_final.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_rahvas_2015_2018_final.pdf)

Haridus- ja Teadusministeerium. (n. d.). Palk 2005-2015. Võetud aadressilt: [http://www.haridussilm.ee/?leht=op\\_palk\\_3](http://www.haridussilm.ee/?leht=op_palk_3)

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105, 805-820.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Núñez, Juan L., & León, L. (2015). Autonomy support in the classroom: A review from self-determination theory. *European Psychologist*, 20(4), 275-283.

Ormrod, J. E. (2003). Cognitive Factors in Motivation. *Educational Psychology: Developing learners* (4th ed.) (pp. 388-426). Merrill Prentice Hall.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Skinner, E. A., & Belmont, L. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.

Slaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 3*, 611-625.

Soonsein, S. (2012). Õpetaja motivatsiooni ja koolis valitseva organisatsioonikultuuri vahelised seosed. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli digitaalarhiiv DSpace.

Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., et al. (2013). PISA 2012 Eesti tulemused: Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes. Tallinn: SA Innove.

Vadi, M. (2000). *Organisatsioonikultuur ja väärtused ning nende vahelised seosed*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

van de Grift, W. & Houtveen, T. (2007). Weaknesses in underperforming schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 12*(4), 383-403.

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

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

### **Lisa 1. Õpetajate autonoomse motivatsiooni küsimustik (Roth et al., 2007)**

Palume igale väitele anda hinnang 5-pallisel skaalal, kuivõrd see kehtib Teie kohta, kus 1- ei nõustu üldse, 5- nõustun täielikult.

Leian aega õpilastega individuaalselt tegelemiseks, sest...

1. tahan, et lapsevanemad hindaks minu lähedust õpilastega
2. see tekitab minus uhkustunnet
3. saan sel viisil infot klassiruumis toimuva kohta
4. mulle meeldib laste ja noortega suhelda

Otsin õpetamiseks huvitavaid teemasid ja rakendan uuenduslikke õpetamisviise, sest...

5. tahan, et lapsevanemad oleks minu tööga rahul ning ei esitaks kaebusi
6. minu arvates on vale kasutada kogu aeg samu õpetamisviise
7. minu jaoks on oluline olla kursis uuendustega haridusmaastikul
8. minu jaoks on innustav luua õpilastele uusi õppimisvõimalusi

Näen vaeva oma töökohustuste täitmisega õpetajana (nt tundide ettevalmistamise ja läbiviimisega), sest...

9. ma ei taha, et kooli direktor hakkaks mu tööd detailselt jälgima
10. tahan ennetada probleeme õpilaste distsipliiniga tundide ajal
11. vastasel juhul tunneksin piinlikust
12. tunnen end vastutavana õpilaste hariduskäigu eest
13. minu jaoks on oluline tekitada õpilastes tunnet, et ma hoolin neist
14. minu jaoks on oluline tunda, et ma aitan inimesi
15. mulle meeldib leida igale õpilasele talle sobiv õppimisviis
16. naudin inimestega vahetus kontaktis olemist

## Lisa 2. Organisatsioonikultuuri küsimustik (Vadi, 2000)

Küsimustiku eesmärgiks on hinnata kooli kui organisatsiooni tõhusust. Palun anda igale väitele hinnang 5-pallisel skaalal, kus 1- ei nõustu üldse, 5- nõustun täielikult.

Meie koolis...

1. on meeldiv töökeskkond
2. inimesed tunnevad uhkust oma kooli üle
3. tunnustatakse inimesi hea too eest
4. pääseb direktori jutule, kui vaja
5. võetakse uusi töötajaid hästi vastu
6. on traditsioonidel suur tähtsus
7. arvestatakse iga inimesega
8. on vajalik teave kõigile kättesaadav
9. teatakse üksteise isiklikust elust
10. on rasketes olukordades tugev ühtekuuluvustunne
11. lahendatakse omavahelised arusaamatused õigeaegselt
12. suheldakse omavahel viisakalt
13. abistatakse üksteist tööalastes probleemides
14. tuntakse töörõõmu
15. arutatakse kõik olulised asjad omavahel läbi
16. on õpetajatel suur tegevusvabadus
17. mõeldakse inimeste heaolule
18. on ühisüritused populaarsed
19. tahavad paljud töökohta vahetada
20. töötavad paljud inimesed juba pikka aega koos

Käesolevaga kinnitan, et olen korrektselt viidanud kõigile oma töös kasutatud teiste autorite poolt loodud kirjalikele töödele, lausetele, mõtetele, ideedele või andmetele.

Olen nõus oma töö avaldamisega Tartu Ülikooli digitaalarhiivis DSpace.

Maria Eldermann