

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Kadi Toomi

KOOLIJUHTIDE PROFESSIONAALSE ARENGU VÕIMALUSED JA SOOVITUSED
SELLE TÕHUSAKS TOETAMISEKS ÜHE OMAVALITSUSE NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad: nooremlektor Pihel Hunt ja koolijuht Karin Lukk

Tartu 2023

Kokkuvõte

“Koolijuhtide professionaalse arengu võimalused ja soovitused selle tõhusaks toetamiseks ühe omavalitsuse näitel”

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta ühe omavalitsuse näitel ning esitada koolijuhtide soovitused kooli pidajale nende arenguvõimaluste tõhusaks toetamiseks. Ei ole piisavalt uuringuid, mis käsitleksid koolijuhtide vajadustest ja eelistustest lähtuvaid professionaalse arengu seisukohti. Kooli pidajatel ei ole teada, mis toetaks koolijuhtide tõhusat professionaalset arengut süsteemselt. Uuring viidi läbi kümne erineva hariduse ja töökogemusega põhikoolide, gümnaasiumite, täistsüklikooli ja erikooli koolijuhtide hulgas. Andmekogumiseks kasutati koolijuhtide ja kooli pidajaga pool-struktureeritud intervjuud. Andmeanalüüsiks kasutati nii kvalitatiivset induktiivset kui deduktiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et koolijuhid hindavad autonoomsust enesetäiendusvõimaluste valikul ning ootavad eesmärgistatud arengueestluseid ja vajavad vaimse tervise toetamisel vahendeid ja võimalusi.

Võttesõnad: koolijuhi professionaalne areng, professionaalse arengu võimalused, kvalitatiivne uurimisviis

Abstract

Professional development opportunities for school leaders and recommendations for effective support for development in one municipality

The aim of this master's thesis is to identify the opinions of school leaders and school owners on the possibilities of supporting the professional development of school leaders in one municipality, and to present the recommendations of school leaders to the school owners to effectively support their development. There are not enough studies that address school leaders' views on professional development based on their needs and preferences. School owners lack understanding and clear vision of what would systematically support effective professional development of school leaders. The study was conducted among different school leaders with different educational backgrounds and work experience. Semi-structured interviews were conducted with school leaders and school owner. Qualitative inductive and deductive content analysis were used for data analysis. The results showed that school leaders value autonomy in the choice of self-development opportunities, expect purposeful development discussions and need opportunities to support mental health.

Keywords: school leader's professional development, professional development opportunities, qualitative research method

Sisukord

SISSEJUHATUS	4
TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
Koolijuhi professionaalne areng	5
Kompetentsid kooli juhtimiseks ja nende arendamine	7
Koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimalused ja vormid	8
Kooli pidaja roll koolijuhi professionaalse arengu toetamisel	10
METOODIKA	12
Valim	12
Andmekogumine	13
Andmeanalüüs	14
Urija refleksiivsus	16
TULEMUSED	17
Koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta	17
Koolijuhtide arvamused oma professionaalsete arenguvõimaluste tõhusast toetamisest	20
ARUTELU	25
Tänusõnad	29
Autorsuse kinnitus	29
Kasutatud kirjandus	30
LISA 1. Intervjuu küsimustik koolijuhile	
LISA 2. Intervjuu küsimustik kooli pidajale	
LISA 3. Ettepanekud professionaalse arengu tõhusaks toetamiseks teise uurimisküsimuse lõikes	

SISSEJUHATUS

Eesti koolijuht on kõrgetasemelise ettevalmistusega (Taimalu *et al.*, 2020; Tirri *et al.*, 2021), kuid koolijuhtide vastutusala on viimase kahekümne aasta jooksul oluliselt muutunud (Fullan, 2009) ja nende ees seisvad ülesanded muutuvad pidevalt vastavalt hariduse väljakutsetele ning ühiskondlikele ootustele. Koolijuhtidel on väljakutseid pakkuv ülesanne juhtida sotsiaal-majanduslikke muutusi ja kanda suurt vastutust, mis muudab töö keeruliseks ja pingeliseks (Daniëls *et al.*, 2020). Fullan (2009) lisab, et koolijuhtide töö keerukus võib viia läbipõlemise ja stressini.

Muudatustega, mis toovad koolijuhile rohkem otsustusõigust, peaksid kaasnema sihipärased professionaalse arengu võimalused koolijuhtidele (Hatzopoulou *et al.*, 2015). Acton (2021) toob välja, et püüdes mõista koolijuhtide arusaamu selle kohta, milliseid võimalusi nad õppijatena vajavad, mitte ainult koolijuhi ettevalmistusprogrammides, vaid ka pidevas professionaalses arengus, on kasulik mõista juhtide tõhusaid õppimisviise. Haridusametuse juht on ise aktiivne õppija, kes planeerib, juhib ja hindab oma õppimist ning professionaalset arengut (Koolitus- ja arendustegevus, 2016). Bush (2012) on kirjutanud, et juhid eelistavad tugineda individuaalsetele kogemustele ja teadmistele. See rõhutab veelgi enam juhtide professionaalse arengu toetamise olulisust, et tagada neile vajalikud teadmised ja kogemused, mis võimaldavad saavutada haridusele seatud eesmäärke.

Taimalu jt (2020) on öelnud, et 99% koolijuhtidest osaleb professionaalse arengu tegevustes. Professionaalse arengu tegevustes osalemine aga ei tähenda alati, et tegemist on kavandatud pikaajalise tegevusega. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) 2018 uuringu tulemusena oli soovitusel poliitikakujundajatele, et koolijuhil oleks võimalik tegeleda õppekavaarenduse ja õppetegevuste juhtimisega ning pühendada rohkem aega õpetajate professionaalse arengu toetamisele ja nende juhendamisele, on oluline vaadata üle koolijuhi kompetentsimudel ja tööülesanded, vähendades ajakulu administratiivtööle, juhtimisülesannetele ja -kohtumistele (Taimalu *et al.*, 2020). Haridus- ja Noorteamet (s.a.) pakub magistr töö kirjutamise hetkel koolijuhtidele alustavate koolijuhtide arenguprogrammi ning koolijuhtide järelkasvuprogrammi. Esimese puhul on programm mõeldud üldhariduskoolide ja kutseõppeasutuste juhtidele, kes on selles ametis esimest korda. Arenguprogramm soodustab koolijuhi ametis alustanutel leida mõttekaaslast ja arendada oma ametipädevusi. Teise programmi läbimine annab teadmised koolijuhi rollist ning tööks vajalikest oskustest, võrgustiku mõttekaaslastest ja valdkonna ekspertidest. Käesolev

magistritöö keskendub kehtivale haridusasutuse juhi kompetentsimudelile (2016) ning sellest lähtuvalt koolijuhi võimalustele osaleda professionaalse arengu tegevustes.

Kirjandus pakub vähe tõendeid koolijuhtimise professionaalse arengu olemuse või selle tüüpiliste tunnuste kohta. Michealidou ja Pashiardis (2009) lisavad, et ei ole piisavalt uuringuid, mis käsitleksid koolijuhtide seisukohti nende professionaalse arengu kohta, mis põhinevad nende endi vajadustel ja eelistustel. Koolijuhtide arengut eestvedamise teemal käsitlevast kirjandusest selgub, et probleemid tekivad koolijuhtidega, kes on oma ametikohtadel kogenud ja on karjääri alguses seisvatest väljakutsetest kaugemale jõudnud. Kogenud koolijuhtide toetamiseks ja arendamiseks peavad juhtide arenguprogrammid olema asjakohased, individuaalsed ja ainulaadsed (Cardno & Youngs, 2013). Grissom jt (2021) rõhutavad, et eestvedamine on kriitiliseks teguriks õpilaste õppimise ja kooli arengu mõjutamisel. Samas on koolijuhtide töö stressirohke ja väljakutseid täis ning sellega aitaks toime tulla süsteemsed professionaalse arengu toetamise võimalused, kuid kohalikel omavalitsustel (kooli pidajatel) puudub selge arusaam, millised need tegevused võiksid olla ja kuidas koolijuhid seda ise näevad.

TEOREETILINE ÜLEVAADE

Koolijuhi professionaalne areng

Mõisteid professionaalne areng (*professional development*), pidev professionaalne areng (*continuous professional development*) ja täienduskoolitus (*in-service training*) kasutatakse sünonüümidena, et viidata kõikidele professionaalse arengu tegevustele, mida läbitakse pärast esmast tasemeõpet (Craft, 2000). Käesolevas magistritöös on fookuses täiendõpe kui professionaalse arengu toetamise võimalus pärast magistrikraadi omandamist ning mõisteid koolijuht ja direktor käsitletakse sünonüümidena.

Kehtivatest kvalifikatsiooninõuetest lähtuvalt on koolijuhi kvalifikatsiooninõueteks magistrikraad või sellele vastav kvalifikatsioon (Direktori, õppealajuhataja, õpetajate..., 2013). TALISE uuringust selgub (2019), et enamik Eesti koolijuhtidest (93,4%) omavad magistrikraadi või kõrgemat haridustaset. Suur osa (63,3%) Eesti koolijuhte on enne koolijuhi rolli asumist läbinud õpetajate koolitusprogrammi või kursuse, mis annab pedagoogilise ettevalmistuse ja 6,3% koolijuhtidest on saanud pedagoogilise ettevalmistuse pärast koolijuhi tööle asumist. Koolijuhtimise või -juhtide koolitusprogrammi või kursuse on läbinud 30,1% Eesti koolijuhtidest enne ja 37,3% pärast koolijuhiks saamist. 29% TALISE uuringus (2019) osalejatest märkis, et osales kursustel või programmis nii enne kui pärast

koolijuhiks saamist. Siiski on meil 3,6% koolijuhte, kes ei ole kunagi saanud kooli juhtimise alast koolitust ja sama paljud ei ole saanud pedagoogilist ettevalmistust. Eesti näitajad on madalamad OECD keskmistest nii kooli juhtimise alase kui ka pedagoogilise ettevalmistuseta koolijuhtide osas. Lisaks osalevad TALISE (2019) andmetel Eesti koolijuhid aastas keskmiselt seitsmes professionaalse arengu tegevuses, mis aga ei näita otseselt, kas nende puhul on tegemist tõhusa ja süsteemse professionaalset arengut edasiviiva tegevusega või hoopis lühiajalist mõju omava ühekordse kursusega.

Kaasaegse hariduse edendamise oluline osa on kvaliteetne professionaalne areng. Koolijuhi professionaalset arengut on kirjanduses defineeritud erinevalt. Friedman ja Phillips (2004) on märkinud, et mõned professionaalid käsitlevad pidevat professionaalset arengut kui koolitust, mille abil end kursis hoida või karjääri luua. Erialaliidud erinevates riikides on seisukohal, et pidev professionaalne areng on osa elukestvast õppes; võimalus karjääri hoidmiseks või isiklikuks arenguks; viis, kuidas kinnitada avalikkusele, et nad on kvalifitseeritud; viis, mille abil erialaliidud saavad pädevust kontrollida või kinnitada; ning viis pakkuda tööandjatele pädevat ja kohanemisvõimelist tööjõudu (Friedman & Phillips, 2004).

Lisaks sellele tõlgendatakse professionaalse arengu tegevusi õppimistena, mille eesmärk on osalejate erialaste teadmiste, oskuste, praktiliste kogemuste ja tõhususe parendamine. Professionaalse arengu tegevus võib olla igasugune asjakohane õppetegevus, olgu see formaalne ja struktureeritud või mitteametlik ja isejuhitud (Mestry, 2017; Nasreen & Odhiambo, 2018; Zepeda *et al.*, 2014;) ning lisaks toovad Nasreen ja Odhiambo välja töökogemuse kontekstis õppimise olulisuse. Mestry (2017) rõhutab, et struktureeritud täiendkoolituse programmides osalemine võimaldab koolijuhtidel teha iseseisvaid otsuseid, kohandada õppeprogramme vastavalt enda kooli vajadustele, edendada õpetajate meeskonnatööd ning toetada nende professionaalses arengut. Lisaks, kui koolijuhid on kaasatud õpikogukondadesse ja võrgustikesse väljaspool oma kooli, on suurem võimalus laiendada oma silmaringi ja seega muutuste protsessi paremini toetada (Erickson *et al.*, 2005).

Inimese osalemist professionaalsetes arengutegevustes mõjutavad mitmed aspektid, nagu formaalne haridus ja koolitused, vanus, staatus, sugu ning isiklikud ja tööalased kogemused (Drossel *et al.*, 2019). Tai ja Kareem (2020) defineerivad koolijuhi professionaalse arengu kontseptsiooni kui koolijuhi professionaalse arengu jätkumist pärast esmase juhtimisalase ettevalmistuse programmi läbimist. Seetõttu peaksid koolijuhtide professionaalse arengu programmid olema pidevad ja mitmekesised, et toetada nii algajaid

kui ka kogenud koolijuhte (Cardno & Youngs, 2013). Devi ja Fernandes (2019) toovad veel esile, et õpilaste õpitulemuste mõjutamiseks peavad koolijuhid osalema pidevalt erinevates programmides, mis Mestry (2017) hinnangul peab olema toetatud kooli pidaja poolt.

Koolijuhi professionaalne areng mõjutab nii koolijuhti kui seda organisatsiooni, mida ta juhib. Haridusjuhtimist ja eestvedamist tuleks vaadelda kui protsessi, kus haridusjuhtide areng ja organisatsiooni eesmärkide saavutamine on kooskõlas (Mestry & Grobler, 2004; Zepeda *et al.*, 2014).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolijuhi professionaalset arengut mõistetakse erinevalt ja peamiseks ühisosaks erinevate lähenemiste puhul on järjepidev õppimine, mille eesmärk on parendada koolijuhtide erialaseid teadmisi, oskuseid, praktilisi kogemusi ja tõhusust organisatsiooni eesmärkide elluviimiseks. Kitsamad vaated keskenduvad pigem ühekordsete koolituste läbimistele, tõestamaks enda kvalifikatsiooni ja pädevusi.

Kompetentsid kooli juhtimiseks ja nende arendamine

Juhiks õppimine organisatsiooni mis tahes tasandil ei ole ühekordne sündmus, vaid pidev või kogu karjääri kestev protsess. Juhtide oskusi saab arendada, kui nende roll ja kohustused on selgelt määratletud ja neile on kättesaadav nende oskuste arenguks vajalikud koolitused (Schleicher, 2012).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestab, et „Kooli juhib direktor. Direktor vastutab oma pädevuse piires õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ja tulemuslikkuse ning muude koolis läbiviidavate tegevuste, kooli üldseisundi ja arengu ning rahaliste vahendite õiguspärase ja otstarbeka kasutamise eest. Nende ülesannete täitmiseks vajab koolijuht erinevaid kompetentse“ (para 71).

OECD *Centre of Study for Policies and Practices in Education* (2013) hinnangul jaotatakse koolijuhi kompetentsid laiemalt kaheks: kutsealased kompetentsid ja käitumuslikud kompetentsid. Koolijuhi kutsealased kompetentsid toetavad kooli missiooni seadmist ning sidet organisatsiooniliste eesmärkide ja õpetajate arenguaspektidega, näiteks õpetajate professionaalse arengu toetamine. Käitumisoskuste hulka kuuluvad paindlikkus muutustega toimetulekuks, hea suhtlemine, väärtused ning teooria ja praktika sidumine. Käitumisoskused on baaskompetentsid, mida täna Eestis kehtiv haridusametuse juhi kompetentsimudel ei käsitle.

Hetkel (2023) on Eesti koolijuhtidel kasutada haridusametuse juhi kompetentsimudel, mida uuendas aastal 2016 Haridus- ja Noorteamet. Kompetentsimudelit on võimalik kasutada haridusametuse juhi värbamisel ja valikul, koolitamisel, individuaalsetel vestlustel,

tulemushindamisel ning tunnustamisel (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016). Kompetentsimudel kirjeldab koolijuhti kui kooliuuendajat ja sellest tulenevalt ei kajastata mudelis eraldi enesejuhtimise kompetentsi, kuna see sisaldub ambitsioonika visiooni, innovaatilisuse juhtimise ja meeskonna juhtimise kompetentsides. Lisaks on mudelist kõrvale jäetud baaskompetentsid nagu kriitiline mõtlemine, konfliktide lahendamine, koostöö jms. Maailma parima haridusametuse juhi kompetentsimudel hindab järgmisi kompetentse: innovatsiooni-, meeskonna- ja tulemuspõhine juhtimine, iga õpilase arengu toetamine ning eduloo tutvustamine. Professionaalse arengu toetamise võimalused Eestis kavandatakse eelkõige olemasoleva kompetentsimudeli alusel, kuid lisaks kehtivale mudelile on võimalik liigitada kompetentse veel teisiti (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016).

Earley ja Bubbi (2023) arvates on juhtimise areng isikliku (juhi) arengu üks aspekt ja võimaluse korral peaksid need kaks (juhi ja juhtimise areng) üksteist täiendama. Juhtimise areng on peamiselt seotud ametialase rolli arendamisega, samas juhi isiklik areng on seotud üksikisiku (juhi), sageli inimese kui terviku arenguga ja peaaegu alati hõlmab see muutusi eneseteadvuses ja -mõistmises. Juhtide areng ning õppimine on kõige tõhusam ja sügavam siis, kui on loodud aega värskete kogemuste põhjalikuks reflekteerimiseks (Early & Bubb, 2023). Seega on oluline, et juhtidele pakutaks võimalusi pidevaks õppimiseks ja arenguks, et nad saaksid tõhusalt kasutada oma kogemusi ning olla edukad ametialastes rollides.

Koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimalused ja vormid

Koolijuhtide professionaalse arengu toetamiseks on erinevaid võimalusi ja vorme. TALISE (2018) raporti hinnangul keskmiselt 99% koolijuhtidest osaleb professionaalse arengu tegevustes, mis kinnitab, et professionaalne areng on koolijuhtide karjääris oluline. TALISE uuring hõlmas kümme erinevat professionaalse arengu tegevust: kursused/seminarid, online-kursused/seminarid, hariduskonverentsid, formaalsed kvalifikatsiooniprogrammid (nt õpetajakoolituse õppekavad), vaatlusvisiidid teistesse koolidesse, vaatlusvisiidid teistesse organisatsioonidesse, kolleegi ja/või iseenda töö vaatlemine ja *coaching*, osalemine õpetajate võrgustikes, erialakirjanduse lugemine, muud professionaalse arengu tegevused.

Huber (2011) eristab kolme kategooriat koolijuhtide professionaalse arengu toetamises: kognitiivsed teoreetilised õppimisviisid, koostööle ja suhtlusele suunatud protsessid ja reflektiivsed meetodid. Kognitiivne teoreetiline õpe hõlmab loenguid ja iseõppimist. Koostööle ja suhtlusele suunatud protsessid hõlmavad rühma- ja projektitööd. Reflektiivsed meetodid sisaldavad selliseid meetodeid nagu tagasisid ja reflekteeriv õppimine kellegi juhendamisel.

Shantal jt (2014) toovad välja, et koolijuhid eelistavad meetodeid, mis ühilduvad õppijakeskse lähenemisega nagu näiteks mitteformaalne õpe, praktilised tegevused ja käed-külge meetodid koos grupi arutelude ja kogemusliku õppega. Earley ja Jones (2010) lisavad, et kõige tõhusam on juhtimise arendamine, kui kasutatakse mitut meetodit, mis vastastikku üksteist täiendavad. Professionaalse arengu tegevusi planeerides tuleb esmalt välja selgitada potentsiaalsete osalejate eelnevad teadmised, teooriad, hoiakud, ootused, eesmärgid ja motivatsioon, seejärel kohandatakse vastavalt vajadustele programmid üksikisikutele, gruppidele või konkreetsetele organisatsioonidele. Need on planeerimise lähtekohaks, mis on omakorda õppemeetodite valiku aluseks (Huber, 2011).

Early ja Jones (2010) lisavad, et vastavalt juhtide vajadustele kohandatud arenguprogrammid on hädavajalikud ja need peavad keskenduma juhi individuaalsele arengule, eelkõige isiku arengule. Koolijuhte tuleks julgustada võtma suuremat vastutust oma isikliku ja professionaalse õppimise eest. Professionaalse arengu programmid on süstemaatilised jõupingutused muutuste esilekutsumiseks kooli juhtimises ja eestvedamises, läbi mille uued käitumisviisid, hoiakud ja uskumused aitavad kaasa õpilaste õpitulemuste parendamisele (Guskey, 2002). Goldring jt. (2012) toovad välja, et vähesed arenguprogrammid koolijuhtidele on otseselt keskendunud õpilaste õpitulemuste tõstmisele, kuigi see on üks olulisi kooli tegevuse sihte, mistõttu on vajalik juhtide professionaalsuse arendamisel seda silmas pidada. Seejuures on vajalik läbi arenguprogrammide jõuda praktiliste tulemusteni, et kujuneks uus mõtlemine ja muutuksid tegevused koolis. Uute käitumisviiside ja hoiakute rakendamise tõhusust iseloomustab koolijuhi võimekus arendada ja rakendada visiooni, kasutades uusi teadmisi ja oskuseid (Assor & Oplatka, 2003).

Kui koolijuhi professionaalne areng on isikliku tähenduse loomine, siis protsessi käigus on oluline meeles pidada mitmeid muutujaid: uute teadmiste loomiseks peab arvesse võtma eelnevaid teadmisi. Kogemustel iseenesest ei ole eraldi väärtust, välja arvatud juhul, kui neid reflekteeritakse, mille tulemusena muutuvad teadmised ja käitumine; edukas õppimine toimub läbi emotsionaalse kaasatuse, mis annab teavet motivatsiooni ja jätkusuutlikkuse kohta; kogu professionaalne areng toimub läbi personaalse väärtuste süsteemi, mis otsustab teadmiste olulisuse, kohaldatavuse ning prioritseerimise (West-Burnham, 2003). Sellest tulenevalt rõhutavad Nicholas ja West-Burnham (2016), et juhtimise õppimise kõige võimsam tööriist on toetatud refleksioon - toetus, mida pakutakse läbi *coachingu* ja mentorluse.

Erinevad meetodid toetavad erinevaid õppimisviise ning on oluline, et erinevad õppimisviisid vahelduvad. Cardno ja Youngs (2013) küsitlesid 300 kogunud koolijuhti Uus-

Meremaal, mille tulemusena selgusid koolijuhtide vajadustele vastavad professionaalse arengu tegevused: mentorlus ja coaching, töötoad, õpiringid, e-õpe ja portfoolid. Kogenud koolijuhid eelistavad personaalseid juhtimisalaseid arenguprogramme, mis suurendavad nende võimekust ja vastavad nende vajadustele, näiteks mentorlus- ja coachingu programmid. Lisaks soovivad kogenud direktorid ka programme, mis on seotud nende töötajate õppimisega ja arenguga. Mohd Tahir jt (2014) viisid Malaisia koolijuhtide hulgas läbi uuringu, mille tulemusena selgus, et kõige vajalikumaks juhtide arendamise tegevuseks on mentorlus, õpitoad/koolitused ja eestvedamist käsitlevad programmid. Daresh ja Alexander (2015) lisavad, et mentorlus on üks sobivamaid lähenemisviise, kuna see pakub koolijuhtidele nii mentorit kui professionaalset kolleegi ja kriitilist sõpra, kes aitab neil jõuda arusaamisele erialastest ootustest, pakkudes kasulikke nõuandeid ja juhiseid. Shantal jt (2014) arvavad, et mentorluse kaudu saavad koolijuhid pidevat toetust, teadmisi ja tagasisidet 21. sajandi väljakutsetega toimetulekuks. Lisaks on algajad koolijuhid pidevalt kontaktis kogenud koolijuhtidega, kes saavad anda nõu ning jagada oma teadmisi ja kogemusi.

Kooli pidaja roll koolijuhiga professionaalse arengu toetamisel

Kohalik omavalitsus vastutab üldhariduse kvaliteedi arendamise ja hoidmise ning ülalpidamise korraldamise eest (Kohaliku omavalitsuse korralduse... 2022; Tirri *et al.*, 2021). Haridusjuhtimise struktuur ja koolide autonoomsus sõltub omavalitsusest. Põhikooli ja gümnaasiumi pidamisel peavad olema tagatud järgmised tingimused: kvalifitseeritud õpetajate olemasolu õppekavade täitmiseks, turvalisus, tervisekaitse ja õppekava nõuetele vastava keskkonna olemasolu ning õpilase arengu toetamise võimalused (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Eelnimetatud ülesannete täitmiseks on oluline, et tagatud on koolijuhiga professionaalne areng, millest saavad kasu üksikisikud, organisatsioonid ja ka haridusühendused kui süsteemid (Mulvey, 2013).

Üks võimalusi koolijuhtide professionaalse arengu toetamiseks on koolijuhtide hindamine, mille kaudu on võimalik välja selgitada koolijuhiga vajadused professionaalseks arenguks ja lõpuks mõjutada positiivselt kogu koolikogukonna tulemusi. Koolijuhid on avatumad ja vastuvõtlikumad hindamistele, mis on kooskõlas nende eeldatavate ametialaste kohustustega ning aitavad kaasa nende professionaalsele arengule nendes valdkondades, mis on olulised nende koolide kontekstis (Davis *et al.*, 2011). Kuigi mõiste "hindamine" on seotud järelevalve laiema valdkonnaga, viitab hindamine siinkohal sellele, et mõõdetakse või määratakse kindlaks, mis ulatuses oodatakse pädevuste ja tulemuste arengut. Goldring jt. (2009) on toonud välja, et koolijuhtide hindamine keskendub kahele peamisele aspektile:

mida hinnata ja kuidas hinnata ning seejuures, mida hinnata, hõlmab nelja valdkonda: a) vastutus, (b) teadmised ja oskused, (c) protsessid ja (d) organisatsioonilised tulemused. Seoses koolijuhi hindamisega ilmneb ka kooli pidaja roll kooli professionaalse arengu toetamisel. Lisaks eelnimetatule on koolijuhi üheks hindamise aluseks Eestis haridusjuhi kompetentsimudeli kirjeldatavad pädevused (Haridus- ja Noorteamet, 2016).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) defineerib direktori rolli ja esmased kohustused. Sellest johtuvalt on kooli pidaja ülesanne kokku leppida eesmärgid, milleni koolijuht jõudma peab, ja teda selles rollis toetama.

OECD on jõudnud järeldusele, et koolijuhtide tõhusaks arendamiseks on oluline:

- valmistada ette ja arendada koolijuhte, kasutades uuenduslikke lähenemisviise, mis käsitlevad juhtide rolle ja kohustusi laiemalt;
- arendada juhte, kes töötavad selle nimel, et luua õpilaskeskseid koole, kus töötavad õpetajad, kes on võimelised juhendama õpilasi kõrgete tulemusteni ;
- võtta kogu süsteemi hõlmav perspektiiv, et koolijuhtimise programmid oleksid kooskõlas süsteemi laiemate eesmärkide ja protsessidega, mis käsitlevad koolide parendamist, õpilaste tulemuslikkust ning tõhususe ja tulemuslikkuse suurendamist (Schleicher, 2012).

Koolijuhtide hindamisvahendid on väga erinevad. Sagedamini kasutatavad lähenemisviisid on koolide inspekteerimine, koolijuhi enesehindamine, kirjalikud eksamid/analüüsid, kogukonna küsitlused ja õpilaste õpitulemused (Cortez Ochoaa & Thomas, 2023). Koolijuhi hindamiste tulemustest lähtuvalt on võimalik kokku leppida koolijuhi professionaalse arengu tegevustes, mis toetavad eesmärkide elluviimist.

Early ja Bubb (2023) toovad välja, et lisaks hindamise tulemustele, vajavad koolijuhid psühholoogilist tuge, sest paljud koolijuhid töötavad märkimisväärse füüsilise ja emotsionaalse surve all, tunnevad end kurnatuna ja kogevad sageli isolatsiooni. Direktorite regulaarsed kohtumised usalduslikus õhkkonnas, kus jagatakse probleeme ning leitakse lahendusi, samuti õppepuhkus teatud ajaks, et teha uuringuid, lugeda või jälgida ja õppida silmapaistvalt juhilt, on näited väärtuslikest võimalustest edukaks professionaalseks arenguks.

OECD (2012) koolide võrdlevas ülevaates leiti, et koolijuhtide suutlikkust finants- ja inimressursside strateegiliseks ümberpaigutamiseks piirab sageli koolituse puudumine selles valdkonnas. Koolijuhid tõid välja, et nad peavad tegelema operatiivsete küsimustega ja jätma kõrvale strateegilise planeerimise, mis on vajalik üldise visiooni loomiseks ja ressursside planeerimiseks (Schleicher, 2012). Koolijuhtide professionaalne areng on eelkõige

mitmekülgne õppimine, mis toimub pärast esmast tasemeõpet. Professionaalse arengu eesmärk on toetada koolijuhi juhtimispraktikaid, mille oskuslik käsitlemine tuleneb eelkõige kompetentsidest, mida professionaalse arengu toetamise võimaluste käigus arendatakse. Huber (2011) eristab kolme kategooriat koolijuhtide professionaalse arengu toetamises: kognitiivsed teoreetilised õppimisviisid, koostööle ja suhtlusele suunatud protsessid ja reflektiivsed meetodid. Kooli pidaja roll on lähtuvalt koolijuhi isiklikest vajadustest ning kooli eesmärkidest ja arenguetapist toetada koolijuhi professionaalset arengut. Samas aga on kohalike omavalitsuste (kooli pidajate) arusaam koolijuhtide arengu toetamisest vähene, piirdudes peamiselt kognitiivseid teadmisi pakkuvate meetoditega (Huber, 2011). Kooli pidajad vajaksid selget visiooni ja enam teadlikkust sellest, mis toetaks koolijuhtide professionaalset arengut süsteemselt, lähtuvalt nende endi vajadustest, kuid uuringuid selles valdkonnas on ebapiisavalt (Michealidou & Pashiardis, 2009). Koolijuhtide professionaalne areng on pikaajaline protsess ja nõuab süstemaatilist lähenemist. Koolijuhid vajavad mitmekesiseid arenguvõimalusi, mis vastavad nende vajadustele ja eelistustele ning need peavad olema osa haridusjuhtimise strateegilisest plaanist.

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta ühe omavalitsuse näitel ning esitada koolijuhtide soovitused kooli pidajale nende arenguvõimaluste tõhusaks toetamiseks. Lähtuvalt eesmärgist püstitasin uurimisküsimused:

1. Milliseid võimalusi koolijuhtide professionaalseks enesetäienduseks toovad välja koolijuhid ja kooli pidaja ühe omavalitsuse näitel?
2. Milliseid soovitusi esitavad koolijuhid kooli pidajale oma professionaalse arengu tõhusaks toetamiseks?

METOODIKA

Valim

Valim moodustati eesmärgipärase valimi põhimõttel (Rämmer, 2014), kus uuritavad leiti ühest omavalitsusest.

Valisin valimi liikmed, lähtudes oma teadmistest, kogemustest ja eriteadmistest uuritavate koolijuhtide kohta. Valisin esindajad kindlate kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2012). Oluline, et valimisse kuulusid kõikide üldhariduskoolide koolitüüpide koolide juhid: põhikool, gümnaasium, täistsüklikool, erikool. Uuritavas kohalikus omavalitsuses töötab 22 üldhariduskooli juhti. Ettepaneku osaleda uurimuses tegin kümnele koolijuhile. Pidasin töö

eesmärgist lähtuvalt oluliseks kaasata valimisse erineva töökogemusega koolijuhte. Valimisse kuulunud koolijuhtide tööstaaž koolijuhina varieerub kahest aastast kuni 32 aastani ja vanusvahemik on 33 aastat kuni 64 aastat. Viis koolijuhti on naissoost ja viis koolijuhti on meessoost.

Kooli pidaja poolseks uuritavaks valisin esindaja, kes vastutab koolijuhtide professionaalse arengu toetamise eest kohalikus omavalitsuses. Kooli pidaja poole pöördusin isiklikult silmast-silma kohtumisel. Uuringus osalenud koolijuhtide poole pöördusin personaalselt telefoni teel ja selgitasin oma uuringu eesmärki ning ajakulu intervjuule. Selgitasin kõikidele uurimuses osalenutele, et antud töö käigus on oluline mind võtta kui magistranti ja jätta kõrvale eelteadmised meie varasemast koostööst uuringu edukaks õnnestumiseks. Kõik koolijuhid ja kooli pidaja esindaja, kelle poole pöördusin, andsid nõusoleku uuringus osaleda.

Andmekogumine

Tulenevalt töö eesmärgist viisin koolijuhtide ja kooli pidajaga läbi pool-struktureeritud intervjuud, milleks oli koostatud intervjuu kava. Lepik jt. (2014) toovad välja, et pool-struktureeritud intervjuu jätab võimaluse muuta küsimuste järjekorda ja küsida lisaküsimusi. Intervjuu kava koostati põhimõttel, et küsimused vastavad uurimisküsimustele. Eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt kavandati koolijuhtidele kaks teemaplokki ja kooli pidajale kavandati kaks teemaplokki. Intervjuu kava koostati põhimõttel, et see avaks võimalikult palju uuritavate arvamusi ja hinnanguid uuritava teema kohta. Järgnevalt kirjeldan intervjuude läbiviimist ja korraldamist.

Intervjuu kava usaldusväärse tagamiseks viisin läbi kaks prooviintervjuud kahe erineva koolijuhiga, kes ei osalenud uuringus. Peale prooviintervjuud korrigeerisin sõnastusi ja täiendasin intervjuu kava, muutes mõningate küsimuste järjekorda. Üldjoontes olid küsimused uuritavatele mõistetavad ning võimaldasid anda vastuseid uurimisküsimustele. Intervjuud kulgesid kavakindlalt, kuid siiski lähtuvalt igast intervjuueeritavast. Kooli pidaja intervjuu kava usaldusväärse tagamiseks viisin läbi ühe prooviintervjuu, sarnase töökogemuse ja tööülesannetega kohaliku omavalitsuse esindajaga, kes vastutab koolijuhtide professionaalse arengu eest. Kooli pidaja intervjuu kavas muutsin ühe küsimuse sõnastust uuritavale arusaadavamaks (Kalmus *et al.*, 2015).

Koolijuhid intervjuu kava jagasin kaheks teemaplokiks. Esimeses plokis uurisin, missugused on koolijuhtide hinnangul nende praegused võimalused professionaalseks enesetäienduseks. Teise plokki eesmärk oli välja selgitada, milliseid ettepanekuid teevad

koolijuhid kooli pidajale nende professionaalse arengu tõhusaks toetamiseks. Iga intervjuu lõpus oli intervjuueeritaval lisaks veel võimalus mõtteid jagada koolijuhtide professionaalse arengu kohta, kui midagi jäi ütle mata. Intervjuu kava on esitatud Lisas 1 (Lisa 1).

Kooli pidaja intervjuu keskendus sellele, missugused on kooli pidaja hinnangul koolijuhtide praegused võimalused professionaalseks enesetäienduseks. Intervjuu kava on esitatud Lisas 2 (Lisa 2).

Koolijuhtidega võtsin kontakti telefonivestluses ning selgitasin uuringu teemat ja eesmärki. Lisaks tõin välja, et intervjuus osalemine on vabatahtlik, konfidentsiaalne, intervjuud salvestatakse ning saadud andmeid kasutatakse üldistatult. Kõik koolijuhid, kelle poole ma pöördusin, olid nõus osalema. Iga koolijuhiga leppisin kokku individuaalintervjuu aja ning täpsustasin, et ajaline kulu ühele intervjuule keskmiselt on üks tund. Intervjuud viisin läbi ajavahemikul 24. jaanuar - 24. veebruar 2023. Üheksa koolijuhi intervjuud viisin läbi silmast-silma kohtumisel ja intervjuu salvestamiseks kasutasin iPhone 13 *Voice Memos* rakendust. Ühe koolijuhi intervjuu viisin läbi *Microsoft Teams* platvormil. Kooli pidaja intervjuu viisin läbi silmast-silma kohtumisel. Kõige pikem intervjuu kestis 1 tund ja 35 minutit, kõige lühem intervjuu kestis 26 minutit.

Intervjuude transkribeerimiseks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi (Alumäe & Olev, 2022) veebipõhise kõnetuvastuse keskkonda. Transkribeerimisel muutsin intervjuud anonüümseks, et puuduks võimalus tuvastada konkreetse isikuga seotud mõtteid ja hinnanguid. Üks uuringus osalejatest andis suuliselt ka loa tema nime avalikult kasutada, kuid sellegipoolest on kõikide uuringus osalejate vastused anonüümised. Keskmiselt oli ühe transkriptsiooni maht 15 lehekülge kirjastiilis Times New Roman, kirjasuurusega 12 ja reavahega 1,5. Kokku oli kõigi intervjuude transkriptsioone 165 lk.

Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks kasutasin nii kvalitatiivset induktiivset kui deduktiivset sisuanalüüsi. Kalmus jt (2015) on toonud välja, et induktiivne on kõige sobilikum, kui soovitakse midagi kirjeldada ja huvipakkuva nähtuse kohta ei ole piisavalt teooriaid või uurimisandmeid. Induktiivses sisuanalüüsis tuleb kõige paremini esile osalenud inimeste maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine. Lisaks ütlevad Kalmus jt (2015), et deduktiivset lähenemist kasutatakse juhul, kui uuritava nähtuse kohta leidub teooriaid ja/või varasemaid uurimusi, mida soovitakse kindlas empiirilises kontekstis kontrollida või edasi arendada.

Käesolevas magistritöös kasutasin esimese uurimisküsimuse puhul deduktiivset sisuanalüüsi, kus lähtusin Huberi (2011) kolmest kategooriast koolijuhtide professionaalse arengu toetamisel (Tabel 1.)

Tabel 1. Esimese uurimisküsimuse deduktiivse andmeanalüüsi aluseks olnud kategooriad ja neid iseloomustavad meetodid

Professionaalse arengu toetamise kategooriad (Huber, 2011)	Meetodite eesmärk	Näiteid meetodidest
Kognitiivsed teoreetilised õppimisviisid	Eesmärk on eelkõige uue informatsiooni edastamine	Loengud ja iseõppimine
Koostööle ja suhtlusele suunatud protsessid	Eesmärk on tõhustada inimeste vahelist koostööd ja suhtlemist, et saavutada paremaid tulemusi ja saavutada ühised eesmärgid	Rühma- ja projektitööd
Reflektiivsed meetodid	Eesmärk on süvendada arusaamist, teadlikkust ja õppimist.	Tagasiside, reflekteeriv õppimine kellegi juhendamisel

Andmeanalüüsiks sisestasin QCAMap (Fenzl & Mayring, 2017) keskkonda uurimisküsimused ja seejärel lisasin transkribeeritud intervjuud ühekaupa programmi. Intervjuud lugesin läbi ja kodeerisin uurimisküsimuste kaupa. Kodeerimisele järgnes kategoriseerimine, mida tegin manuaalselt.

Teise uurimisküsimuse puhul kasutasin induktiivset sisuanalüüsi. Peale kodeerimist töötasin Exceli failiga, kus olid teise uurimisküsimuse tähenduslikud üksused, millest moodustusid koodid ja koodidest omakorda kategooriad. Teise uurimisküsimuse kategooria kujunemise näide on toodud tabelis 2 (Tabel 2.).

Tabel 2. Tähenduslikust üksusest koodi ja sellest kategooriate moodustamine

Tähenduslik üksus	Kood	Kategooria
Suuresti just see koolijuhtide läbikäimine /.../, kus on see formaalne ja mitteformaalne osa, et see on hästi-hästi oluline./.../ Minu arust võib-olla isegi see mitteformaalne pool on mõnikord olulisem või samaväärne kui see formaalne osa.	Mitteformaalne suhtlus	Võimalused ja meetodid professionaalseks enesetäienduseks

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tagasin kaaskodeerija kaasamisega. Kaaskodeerija kodeeris QCAmapi programmis varasemalt transkribeeritud intervjuudest 10% ning tulemusi võrreldi autori tulemustega ning kaasati koodide tõlgendamisse. Mõlema uurimisküsimuse kodeerimisel kaasnes kaaskodeerijaga sama intervjuu kodeerimine. Kodeerimiste võrdlemisel selgus, et mõned tähenduslikud üksused olid erinevalt kodeeritud, mis võis tuleneda minu andmeteadlikkusest. Lisaks mõjutas kodeerimist koodide sõnastuse taga olev mõte, kuna meil oli kodeerijatena erinev arusaam nende tähendusest.

Uurija refleksiivsus

Teadustöö tulemuste esitamine on seotud uurija eetikaga ja eneseteadlikkusega uurija ja uuritava vahelisest suhtlusest. Uurija peab olema teadlik, et ta mõjutab andmete loomist (Strömpl, 2020).

Käesoleva magistr töö uuritavate jaoks olen kooli pidaja esindaja ja töotan koolijuhtidega igapäevaselt. Uurimisteema valikul lähtusin enda igapäevases töös tekkinud puudujääkidest koolijuhtide professionaalse arengu toetamisel ja otsesest vajadusest arendustegevuse järele. Otsustasin uurida kohaliku omavalitsuse koolijuhte ja nende professionaalse arengu toetamist, mis tähendas seda, et mul on uuritavatega teatud isiklik suhe, mis võis mõjutada uurimistulemusi. Uurimuse tulemusena soovisin välja selgitada koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta ühe omavalitsuse näitel ning esitada koolijuhtide soovitused kooli pidajale nende arenguvõimaluste tõhusaks toetamiseks

Intervjuu läbiviimisi lihtsustas asjaolu, et mul on teadmine taustsüsteemist ja tegevustest, mida koolijuhtide professionaalse arengu toetamiseks tehakse, mis omakorda tähendas, et teatud lisaküsimuste esitamine ei olnud vajalik ning sai jätkata intervjuu kava kohaselt. Kokkuvõtvalt võib öelda, et isiklik kogemus uuritava temaga oli väga oluline.

Intervjuude läbiviimine oli motiveeriv ja põnev. See oli hea võimalus õppida lähemalt tundma koolijuhte, kellega igapäevaselt töotan ja kuulda nende arvamusi antud teemal ning saada sisendit oma igapäevatoösse, mis päriselt toetaks koolijuhi professionaalset arengut. Oma isiku mõju uuringu tulemuste tõlgendamisel vältida on peaaegu võimatu, kuid on oluline olla teadlik eelteadmistest ja seda ka andmete kogumisel ning analüüsimisel arvesse võtta. Enne intervjuusid rõhutasin koolijuhtidele, et olen kokkulepitud vestluses magistrant, mitte kooli pidaja esindaja.

Magistr tööga alustamise hetkest pidasin uurijapäevikut. Uurijapäevikut pidasin paber kandjal. Enim märkmeid tegin intervjuude läbiviimise ajal. Oluline oli teha

ülesthendusi kui tajusin, et transkribeerimise protsessis võib tulla kaheti mõistmisi. Paberkaandjal märkmik võimaldas kirja panna taipamisi erinevatel ajahetkel kui parasjagu uurimisega ei tegelenud. Lisaks oli uurijapäevik hea järjehoidja kohtumistele ja kirjavahetustele juhendajatega ning magistriröö seminarides, kust saadud oluline info sai talletatud ühte kohta. Uurijapäevik uurimise seisukohast oli väga oluline, kuna märkmed aitasid selgitada asjaolusid, mis tulemuste analüüsimise hetkeks lühikese ajaga olid ununenud.

TULEMUSED

Käesoleva magistriröö eesmärgiks on välja selgitada koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta ühe omavalitsuse näitel ning esitada koolijuhtide soovitusel kooli pidajale nende arenguvõimaluste tõhusaks toetamiseks. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Intervjuu tulemuste ilmestamiseks lisan sulgudes tsitaate intervjuudest. Tsitaate on vajadusel ümber sõnastatud parema arusaadavuse eesmärgil - välja on võetud üleliigsed sõnad ja kordused ning tsitaatidest väljajäetud tekstiosa asendasin tähisega /.../ .

Koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada koolijuhtide ja kooli pidaja arvamusi koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta. Analüüsi aluseks loodi teaduskirjanduse põhjal kodeerimisraamistik (Huber, 2011), millest tulenevalt koondati vastused kolme kategooria alla: kognitiivsed teoreetilised õppimisviisid; koostööle ja suhtlusele suunatud protsessid; reflektiivsed meetodid.

Kognitiivsete teoreetiliste õppimisviiside osas töid koolijuhid ja kooli pidaja välja järgnevad: konverentsid, lugemine, vaatlusviisidid, loeng, lõputöö juhendamine, taskuhääling, koolitused. Intervjueeritavad pidasid oluliseks, et kooli pidaja on pakkunud erinevaid võimalusi välisviisitideks ja ka võimalusi Eestis erinevate koolide tegemistega tutvumiseks.

/.../Ma ei ole väga teadlase tüüpi, et mulle meeldib, et kui ma tean, et kuskil tehakse seda, siis ma uurin, kuidas nemad seda teevad. Et noh, jalgratast ei hakka siin leiutama.

Uuritavad selgitasid, et loengud, lugemine ja taskuhäälingu kuulamine on hea viis enesetäienduseks, kuna see võimaldab märkmeid teha ja hiljem naaseda loetu ja kuuldu

juurde. Samas toodi välja, et lugemine on passiivne tegevus ning sellele peaks järgnema praktika.

/.../Ja jah, lugemine ka, aga kui ma loen, siis ma pean ka tegema märkmeid, ütleme jutuka lugemine on teine asi, aga kui ma loen mingit sellist erialast teksti, siis ma peaksin midagi üles märkima, et ta meelde jääks. Ainult lugemine, siis see mõte võib minna kuhugi mingil hetkel uitama, ainult kuulamine on ka nii, et kuulad küll taskuhäälringut ja ühel hetkel vaatad, et mõte on kuskil mujal, et see on nagu taustaks muusika, et kui sa oled täiesti juures, siis sa pead üles märkima, mingeid märkmeid tegema, enda jaoks.

Koolijuhtide sõnul on väga palju erinevaid võimalusi koolitusteks. Koolijuhid töid koolitustena välja nii kursuseid, seminare, õpitubasid, mikrokraade, erinevaid temaatilisi koolitusi. Koolijuhid hindasid vajalikuks, et kooli pidaja pakub erinevaid võimalusi koolitusteks ning hea, kui on võimalik ka ise valida endale koolitusi, kuna enesetäienduse vajadused sõltuvad organisatsiooni eesmärkidest.

/.../Kooli pidaja ei hakkagi võib-olla ühele otsima välja, ta ikkagi valib üldisemaid teemasid, mis puudutavad nagu kõiki, aga, kuna hetkel on päevakorras niisugused küsimused põletavamad, siis ma nagu põhitähelepanu on neile.

Samas tõdesid intervjuueeritavad, et kooli pidaja ei kohusta koolijuhte koolituma ja iga koolijuhi professionaalne areng on koolijuhi enda vastutada. Lisaks toodi välja, et koolitused on kallid ja koolitusraha vähe. Kooli pidaja hinnangul pakub Hariduse- ja Noorteamet koolijuhtidele palju erinevaid võimalusi konverentsideks ja koolitusteks erinevatel teemadel, milles osalemist kooli pidaja toetab.

Teises kategoorias, **koostööle ja suhtlusele suunatud protsessid**, töid intervjuueeritavad välja: õpiring, koolijuhi praktikaprogramm, võrgustikutöö, alustavate koolijuhtide programm, seminarid, tööruhm, partnerkool. Koolijuhid ja kooli pidaja nimetasid olulisteks professionaalse arengu võimalusteks erinevaid programme (koolijuhi praktikaprogramm, alustavate koolijuhtide programm), mida peeti väga vajalikuks enesearendamise võimaluseks. Lisati, et programmiga kaasnev pikk kodust eemaloleku aeg (kümme nädalat) on demotiveeriv tegur programmi kandideerimisel.

/.../Aga samas ma arvan, et hästi olulised on tegelikult hoopis inimlikud suhtekontaktid ja vestlused, selles mõttes ma väga hindan seda programmi, kuhu ma sattusin panka koolijuhina, et ma ise tundsin, kui palju see andis mulle nagu hingerahu ja enesekindlust. Et tegelikult ma teen oma tööd väga hästi. Et ma kogu aeg sinnamaani olin nagu enda silmis ikka veel noor koolijuht. Kogu aeg oli see tunne, et on asju, mida ma ikka veel ei tee või võib-olla peaksin rohkem tegema.

Lisaks nimetasid koolijuhid võimalusena seminaridel ja õpiringides osalemist. Selgitati, et osalemiseks on keeruline aega leida, kuid kohalik omavalitsus on sellise võimaluse loonud. Koolijuhid töid esile, et seminaridel osalemine on muutunud laialdasemalt levinuks, kuna need on olnud inspireerivad ja pakuvad võimalust rikastavateks

mõttevahetusteks. Kooli pidaja arvates on positiivne, et koolijuhid ise näitavad initsiatiivi seminaride korraldamisel ja oluliste teemade valimisel.

Lisaks väärtustati võrgustikutööd ja sellesse kaasatust. Võrgustikutööd saab soodustada nii kooli pidaja kui ka enda algatuslikult kuhugi kuuluda. Toodi välja ka mitteformaalsete võrgustike vajalikkust ja suhete loomist.

/.../Väga suur osa sellest, kuidas koolijuht saab saada paremaks ja saab iseendale luua võimalusi, ei ole muud teha, kui sa ikkagi kuulud ühendusse, kuulud oma valdkonna tsunfii.

Kolmandas kategoorias, **reflektiivsed meetodid**, töid uuritavad välja: arengupartner, arenguestlus, mentorlus, kovisioon, töövarjutamine, supervisioon, *coaching*.

Coachingu ja mentorluse võimalusi on uuritavad koolijuhid kasutanud ühe või mitu korda ja neid võimalusi peetakse oluliseks, kuid nende võimaluste kasutamine sõltub konkreetsest koolijuhi tüübist ning koolist. Koolijuhid töid välja, et *coaching* kui meetod on hea viis mõtete lahti võtmiseks ja aitab kõrvaldada kinnistunud mõtteviise.

/.../Jah, see coaching, olen korra seda kogunud. Kui coachiga tekib hea kontakt, siis sellest on kindlasti päris palju sellist kasutegurit või seda arengut jah enese jaoks.

Mentorina töötamine on koolijuhtide jaoks huvitav ja väljakutseid pakkuv tegevus nii enda kui kooli arengu seisukohalt. Mentorina töötades on võimalik läbi mentorsuhte tegevuste analüüsida ka enda kooli eesmäärke ning tegevusi.

Arenguestlus kui reflektiivne meetod on koolijuhtide jaoks väärtuslik, kuid nad pole veendunud, et see annab objektiivse pildi olukorrast. Kooli pidaja jaoks on oluline, et koolijuhtidega toimuvad arenguestlused ja neid on vajalik veelgi sisulisemaks disainida.

Esimese uurimisküsimuse tulemused kirjeldavad koolijuhtide ja kooli pidaja arvamusi koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta. Koolijuhid nimetasid mitmeid erinevaid võimalusi ja programme, kuidas on võimalik toetada oma professionaalset arengut läbi erinevate tegevuste (koolitused, *coaching*, mentorlus, õpiring, võrgustikutöö jne). Lisaks toodi välja erinevate võimalustega kaasnevaid väljakutseid, mis takistavad professionaalse arengu toetamise võimalustes osalemist, näiteks pikk kodust eemalolek või piiratud koolitusraha. Kooli pidaja hinnangul on kooli pidaja roll luua tingimused erinevate võimaluste kasutamiseks ja pakkuda ka enda omavalitsuse piires erinevaid arengut toetavad tegevusi.

Koolijuhtide arvamused oma professionaalsete arenguvõimaluste tõhusast toetamisest

Teise uurimisküsimusega soovisin teada, missuguseid soovitusi esitavad koolijuhid oma professionaalsete arenguvõimaluste tõhusaks toetamiseks. Tekkinud koodid ja kategooriad on välja toodud lisas 3 (Lisa 3).

Koolijuhi kompetentside kategoorias tõid uuritavad välja järgmised kompetentsid: meeskonna juhtimise kompetents, innovatsiooni juhtimise kompetents, töö andekate õpilastega, muutuste juhtimise kompetents, iga õppija toetamise kompetents, tulemuspõhise juhtimise kompetents ja kompetentsimudel ei taga ühtlast arengut. Intervjuudest selgus, et koolijuhid peavad oma professionaalse arengu tõhusa toetamise seisukohalt kehtivast kompetentsimudelist kõige olulisemateks meeskonna juhtimise, innovatsiooni juhtimise ja iga õppija toetamise kompetentse. Analüüs näitas, et uuritavate arvates on kõige olulisem teema meeskonna juhtimine, kuna see on enim nende töölaual ja sellega on kõige rohkem tööd ning tänapäeva juhtimine on koolijuhtide hinnangul suures osas meeskonna juhtimine. Juhtide hinnangul üksi juhina ei ole võimalik kuhugi jõuda.

/.../ Kõik, mis puudutab nagu seda meeskonna juhtimist, et see on nagu sihuke must auk, et nagu mitte kunagi ei saa inimene öelda, et on hea meeskonna juht. Seal on nii palju erinevaid raamistikke, artikleid.

Lisaks toodi välja, et iga õppija toetamise kompetents sh andekate õpilaste toetamine on võtmetähtsusega. Samuti leiti, et kõikide kompetentside kooskõla kajastub muutuste juhtimise kompetentsis. Toodi välja ka tulemuspõhise juhtimise, innovatsiooni juhtimise ja eduloo juhtimise kompetentsi olulisust. Vastukaaluks kompetentside arendamise olulisusele, toodi välja, et kompetentsimudel on olemas, aga tegelikult see ei taga, et koolijuhtide arengu toetamine oleks ühtlustunud, kuna erinevate juhtide vajadused on erinevad ja alati ei mahu mudelisse.

Võimalused ja meetodid professionaalseks enesetäienduseks kategoorias kujunesid välja järgmised võimalused ja meetodid: rühmatööd, arutelud, huvitavad esinejad, uue asja loomine, vestlused, praktilised ülesanded, mitteformaalne suhtlus, lugemine, praktilised ülesanded, arenguestlus kooli pidajaga. Uuringu tulemused näitasid, et uuritavate arvates on väga olulised ja vajalikud võimalused professionaalseks enesetäienduseks erinevad vestlused, arutelud ja arenguestlused kooli pidajaga. Koolijuhtide hinnangul on vajalik, et pakutakse erinevaid võimalusi enesetäienduseks ja vestlustel on selle juures suur roll. Kõik uuringus osalenud koolijuhid tõid välja fookuseeritud ja kindla süsteemiga arenguestluste olulisuse ning vajalikkuse kooli pidajaga.

/.../ Aga ma arvan, et ikkagi iga koolijuht võiks tegelikult vähemasti korra aastas oma pidajaga saada vestelda sellel teemal, et kuidas meil läheb ja mitte ainult, et nagu kõik on

hästi. Vaid et võttagi nagu ikkagi mingi väga konkreetne küsimustik ja kaks korda aastas nagu teha kraadimist, kuidas meie juhtidel läheb.

Samas tõid koolijuhid murekohana välja, et tunnevad puudust tagasisidest oma tööle, kuna kooli pidaja ei oska tagasisidet anda, sest ta ei näe koolijuhti igapäevaselt tema töökeskkonnas ning samuti ei tea kooli pidaja ka koolijuhi personaalseid vajadusi.

Tööandja tagasiside /.../ kuidas ma ütlen, et ma tean, et ta tegelikult ei tea. Et siis see on tihtipeale ka selline, et kooli pidaja lauale ei ole probleeme jõudnud, järelikult sul läheb hästi. Ehk et võib tekkida küsimus, et mille baasil mulle tagasisidet antakse, kui ei ole mind töökeskkonnas näinud ega tundnud nagu sügavamalt huvi, et millega ma siis tegelen või kuidas mul läheb. Et selles mõttes see on nagu nii ja naa, kui nüüd tohib aus olla.

Lisaks peavad koolijuhid oluliseks praktilise väärtusega enesetäiendusvõimalusi. Enesetäienduse tõhususe seisukohast on oluline, et koolijuht on tegevuses aktiivne ja kaasatud või saab ise midagi uut luua. Mõningal määral mängib rolli ka huvitav esineja. Koolijuhid tõid välja, et esineja peab olema kõitev, teadlik oma publikust ja ise olema põnevil käsitletavast temast.

Erinevates võrgustikes osalemine võimaldab osaleda aruteludes, rühmatöodes ning saada koolijuhtimise teemadel uusi teadmisi, mis on koolijuhtide hinnangul suure väärtusega. Võrgustikes osalemist pidasid professionaalse arengu seisukohast vajalikuks kõik uuringus osalenud. Eriti olulisena toodi sealjuures välja mitteformaalne suhtlus ka väljaspool kooli.

Professionaalse enesetäienduse sagedus ja kestus kategoorias oli uuritavate jaoks olulised enesetäienduse eesmärgid ja vajadused, pikaajalised enesetäiendusvõimalused ning pidev professionaalne areng. Uuritavate intervjuudest selgus, et professionaalse enesetäienduse sagedust on keeruline hinnata. Kui tihti on vajalik enesetäienduses osaleda, sõltub erinevatest asjaoludest - näiteks arengukava ja õppeaasta eesmärkidest, oleneb sellest, kas tegemist on pikemaajalise enesetäienduse võimalusega või ühekordse ettevõtmisega.

/.../ Seda nagu numbrit ei oska küll tuua, sest ma arvan, et see autonoomia selle koha peal peaks jääma just ennekõike sinna.

Samas tõid koolijuhid välja, et professionaalse arengu tegevused peaksid olema teatud arv kordi õppeaastas. On oluline, et koolijuht osaleb professionaalse arengu tegevustes, kuid enesetäienduses osalemine ei tohiks juhtuda kogu aeg, kuna uus õpitu vajab aega seadmiseks. Märkiti ära, et professionaalse enesetäienduse tegevuses osalemine sõltub eelkõige selle kestusest. Intervjuudest selgus, et koolijuhid peavad tõhusaks professionaalseks arengu tegevuseks pikaajalisi enesetäiendusvõimalusi ja pidevat professionaalset arengut.

/.../Ma arvan, et see on pidev, ei saa öelda, et kaks korda aastas. Professionaalse arengu tegevustes osalemine ei ole iga päev nüüd just, aga ütleme, et see peaks nagu ikka kogu aeg olema kuskil fookuses.

Uuritavate hinnangul on iga õppimine pikaajalisem ja süvenemist nõudev protsess. Enesetäienduse tulemusena peab midagi muutuma tegevuses või mõttemaailmas ning selle

jaoks on vaja pikemaajalist enesetäienduse võimalust. Pikemaajalised enesetäiendusvõimalused annavad koolijuhtide arvates võimaluse õpitut rakendada ja seejärel uute teadmiste juurde tagasi tulla.

/.../Ta peab nagu pidev pikemaajalisem protsess olema, kus mingid asjad kinnistuvad ja sa pead seetõttu ja ega ju need ühekordsed koolitused ja loengud võivad ägedad ja huvitavad olla, aga nagu kui sa tahad õppimise seisukohast, siis no õpid ühest korrast ka. Aga ütleme, sügavam õppimine käib nagu pikema perioodi jooksul juba.

Kõik uuringus osalenud koolijuhid kinnitasid, et igal õppeaastal peab koolijuht ennast täiendama. Kuigi COVIDi-perioodil vähenes koolijuhtide enesetäienduses osalemine, siis nüüd on see taas hoogustunud. Professionaalses enesetäienduses peavad koolijuhid oluliseks, et toimuks teatud muutus juhtimistegevuses, mida toetavad rohkem pikemaajalised enesetäiendusvõimalused, vähem tõhusateks peavad koolijuhid ühekordseid enesetäienduse võimalusi.

Professionaalse enesetäiendusvõimaluse tõhususe hindamine kategoorias tõid uuritavad välja, et professionaalse arengu võimaluste tõhususe hindamisel peab aluseks olema tõendus põhine ning ka see, kas uute teadmiste pinnalt on võimalik edasi liikuda. Oluline, et on ette näidata andmed ja tõendid või tegevused, mis näitavad tõhusust.

/.../Et aga mismoodi seda kvaliteeti nüüd siis hinnata - noh, üks ikka tegude järgi ilmselt. Tegevuste järgi, et mis tegevusi koolis siis on või ei ole mingis suunas. Samas on väga raske hinnata, et kui see kool teeb sedamoodi, et kas kõik koolid peaksid sedamoodi tegema.

Koolijuhid rõhutasid, et kuna tegemist on koolijuhtide professionaalse arengu tõhususe hindamisega, siis põhitöö tõhususe hindamises on õpetajate ja õpilaste tulemuste hindamine ning kuidas on õpilasi ette valmistatud järgmiseks kooliastmeks. Koolijuhid enesetäiendusvõimaluse tõhususe hindamine peab olema tõendus põhine ning baseeruma infol ja andmetel, mille võrdlusaluseks on koolielu reguleerivad dokumendid, näiteks arengukava.

Ma ei tea, mis on töö tulemuslikkus? See koosneb väga erinevatest asjadest. Kas see on seotud sellega, et juht on hästi ennast täiendanud. On selle taga hea meeskond või valitud lapsed või parasjagu hea aastakäik? Noh väga keeruline. No aga jah, tõenäoliselt on nad kõik nagu kokku. Kas see haridusaste, mida siis koolijuht juhib, et kas see annab piisavalt hea tulemi järgmiseks kooliastmeks.

Enesetäienduse tõhususe hindamise üheks kriteeriumina tõid koolijuhid välja veel eesmärkide seadmise ja nende mõõtmise, mis aitavad hinnata, kas rakendatu on õnnestunud või mitte. Lisaks ütlesid koolijuhid, et eesmärke on võimalik kooli pidajaga kokku leppida vestlustel ja hiljem arutleda nende tõhususe üle lähtudes andmetest.

Teadlikult juhitud arenguprotsess kategoorias tõid uuritavad välja, välja, et professionaalse arengu tõhusa toetamise aluseks peab olema süsteemsus ja eelarvelised vahendid, mille tõttu ei takerduks erinevates tegevustes osalemine.

/.../Ma olen mõelnud, et koolijuhtidel on näiteks mingi summa, et näiteks mina võin ennast koolijuhina koolitada, vot sellise summa eest./.../ Mõni juhtimiskonverents, mis maksavad ju meil kuussada seitsesada, aga võib-olla see oleks väga kasulik mõnikord ka mõnel koolijuhil minna /.../ Võtab suure ampsu nagu tegelikult juba ja kui ma tahaks siis veel midagi.

Ühe koolijuhi hinnangul on eelarvelisi vahendeid professionaalse arengu toetamiseks väga vähe ja ta ei pea õiglaseks õpetajate koolitusraha kulutamist enda arengu toetamiseks.

Koolijuhid rõhutasid, et on vaja pakkuda erinevaid võimalusi, et nad saaksid uuemate teemadega kursis olla ja samal ajal on oluline hoida ühte fookust. Lisaks töid uuritavad välja koolijuhi vaimse tervise toetamise olulisuse professionaalse arengu võimaluste tõhususe kontekstis.

/.../Tähendab tegelikult koolijuhid vajaksid coachingut või ma ei ütle, et ta päris psühholoogi jutul peaks käima, aga mulle tundub isiklikult endale, et mingit sellist tuge on vaja. Tegelikult nende viimaste aastate jooksul on päris pingeline või vaimselt natukene nagu kurnav olnud ja ma olen ka ise tundnud siin sügisel nii.

Olulise teemana koolijuhi professionaalses arengus tõstatakse administreerimise teema. Koolijuhi kohustus on täita talle seadusega antud ülesandeid, kuid sellegipoolest on administreerimist nõudvate ülesannete hulk ajas kasvanud ja koolijuhtide hinnangul on kooli pidaja ootus juhtidele tegeleda igapäevase arvutitööga, kuid kooli administreerimine ei ole kooli arendamine ja selle kõige sees napib aega ka professionaalse arengu toetamiseks.

Teise uurimisküsimuse tulemused kirjeldavad koolijuhtide arvamusi soovitusteks kooli pidajale koolijuhtide professionaalse arengu võimaluste tõhusaks toetamiseks. Kokkuvõtliku ülevaate andmiseks koostati esitatud soovitustest tabel (Tabel 3.).

Tabel 3. Koolijuhtide soovitused kooli pidajale koolijuhi professionaalse arengu tõhusaks toetamiseks.

Koolijuhi professionaalse arengu toetamise lähtekohad	Soovitused kooli pidajale koolijuhi professionaalse arengu toetamiseks
Koolijuhi kompetentsid	Määretleda koolijuhi roll ja kohustused ning eesmärgid konkreetseks perioodiks. Viia regulaarselt läbi eesmärgipäraseid arenguveestluseid. Kasutada erinevaid koolijuhi arengut toetavaid tööriistu (nt Haridusjuhi kompetentsimudel).
Professionaalse enesetäienduse sagedus ja kestus	Planeerida pikemaajalisi sügavat õppimist võimaldavaid õppimisi. Võimaldada praktilistes programmides osalemist (hoiakute ja mõtteviiside muutuse esilekutsumiseks).

Professionaalse enesetäiendusvõimaluse tõhususe hindamine	Kokku leppida koolijuhiga, millise fookuse ja eesmärgiga enesetäienduse võimalused on vajalikud. Kokku leppida kriteeriumid, mis muutust enesetäiendusvõimaluses osalemisega soovitakse ellu kutsuda. Kasutada tõenduspõhiseid andmeid muutuste monitoorimiseks.
Teadlikult juhitud arenguprotsess	Planeerida vahendeid ning võimalusi koolijuhi vaimse tervise toetamiseks. Monitoorida koolijuhtide ülesandeid ning vajadusel automatiseerida teatud ülesandeid.

Uuritavate sõnul on meeskonna juhtimine kõige olulisem kompetents, mida koolijuhid peavad arendama. Samuti rõhutatakse iga õppija toetamise ja innovatsiooni juhtimise kompetentsi tähtsust. Koolijuhid töid välja ka vajaduse tagasiside järele oma tööle ning praktiliste ja mitmekesiste enesetäiendusvõimaluste järele. Koolijuhid peavad oluliseks pikaajalisi enesetäiendusvõimalusi ning pidevat professionaalset arengut. Tõhususe hindamiseks toodi välja tõenduspõhisus ja eesmärkide seadmine. Teadlikult juhitud arenguprotsessi toetamiseks on oluline süsteemsus ja piisavate eelarveliste vahendite olemasolu.

ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada koolijuhtide ja kooli pidaja arvamused koolijuhtide professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta ühe omavalitsuse näitel ning esitada koolijuhtide soovitused kooli pidajale nende arenguvõimaluste tõhusaks toetamiseks.

Intervjueeritavad pidasid headeks enesetäienduse viisideks loenguid, lugemist ja taskuhäälingu kuulamist, mis Huberi (2011) kategooriates kuuluvad kognitiivsete teoreetiliste õppimisviiside alla. Headeks enesetäienduse viisideks nimetati neid seetõttu, et need võimaldavad teha märkmeid ja hiljem loetu või kuuldu juurde uuesti tagasi tulla. Hoban ja Erickson (2004) toovad välja, et sellised vormid, nagu osalemine kursustel või seminaridel või professionaalse kirjanduse lugemine, toetavad eelkõige uute teadmiste omandamist, kuid mitte sügavat õppimist. Ka koolijuhid hindasid kõrgelt neid enesetäienduse viise eelkõige uute teadmiste saamise seisukohalt. Eraldi rõhutati just erialase kirjanduse lugemist kui olulist professionaalse arengu võimalust. Antud tulemusest võib järeldada, et õppimist soodustavad enesetäienduse viisid ei ole veel jõudnud koolijuhtide praktikasse nende arvates. Teoreetiliselt tasandil ollakse teadlikud, mida tähendab õppimine ja kuidas uued teadmised kinnistuvad, kuid märkimisväärselt suure töökoormuse all võib kognitiivsete teoreetiliste õppimisviiside kasutamine olla kiire ja tõhus viis uute teadmiste omandamiseks. Siinkohal on vajalik võimaldada aega ja kohta koolijuhtidel osaleda sügavat õppimist võimaldavates enesetäiendusvõimalustes.

Koolijuhtide sõnul on neil palju erinevaid võimalusi koolitusteks. Positiivsena toodi välja võimalus ise valida endale koolitusi, sest enesetäienduse vajadused sõltuvad sageli konkreetse organisatsiooni eesmärkidest. See tulemus on kooskõlas Mestry ja Grobleri (2004) ning samuti Zapeda jt. (2014) teoreetiliste lähtekohtadega, milles rõhutatakse, et haridusjuhtimist ja eestvedamist tuleks vaadelda kui protsessi, kus haridusjuhtide areng ja organisatsiooni eesmärkide saavutamine on kooskõlas. Koolijuhid hindavad autonoomsust, mida võimaldatakse enesetäienduse osas ning sellest tulenevalt võib järeldada, et valitud enesetäiendusviisid vastavad koolijuhtide isiklikele vajadustele ning on huvipakkuvad ja osaletakse nendel eesmärgipäraselt. Kooli pidaja roll antud juhul on selgitada välja koolijuhtide vajadustest lähtuvad enesetäiendusvõimalused ja disainida nende ootustele vastavad koolitused.

Koostööle ja suhtlusele suunatud protsessidest (Huber, 2011) nimetasid koolijuhid olulisteks professionaalse arengu võimalusteks erinevaid programme, seminare ja õpiringe ning võrgustikutööd (sh. mitte-formaalsed võrgustikud), mida samuti peeti väga vajalikuks

enesearendamise võimaluseks. Shantal jt (2014) on oma uuringutes samuti toonud välja, et koolijuhid eelistavad meetodeid, mis ühilduvad õppijakeskse lähenemisega nagu näiteks mitteformaalne õpe, praktilised tegevused ja käed-külge meetodid koos grupi arutelude ja kogemusliku õppega ning sama ilmnes ka käesolevas uuringus. Koolijuhid tõid välja mitteformaalsete õppimisvõimaluste kasulikkuse ja uuringust selgus, et üksteiselt õppimine on eelistatud ja soovitud professionaalse arengu toetamise viis. Kooli pidaja roll on siinkohal luua tingimused sellisteks õppimisvõimalusteks ehk rohkemate mitte-formaalsete võrgustike võimaluste tekitamine ja soodustamine võiks olla üks viisidest koolijuhtide enesearengu toetamisel.

Refleksiivsete arengut toetavate meetodite (Huber, 2011) hulka kuuluvaid *coachingu* ja mentorluse võimalusi on uuritavad koolijuhid kasutanud ühe või mitu korda, mida on koolijuhtide sõnul vähem võrreldes teiste enesetäiendamise võimalustega. Samas on hea tõdeda, et koolijuhid on hakanud väärtustama neid Eesti haridusmaastikul praegu veel harvemini kasutatavaid võimalusi oma professionaalse arengu toetamiseks. Nicholas ja West-Burnham (2016) on toonud välja, et juhtimise õppimise kõige võimsam tööriist on toetatud refleksioon - toetus, mida pakutakse läbi coachingu ja mentorluse. Uuringus esitati erinevaid näiteid, mis näitavad, kuidas refleksioonil põhinevad kogemused mõjutavad positiivselt koolijuhil professionaalset arengut.

Koolijuhil kompetentsid. Intervjuudest selgus, et kehtiv haridusjuhtide kompetentsimudel (Haridusametuse juhi kompetentsimudel, 2016) ei taga uuritavate arvates koolijuhtidele ühtviisi head professionaalset arengut. Schleicher (2012) kinnitab, et juhtide oskusi saab arendada, kui nende rollid ja kohustused on selgelt määratletud ning neil on juurdepääs vajalikele koolitustele oskuste arendamiseks. See tähendab, et olemasolev kompetentsimudel peab saama praktiliselt rakendatavaks tööriistaks koolijuhtide arengu suunamisel. Oluline on, et kooli pidaja viib koolijuhiga regulaarselt läbi arendavaid vestlusi, kus määratleb koostöös selged eesmärgid, koolijuhil rolli ja kohustused, et koolijuhil oleks võimalik valida enda professionaalseks arenguks vajalikud tegevused. Käesolevast uuringust aga selgus, et selliseid arendavaid vestlusi pidaja ja koolijuhil vahel regulaarselt ei toimu, mis võib olla üheks põhjuseks, miks tänane kompetentsimudel ei toeta uuringus osalenud koolijuhtide nende professionaalses arengus. Uuringust selgus lisaks, et vestluseid koolijuhtidega toimub, kuid need on vajaduspõhised ja ebaregulaarsed. Kooli pidaja tõi samuti välja, et konkreetsete koolijuhil eesmärkide saavutamiseks ja kompetentside tõstmiseks, lähtuvalt haridusjuhi kompetentsimudelist, on tõhusaks tööriistaks personaalsete vestluste pidamine.

Võimalused ja meetodid professionaalseks enesetäienduseks. Koolijuhtide hinnangul on üheks vajalikuks arendustegevuseks vestlused, nii vestlused kooli pidaja kui ka teiste arengupartneritega (kelleks võib olla teine koolijuht, muu juhtimispädevusega isik, näiteks erasektorist jt). Oluliseks peeti nende vestluste puhul konkreetse fookuse ja vestlust läbiva süsteemi olemasolu. OECD on samuti rõhutanud, et tõhusate koolijuhtide arendamiseks on vajalik kasutada uuenduslikke lähenemisviise, mis käsitlevad juhtide laiemaid rolle ja kohustusi (Schleicher, 2012), mistõttu on erinevate arengupartnerite kaasamine koolijuhtide enesetäienduse võimalusena kindlasti positiivne. Sellised vestlusvormid on Eesti hariduse kontekstis uuenduslikeks lähenemisviisideks koolijuhi professionaalse arengu toetamisel. Eriti olulised on seejuures arendavad vestlused kooli pidaja ja koolijuhi vahel, mis võimaldavad koolijuhi rolli ning kohustuste üle laiemalt mõtiskleda ning seada edasisi strateegilisi plaane. Lisaks vestlustele on olulised praktilised enesetäiendusvõimalused, kus koolijuhil on võimalik uusi teadmisi ja oskusi kasutada. Seda kinnitavad ka Assor ja Oplatka (2003), et enesetäienduse tõhusust iseloomustab koolijuhi võimekus arendada ja rakendada visiooni, kasutades uusi teadmisi ja oskusi (Assor & Oplatka, 2003).

Vähem tähtis ei ole erinevates võrgustikes osalemine, mis võimaldab osaleda aruteludes, rühmatöodes ning saada uusi teadmisi koolijuhtimise teemadel, mis on koolijuhtide hinnangul suure väärtusega. Võrgustikes osalemist pidasid professionaalse arengu seisukohast vajalikuks uuringus osalenud koolijuhid ja eriti oluline on sealjuures mitteformaalne suhtlus ka väljaspool kooli. Kooli pidaja näeb enda rolli tingimuste loomises, et eneseareng saaks koolijuhi meeskonnas toimuda fokuseerides konkreetseid teemasid ja valdkondi lähtuvalt eesmärkidest ning seda kinnitab ka Huber (2011) oma uurimistulemustes, et kooli pidaja roll on lähtuvalt koolijuhi isiklikest vajadustest ning kooli eesmärkidest ja arenguetapist toetada koolijuhi professionaalset arengut.

Professionaalse enesetäienduse sagedus ja kestus. Tulemustest selgus, et kuna iga õppimine on pikaajaline ja süvenemist nõudev protsess, siis hinnati tõhusateks eelkõige neid koolijuhtide professionaalse arengu programme ja koolitusi, mis kestsid pikemat aega ja olid mitmekesised. Sama on toonud oma uuringus välja ka Cardno ja Youngs (2013), kes näitasid, et need toetasid ühtviisi hästi nii algajaid kui ka kogunud koolijuhte. Lisaks pikemale kestusele peab Guskey (2002) oluliseks, et enesetäienduse tulemusena peab midagi muutuma mõttemaailmas. Kuigi koolijuhtide jaoks on olulised ka kognitiivsed reflektiivsed meetodid, siis muutuse tekkeks on vaja õpitud praktikas rakendada, mistõttu rõhutasid ka koolijuhid, et tõhusad on eelkõige need arengu toetamise viisid ja programmid, kus neil on võimalik ise

omandatud teadmisi praktikas proovile panna (näiteks mitmeetapilistel koolitustel, kus teooria vaheldub praktikaga või praktikaprogrammides). Guskey (2002) on öelnud, et sellised süstemaatilised jõupingutused kooli juhtimises ja eestvedamises muutuste esilekutsumiseks, kus tekivad uued käitumisviisid, hoiakud ja uskumused, aitavad edukalt kaasa õpilaste õpitulemuste parendamisele. Seetõttu on koolipidaja vaatest kasulik planeerida koolijuhtide arengusse kasvõi teatud perioodi järel pikemaajalisi praktilisele arengule suunatud õpitegevusi.

Professionaalse enesetäiendusvõimaluse tõhususe hindamine. Koolijuhid leidsid, et pidaja seisukohalt on oluline hinnata koolijuhi enesetäienduse tõhusust, selle kasulikkust koolijuhi arengule ja tulemuslikkust tema tegevuse kontekstis, kuid hindamine peab olema tõenduspõhine ning baseeruma infol ja andmetel. Sarnase mõtte on toonud välja ka Assor ja Oplatka (2002), kelle kohaselt iseloomustab koolijuhi professionaalse arengu võimaluse tõhusust eelkõige tema võimekus arendada ja rakendada visiooni, kasutades saadud uusi teadmisi ja oskusi. Hindamine või hinnangu andmine eeldab aga konkreetseid kokkulepitud kriteeriume ehk antud kontekstis on koolijuhi enesetäienduse võimaluse hindamiseks vajalik koolipidaja ja koolijuhi koostöös määratleda professionaalse arengu võimaluses osalemise eesmärk ning mõõdetavad võtmenäitajad, millist muutust ellu soovitakse kutsuda. Erinevad enesetäienduse võimalused peavad olema eesmärgipärased, planeeritud ja lähtuma koolijuhi vajadustest ja kooli arenguetapist.

Teadlikult juhitud arenguprotsess. Uuritavate arvates on muutuste juhtimine aeganõudev, ressursimahukas ja pingeline protsess, sest hõlmab endas nii strateegilise planeerimise, rakendamise, monitooringu ja analüüsi juhtimise faase ning lisaks väga erinevaid aspekte ja tegureid, millega peab koolijuht kogu tegevuse koordineerimisel arvestama. Kooli pidaja hinnangul on oluline jälgida, kus on omavalitsuses kitsaskohad või lahendusi vajavad teemad (näiteks kaasav haridus) ning seeläbi toetada koolijuhtide kompetentside tõstmist. See võib olla põhjuseks, miks koolijuhid töid enesetäienduse võimaluste tõhususe hindamise juures välja koolijuhtide vaimse tervise toetamise olulisuse aspekti. Sama teemapüstituse tegid ka Earley ja Bubb (2023), kelle uurimuses näidati, et koolijuhid vajavad psühholoogilist tuge, sest paljud neist töötavad märkimisväärse füüsilise ja emotsionaalse surve all, tunnevad end kurnatuna ja kogevad sageli isolatsiooni. Seetõttu on vajalik lisaks koolituseelarvele planeerida koolijuhtidele vahendeid psühholoogilise toe võimaldamiseks, et nad tunneksid end jõustatutena.

Töö piirangutena toon välja isikliku seotuse uuritavate koolijuhtidega kooli pidajana. Uuriija refleksiivsuse peatükis kirjeldasin, kuidas ma tegelesin sellega, et vähendada minu

rolli kooli pidajana ja minu varasemate teadmiste mõju uuritavate arvamustele, kuid sellegipoolest viitasid mõned uuritavad mulle kui kooli pidajale ja minu eelnevatele teadmistele, mis võis mõjutada uuritavate arvamusi. Lisaks sellele venisid kahe uuritava puhul intervjuud ebamõistlikult pikaks, mis varjutas tegeliku sisu väärtust ning uuritavad ei keskendunud küsitud teemale ja jagasid kogemusi teistel teemadel.

Töö praktilise väärtusena tõstan esile võimaluse uurimuses osalenud omavalitsusel kavandada edasisi samme koolijuhtide professionaalse arengu tõhusamaks toetamiseks lähtuvalt uurimuse tulemusel tekkinud ettepanekutest. Samuti saavad teised omavalitsused käesoleva uuringu eeskujul analüüsida oma koolijuhtide professionaalset arengut ja viia vajadusel sisse muutused selle paremaks toetamiseks.

Käesoleva magistritöö soovitused edasisteks uuringuteks on välja selgitada eri tüüpi kooli pidajate (munitsipaal eri piirkondades, riik, erapidajad) ja nende koordineeritud koolijuhtide ootused sellele, mis toetaks pidajat koolijuhi professionaalse arengu võimaluste kavandamisel lähtuvalt koolijuhi isiklikest juhtimisalastest ja kooli vajadustest, et selle alusel välja töötada üldised juhised kooli pidajale. Lisavõimalusena saab töös välja toodud koolijuhtide arvamusi kasutada poliitikakujundamisel riiklikul tasandil koolijuhtide professionaalse arengu võimaluste süsteemseks toetamiseks.

Tänuõnad

Täna oma magistritöö juhendajaid Pihel Hunti ja Karin Lukki meeldiva koostöö, edasiviiva tagasiside, kannatliku meele eest. Olen tänulik uurimuses osalenud koolijuhtidele ja kooli pidajale. Täna prooviintervjuudes osalejaid, kaaskodeerijat ja kaastudengeid, kes olid valmis kaasa mõtlema ja arutlema. Aitäh, Marge, kes vastas minu erinevatele küsimustele ja võimaldas kasutada kodukontorit kirjutamislaagriks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kadi Toomi

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 24.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Acton, K. S. (2021). School leaders as change agents: Do principals have the tools they need? *Management in Education*, 35(1), 43–51.
- Alumäe, T., & Olev, A. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic J. Modern Computing*, Vol. 10 (2022), No. 3, pp. 409–421.
- Assor, A., & Oplatka, I. (2003). Towards a comprehensive conceptual framework for understanding principals' personal-professional growth. *Journal of educational administration*, 41 (5), 471–497.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4):663–678
- Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded. (2013). <https://www.riigiteataja.ee/akt/130082013005>
- Earley, P., & Bubb, S. (2023). Understanding what makes school leaders effective: the importance of personal development and support. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 393–400). Elsevier.
- Cortez Ochoa, A.A., & M. Thomas, S. (2023). Review of evaluation approaches for school principals. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 453-465). Elsevier.
- Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership development for experienced New Zealand principals: Perceptions of effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (3), 256–271.
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools* (2nd ed). London, UK: RoutledgeFalmer.
- Daresh, J.C., & Alexander, L. (2015). *Beginning the principalship: A Practical guide for new school leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C., & Leon, R. (2011). *The Policies and Practices of Principal Evaluation: A Review of the Literature*. WestEd, San Francisco, CA.
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Heystek, J. (2020). Developing school leaders: Responses of school leaders to group reflective learning. *Professional Development in Education*, 1–15.

- Devi, M. & Fernandes, V. (2019) The preparation of Fijian school leaders: A framework for principal preparation in a South Pacific context. *Journal of Educational Administration and History* 51(1), 53–65.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187–208.
- Earley, P., & Jones, J. (2010). Accelerated Leadership Development: Fast-Tracking School Leaders. Institute of Education, London.
- Erickson, G., Brandes, G.M., Mitchell, I., Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: findings from two professional development projects. *Teaching and teacher education*, 21 (7), 787–798.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAmapp: an interactive web application for qualitative content analysis. *Journal of Sociology of Education and Socialization ZSE*, 37, 333-340.
- Friedman, A. & Phillips, M. (2004) Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361–376.
- Fullan, M. (2009) Motion leadership: the skinny on becoming change savvy. Thousand Oaks, CA: Corwin/Sage.
- Goldring, E., Cravens, X.C., Murphy, J., Porter, A.C., Elliott, & S.N., Carson, B. (2009). The evaluation of principals: what and how do states and urban districts assess leadership? *Elementary School Journal*, 110 (1), 19–39.
- Goldring, E.B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and Evaluating Professional Development for School Leaders. *Planning and changing*, 43, 223-242.
- Grissom, J.A., Egalite, A.J., Lindsay, C.A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation, New York. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching Practice*, 8(3), 381–391.
- Hoban, G. & Erickson, G. (2004). Dimensions of Learning for Long-term Professional Development: comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of In-service Education*, 30(2), 301-324.

- Huber, S.G. (2011) The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37:5, 837-853.
- Haridus- ja Noorteamet (2016). *Haridusasutuse juhi kompetentsimudel*. <https://harno.ee/juhi-kompetentsimudel>
- Haridus- ja Noorteamet (s.a). <https://harno.ee/koolitused-haridusjuhile>
- Hatzopoulou, P., Kollias, A., & Kikis-Papadakis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 3(1), 2015, 65–79.
- Kalmus, V. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs., V. Kalmus, A. Masso, ja M. Linno (toim), Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalüüs>
- Kohaliku omavalituse korralduse seadus (1993). *Riigi Teataja I 1993*, 37, 558. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13312632?leiaKehtiv>
- Koolitus- ja arendustegevus* (2016). Haridus- ja Teadusministeerium. <https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/koolitus-ja-arendustegevus>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Mestry, R. (2017) Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education* 37(1), 1–11.
- Mestry, R. & Grobler, B.R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3), 2–19.
- Michealidou, A., & Pashiardis, P. (2009) Professional development of school leaders in Cyprus: Is it working? *Professional Development in Education* 35(3), 399–416.
- Mohd Tahir, L., Berhandden Musah, M., Ali, M. F., Abdullah, A. H., & Hamzah, M. H. (2021). Principals' views on continuing professional development programmes: Evidence from Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0).
- Mulvey, R. (2013) How to be a good professional: existentialist continuing professional development (CPD). *British Journal of Guidance & Counselling*, 41:3, 267-276
- Nasreen, A. & Odhiambo, G. (2018). The continuous professional development of school principals: Current practices in Pakistan. *Bulletin of Education and Research* 40(1), 245–266.

- Nicholas, L., & West-Burnham, J. (2016). *Understanding Leadership: Challenges and Reflections*. Crown House.
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile. (2013). "Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study", *OECD Education Working Papers, No. 99*, OECD Publishing, Paris
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015?leiaKehtiv>
- Rämmer, A. (2014). Valim. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing.
- Shantal, K.M.A., Halttunen, L., & Pekka, K. (2014). Sources of principals' leadership practices and areas training should emphasise: Case Finland. *Journal of Leadership Education 13(2)*, 29–51.
- Strömpl, J. (2020). Eetika. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes.
<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/ eetika>
- Tai, M.K., & Kareem, O. (2020) Headteacher change leadership competency: A study in Malaysian primary schools. *Professional Development in Education 46(2)*, 292–305.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena 2. osa. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. Tallinn.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. Sihtasutus Innove.
https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Tirri, K., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., & Kuusisto, E. (2021). Current Challenges in School Leadership in Estonia and Finland: A Multiple-Case Study among Exemplary Principals. *Education Research International*, 2021, 8855927.
- Õunapuu, L. (2012). Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes. Tartu Ülikool.
<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>
- West-Burnham, J. (Toim). 2003. *Handbook of Educational Leadership and Management*. Pearson Education Limited.
- Zepeda, S.J., Parylo, O., & Bengsten, E. (2014). Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education 40(2)*, 295–315.

LISA 1. Intervjuu küsimustik koolijuhile

Uurimisküsimus: Milliseid võimalusi professionaalseks enesetäienduseks toovad koolijuhid välja?

1. Mida tähendab Teie jaoks professionaalse areng ja enesetäiendus?
2. Milliseid võimalusi üldse on professionaalseks enesetäienduseks koolijuhtidele?

TK: Milliseid võimalusi/tegevusi veel näete professionaalseks enesetäienduseks?

3. Kuidas Te ennast koolijuhina arendate? (Milliseid te ise nendest võimalustest kasutate?)

TK: Mis põhjustel? Mis laadi enesetäiendusvõimalusi te eelistate? (nt seminar, koolitus, mentorlus, praktilised töötoad, töövarjutamine, coaching, taskuhäälring, raamatute lugemine, eksperimenteerimine jne).

4. Millal osalesite viimati enesetäiendusel? Millest selline valik?
5. Milliseid enesetäiendus võimalusi pakub kooli pidaja?
6. Milliseid individualiseeritud/personaalseid enesetäiendus võimalusi pakub kooli pidaja?
7. Missuguseid enesetäiendus võimaluste erisusi pakub kooli pidaja algajale ja kogunud koolijuhile?

Uurimisküsimus: Milliseid ettepanekuid teevad koolijuhid professionaalse arengu võimaluste tõhusamaks toetamiseks?

1. Mis määrab ära selle, millised Teie professionaalse arengu tegevused ühe õppeaasta lõikes?
2. Millistes kompetentsides tunnete end täna enesekindlalt? (Vastavalt koolijuhtide kompetentsimudelile)
3. Millistes kompetentsides tunnete end vähemkindlamalt?
4. Milliste kompetentside kohta on teil viimasel ajal olnud enesetäiendusvõimalusi?
5. Millised neist olid kooli pidaja poolt läbi viidud/korraldatud/toetatud?
6. Millised kompetentsid on kooli pidaja poolt rohkem toetatud?
7. Millised kompetentsid on kooli pidaja poolt vähem toetatud?

8. Milliste kompetentside arendamine tundub Teile hetkel kõige huvitavam? (Mis põhjustel?)
9. Milliste kompetentside arendamine tundub Teile kõige vajalikum? Miks?
10. Millised on Teie jaoks kõige sobivamad enesetäiendamise võimalused?

TK: Mis põhjustel? Millised enesetäiendus võimalustest saate enim kasu? (nt seminar, õpiring, praktilised töötoad, töövarjutamine, mentorlus, coaching, taskuhääling, raamatute lugemine, eksperimenteerimine jne)

11. Millised on kõige vähem sobivamad/tõhusamad enesetäiendamise võimalused?
12. Kuidas üldse hinnata enesetäienduse tõhusust?
13. Kuidas kooli pidaja hindab koolijuhtide enesetäienduse tõhusust? Kuidas kooli pidaja võiks veel hinnata koolijuhtide enesetäienduse tõhusust?
14. Kui sageli peaks koolijuht ühe õppeaasta lõikes osalema professionaalse arengu tegevustes?
15. Kui mõelda ühe tõhusa enesetäiendus võimaluse peale, siis kas see on pigem ühekordne või koosneb mitmest sessioonist? Mis põhjustel?
16. Mida peab kooli pidaja tegema, et toetada tõhusalt koolijuhi professionaalse arengu võimalusi?

Mida sooviksite veel lisada professionaalse arengu võimaluste ja toetamise kohta?

LISA 2. Intervjuu küsimustik kooli pidajale

Uurimisküsimus: Milliseid võimalusi on koolijuhtidel professionaalseks enesetäienduseks?

1. Mida tähendab Teie kui kooli pidaja esindaja jaoks koolijuhi professionaalne areng?
2. Milliseid võimalusi üldse on koolijuhtidel enesetäienduseks (riiklikul, KOVi, kooli ja individuaalsel tasandil)?
TK: Milliseid võimalusi/tegevusi veel näete professionaalseks enesetäienduseks?
3. Millistest enesetäienduse võimalustest koolijuhid heal meelel osa võtavad?
TK: Mis põhjustel?
4. Milliseid enesetäienduse võimalusi pakub kooli pidaja koolijuhtidele?
5. Milliseid individualiseeritud enesetäiendus võimalusi pakub kooli pidaja?
6. Missuguseid enesetäiendus võimaluste erisusi pakub kooli pidaja algajale ja kogunud koolijuhile?
7. Millest lähtudes planeerib kooli pidaja koolijuhtide professionaalse arengu toetamist?
Mis on aluseks tegevuste kavandamisel? (mida peetakse silmas?)
8. Milliseid koolijuhi kompetentse saab kooli pidaja kõige paremini toetada?
9. Milliste kompetentside toetamiseks on vähem võimalusi?
10. Milliste koolijuhtide kompetentside arendamine tundub teile hetkel kõige vajalikum?
Mis põhjustel?

Mida soovite veel lisada koolijuhi professionaalse arengu toetamise võimaluste kohta?

LISA 3. Ettepanekud professionaalse arengu tõhusaks toetamiseks teise uurimisküsimuse lõikes

Kategooria	Kood
Koolijuhi kompetentsid	Kompetentsimudel ei taga ühtlast arengut Innovatsiooni juhtimise kompetents Iga õppija toetamise kompetents Meeskonna juhtimise kompetents Muutuste juhtimise kompetents Tulemuspõhine juhtimine Töö andekate õpilastega Lugemine
Võimalused ja meetodid professionaalseks enesetäienduseks	Rühmatööd Arutelud Huvitavad esinejad Uue asja loomine Vestlused Praktilised ülesanded Arenguveustus pidajaga Mitteformaalne suhtlus
Professionaalse enesetäienduse sagedus ja kestus	Sõltuvalt eesmärkidest Pikaajalised enesetäiendusvõimalused Üks või kaks korda õppeaastas Sõltuvalt vajadustest Pidev professionaalne areng Üks kord kuus Neli korda aastas Pikemaajalised õppimised
Professionaalse enesetäiendusvõimaluse tõhususe hindamine	Uued teadmised Õpetajate ja õpilaste hindamine Saab edasi uurida Tõenduspõhisus
Teadlikult juhitud arenguprotsess	Pingutust nõudev Eelarve võimaldamine Üks fookus Süsteemsus Võimaluste pakkumine Administreerimine

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kadi Toomi,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Koolijuhtide professionaalse arengu võimalused ja soovitused selle tõhusaks toetamiseks ühe omavalitsuse näitel”, mille juhendajateks on Pihel Hunt ja Karin Lukk, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kadi Toomi

Tartus, 24.05.2023