

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: klassiõpetaja

Elen Sukamägi

KLASSIÕPETAJATE ENESETÕHUSUS, KOOSTÖÖ KOLLEEGIDEGA JA
NENDEVAHELISED SEOSSED TARTU LINNA JA MAAKONNA
KLASSIÕPETAJATE NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: alushariduse dotsent Merle Taimalu

Tartu 2019

Klassiõpetajate enesetõhusus, koostöö kolleegidega ja nendevahelised seosed Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate näitel

Resümee

Magistritöö eesmärgiks oli anda ülevaade klassiõpetajate enesetõhususest, hinnangutest kolleegidevahelisele koostööle ning enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seostest Tartu linna ja maakonna näitel. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi, kus klassiõpetajate enesetõhususe mõõtmiseks kasutati õpetaja enesetõhususe skaalat (TSES) ning kolleegide vahelise koostöö mõõtmiseks OECD TALIS 2013 uurimuses kasutatud küsimusi. Elektroonilisele ankeedile vastas 89 Tartu linna ja maakonna koolide klassiõpetajat. Andmete analüüsimisel kasutati kirjeldavat statistikat ja seoste leidmisel korrelatsioonanalüüsi. Tulemustest selgus, et klassiõpetajad hindasid oma enesetõhusust küllaltki kõrgeks üsna lähedaselt kõigis kolmes enesetõhususe faktoris (klassi juhtimine, õpetamistegevused ja õpilaste kaasamine). Kolleegidevahelises koostöös esines õpetajate sõnul sagedamini igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist kui professionaalset koostööd. Olulisi seoseid ei leitud enesetõhususe faktorite ja koostöö faktorite vahel, kuid ilmnedid positiivsed seosed professionaalse koostöö ning õpetaja vanuse ja tööstaaži vahel, samas enesetõhususe ja õpetajate staaži ning vanuse vahel seoseid ei ilmnunud. Märksõnad: klassiõpetaja, enesetõhusus, koostöö kolleegidega

Primary school teachers' self-efficacy, co-operation with colleagues, and relations between them on the example of primary school teachers in Tartu city and county

The aim of the current thesis is to give an overview of primary school teachers' self-efficacy, evaluation on co-operation between colleagues, and connections between them on the example of primary school teachers in Tartu city and county. To achieve the aim, quantitative methods of research were used, where Teacher Self-Efficacy Scale (TSES) and questions from OECD TALIS 2013 research were utilized. 89 primary school teachers from schools of Tartu city and county, replied to the online questionnaire. Descriptive statistics and correlation was used to analyse the information. The results revealed that class teachers rated their self-efficacy quite high in all three factors (classroom management, instructional practices, and student engagement). Co-operation between colleagues is more filled with everyday information exchange and co-ordination, than with professional collaboration. Significant connections between self-efficacy, co-operation, and work experience were not found. However, connections were evident between professional collaboration, teacher's age, and work experience.

Keywords: primary school teacher, self-efficacy, co-operation with colleagues

Sisukord

Resümee	2
Sisukord	3
Sissejuhatus	4
Enesetõhususe mõiste, allikad ja protsessid	5
Õpetajate koostöö kolleegidega	8
Õpetajate enesetõhususe ja kolleegidega koostöö seosed	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	13
Metoodika	14
Valim	14
Mõõtevahend	15
Protseduur	15
Tulemused	16
Klassiõpetajate enesetõhusus Tartu linna ja maakonna koolide näitel	16
Klassiõpetajate hinnang kolleegidevahelisele koostööle	17
Klassiõpetajate enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö hinnangute seosed	20
Klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seosed vanuse ja tööstaažiga	21
Arutelu	22
Klassiõpetajate enesetõhusus Tartu linna ja maakonna koolide näitel	22
Klassiõpetajate hinnang kolleegidevahelisele koostööle	23
Klassiõpetajate enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö hinnangute seosed	25
Klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seosed vanuse ja tööstaažiga	26
Magistritöö piirangud ja väärtus	27
Tänuõnad	28
Autorsuse kinnitus	28
Kasutatud kirjandus	29
Lisad	33
Lisa 1. Google Forms keskkonnast alla laetud ankeet	33
Lisa 2. ÕETS väidete jaotumine kolme faktorisse (Fives & Buehl, 2010)	40

Sissejuhatus

Klassiõpetaja on õpetaja, kes jääb õpilastele meelde kui esimene õpetaja. SA Innove Rajaleidja (*Klassiõpetaja - Rajaleidja ametite andmebaas*, s.a.) andmetel läbides õpetajakoolituse, võib klassiõpetaja õpetada peaaegu kõiki põhi- ja andaineid 1.- 6. klassini ning peab olema hea ainetundja ning Sutropi (2019) sõnul peab õpetaja oma oleku, käitumise, suhtlemise ja väärtushinnangutega olema eeskujuks laiemas mõttes. Suure osa päevast viibib õpetaja koos oma klassiga. Klassijuhatajana on klassiõpetaja töös tähtsal kohal hea suhtlemis- ja koostööoskus õpilaste, vanemate ja kolleegidega, kuid ka emotsionaalne tasakaalukus ja pingetaluvus (*Klassiõpetaja - Rajaleidja ametite andmebaas*, s.a.).

Õpetajate enesetõhusus ehk uskumus või hinnang oma võimetusse ja oskustesse sooritamiseks edukalt erinevaid tegevusi ja ülesandeid (Bandura, 1977), on üks olulisemaid aspekte õpetajatöös (Bandura, 1977) ja seda on juba pikemat aega ka uuritud (Bilali, 2013; Fives & Buehl, 2010; Ninković & Florić, 2018; Perera, Granziera & McIlveen, 2018; Poulou, Reddy & Dudek, 2019; Sild, 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Taimalu, Kikas, Hinn & Niilo, 2010 jne), kuid nendes uurimustes ei ole kesksel kohal olnud klassiõpetajad ning seetõttu peaks neid eraldi uurima.

Haridusvaldkonna arenguid suunava dokumendi „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ (2014) üheks tähtsaks põhimõtteks on muutunud, nüüdisaegse õpikäsituse rakendamine koolides ning selle üheks alateemaks on üksteiselt õppimine ja koostöö kõigis erinevates vormides ning kõikide isikute ja organisatsioonide vahel. Tulevikku vaatavas dokumendis „Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035“ toob Sutrop (2019) välja, et tulevikuhariduses peab veelgi kasvama koostöö kõigis haridusasutuses töötavate inimese vahel.

Uurimused on näidanud, et professionaalset koostööd tehakse vähe ning teiste riikidega võrreldes on meie õpetajate enesetõhusus madal (Loogma, Ruus, Talts & Poom – Valickis, 2009; Loogma, Übius, Kall & Ümarik, 2014). Kolmel korral on läbi viidud OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS (*OECD's Teaching and Learning International Survey TALIS*), milles uuritakse õpetajate töö- ja õppekeskkonda koolides. Enesetõhusus ja kolleegidega koostöö on olnud nendes uuringutes olulisel kohal. 2008. aastal läbi viidud uuringus keskenduti 7.– 9. klasside õpetajatele ja koolijuhtidele 24 riigis (Loogma et al., 2009) ning 2013. aastal kuulusid valimisse samuti III kooliastme õpetajad ning kokku osales 34 riiki (Loogma et al., 2014). Selgub, et klassiõpetajaid pole TALIS-e uuringutesse kaasatud ning töö autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt klassiõpetajate enesetõhususe ja kolleegidega koostöö seoseid uuritud.

Kolleegidega koostöö võiks olla üheks oluliseks enesetõhususe mõjutajaks, sest kaks enesetõhususe allikat (verbaalne veenmine ning asenduskogemused) (Bandura, 1977) on tihedalt seotud teiste inimestega ehk kolleegidega. Sellest lähtuvalt oleks oluline uurida klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidega koostöö seoseid.

Eelnevalt tuleneb magistritöö uurimisprobleem, milline on klassiõpetajate enesetõhusus ja kuidas see seostub kolleegidevahelise koostööga. Lähtuvalt probleemist on magistritöö eesmärgiks anda ülevaade klassiõpetajate enesetõhususest, hinnangutest kolleegidevahelisele koostööle ning enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seostest Tartu linna ja maakonna näitel.

Järgnevalt antakse ülevaade magistritöö teoreetilistest lähtekohtadest. Selgitatakse enesetõhususe mõistet ja olemust ning kirjeldatakse õpetajatevahelise koostöö olulisust ja võimalusi - igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist ning professionaalset koostööd. Varasematele uurimustele toetudes tuuakse välja õpetaja enesetõhususe ja kolleegidega koostöö seoseid.

Enesetõhususe mõiste, allikad ja protsessid

Mõiste „enesetõhusus“ võttis kasutusele Albert Bandura oma sotsiaal-kognitiivses teoorias ning selgitas seda kui inimese uskumust või hinnangut oma võimetusse ja oskustesse sooritamiseks edukalt erinevaid tegevusi ja ülesandeid (Bandura, 1977). Sama autor (1997) kirjutab, et enesetõhusus avaldab mõju nii isiku käitumisviisile, motivatsioonile, aga ka erinevate emotsioonide tekkimisele. Bandura (1977) on kindlal seisukohal, et õpetaja enesetõhusus mõjutab õpilaste õpitulemusi.

Enesetõhusus kujuneb läbi nelja allika (Bandura, 1977):

- 1) meisterlikkuse kogemused (*performance accomplishments*);
- 2) asenduskogemused (*vicarious experience*);
- 3) verbaalne veenmine (*verbal persuasion*);
- 4) füsioloogiline ja emotsionaalne seisund (*emotional arousal*).

Bandura (1977) on lahti selgitatud meisterlikkuse kogemused kui varasemad isiklikud kogemused. Seda enesetõhususe allikat peetakse suurimaks mõju avaldajaks, sest edu ja positiivsed kogemused tõstavad enesetõhususe uskumust, kuid samas korduvad ebaõnnestumised vähendavad seda. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2007) väidavad, et

õpetajate enesetõhusus kasvab õpetamiskogemusega. Teist enesetõhususe allikat – asenduskogemused - selgitab Bandura (1977), kui teise inimese tegevuse ja edu jälgimisena. Mida sarnasemate oskuste, võimete ja teadmistega jälgitav on, seda suuremat mõju see vaatleja enesetõhususele avaldab. Ent Skaalvik ja Skaalvik (2007) väidavad, et nähes edukamaid kaaslasi, võib mõnel juhul inimese enesetõhusus hoopiski langeda. Verbaalne veenmine on samuti oluline, sest Bandura (1977) väidab, kui inimest sõnadega julgustada ja innustada, siis suureneb uskumus, et ülesanne lahendatakse edukalt. Mida olulisem ja lähedasem on julgustaja, seda suuremat mõju see avaldab. Nii Loogma jt (2009) kui ka Skaalvik ja Skaalvik (2007) peavad enesetõhususe juures oluliseks kolleegidevahelisi häid suhteid ning üksteise märkamist ja tunnustamist. Samuti on oluline Bandura (1977) meelest inimese emotsionaalne ja füsioloogiline seisund. Inimese hetke enesetunne ja tujud mõjutavad enesetõhusust ja olukorraga toime tulemist.

Bandura (1994) selgitab enesetõhususe mõju avaldumist inimese käitumisele läbi nelja järgneva protsessi:

1) kognitiivsed protsessid ehk mõtlemisprotsessid, mis hõlmavad informatsiooni omandamist, korraldamist ja kasutamist ning mõjutavad inimese mõtteviisi, eesmärkide püstitamist ja käitumist. Inimene, kes näeb asja positiivselt ja usub, et saab tegevusega hakkama, on kõrge enesetõhususega ning suurema tõenäosusega õnnestubki tema järgmine tegevus (Bandura, 1994). Seevastu madala enesetõhususega isik on kahtlev ja kartlik ning seetõttu tema tegevused ebaõnnestuvad või neid ei asuta üldse sooritamagi. Pedagoog, kes on positiivne, enesekindel, õpilasi toetav ning motiveeriv, mõjub oma käitumise ja eeskujuga tunnustavalt ka õpilastele.

2) motivatsioonilised protsessid ehk protsessid, mis on suuresti seotud minevikus kogetuga. Varasemad kogemused näitavad, kuidas ja kui kaua õnnestub inimesel ennast motiveerida edu nimel pingutama (Bandura, 1994). Unistuste ja eesmärkide saavutamisel on motivatsioon tähtsal kohal – kui eesmärgid on olulised, siis on vajalik pingutada ja vaeva näha. Bandura (1997) sõnul kõrge enesetõhususega inimesed panustavad rohkem ning seetõttu on edu saavutamise tõenäosus suurem.

3) afektiivsed protsessid ehk protsessid, mis näitavad suutlikkust toime tulla negatiivsete tunnete ja olukordadega. Kõrge enesetõhususega inimene on muretu ja heatahtlik eesootavate sündmuste suhtes. Kõrge enesetõhusus hoiab ülekaalus positiivse mõtteviisi ning lisaks tulevad need inimesed paremini toime stressi ja raskete olukordadega (Bandura, 1994). Skaalvik ja Skaalvik (2007) väidavad, et kõrgema enesetõhususega inimesed lähevad

juurest raskustele vastu. Kartused ja hirmud tekitavad inimesele lisaraskusi ja ebameeldivaid emotsioone, mistõttu väheneb tema enesetõhusus.

4) valikulised protsessid ehk protsessid, kus isik ise eelistab teatud tegevusi ja valikuid. Inimene, kelle enesetõhusus on kõrge, ei pelga uusi ja keerukamaid tegevusi. Seevastu madala enesetõhususega inimene väldib võimaluse korral tegevusi ja olukordi, kus võib juhtuda ebaõnnestumine (Bandura, 1994). Olulisel kohal on minevikus kogetu, sest kui inimene on eelnevalt sama tegevuse juures edukas olnud, siis julgeb ta uuesti proovida.

Nii esimeses OECD 2007.-2008. a kui ka teises 2013. a läbi viidud rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemustes selgub, et Eesti õpetaja enesetõhusus on teiste riikidega võrreldes madal (Loogma et al., 2009; Loogma et al., 2014), kuid teisest uuringust selgub, et Eesti õpetajad hindavad ennast klassikorra hoidmisel tugevaks ning on selle näitajaga TALIS-e riikide seas ühed parimad (Loogma et al., 2014). Uuringu läbiviijad on seisukohal, et enesetõhususe mõiste sissetoomine õpetajauuringutesse on osutunud viljakaks seepärast, et see näitab, millest täpselt sõltub õpetaja töö edukus.

Bandura (1994) ning Salanova, Llorens ja Schaufeli (2011) on leidnud, et enesetõhusust käsitletakse üldjuhul valdkonnapõhiselt ning seda on uuritud erinevates valdkondades nagu haridus, sport, tervishoid (Bandura, 1977). Loogma jt (2014) rõhutavad, et õpetaja arenguteel võib enesetõhusus olla muutuv ja erinev. Näiteks, Sild (2018) uuringust selgub, et algaja õpetaja hindab oma enesetõhusust kõrgelt, ent Poom-Valickis (2007) uuringu tulemustest selgus, et noore õpetaja enesetõhusus esimesel tööaastal on aasta lõpus kõrgem kui see oli tööaasta alguses. Samas ei leidnud Mugu (2011) oma magistritöö seoseid õpetaja enesetõhususe ja tööstaaži vahel.

Fives ja Buehl (2010) on õpetaja enesetõhususe skaala väited jaganud kolme faktorisse: klassi juhtimine (*classroom management*), õpetamistegevused (*instructional practices*) ja õpilaste kaasamine (*student engagement*) ning neid faktoreid on õpetajate enesetõhususe kohta hinnangute kogumisel erinevad uurijad kasutanud. Mitmes varasemas uurimuses on õpetajad hinnanud kõige kõrgemalt just klassi juhtimise faktori väiteid (Fives & Buehl, 2010; Perera et al., 2018; Poulou et al., 2019; Sild, 2018) ning enamustes uurimustes järgnes sellele õpetamistegevuste faktor (Fives & Buehl, 2010; Poulou et al., 2019; Sild, 2018), kuid Perera jt (2017) tulemustes järgnes kõige kõrgemalt hinnatud faktorile hoopiski õpilaste kaasamise faktor. Jällegi hinnati Ninković & Florić (2018) uurimuses kõige kõrgemalt just õpetamistegevuste faktori väited ning klassi juhtimise faktor jäi teisele kohale. Seega on ka varasemates uurimustes saadud erinevaid tulemusi, kuidas on õpetajad enesetõhusust hinnanud. Samas on õpilaste kaasamise faktor mitmes uuringus saanud kõige

madalamad hinnangud (Fives & Buehl, 2010; Ninković & Florić, 2018; Poulou et al., 2019; Sild, 2018).

Õpetajate koostöö kolleegidega

Koostöö on haridussüsteemi tugevaks alustalaks ning see võib toimuda nii õpetajate ja õppeasutuste, kooli ja lapsevanemate, aga ka omavalitsuste või kohalike firmade vahel (Eesti Elukestva Õppe Strateegia 2020, 2014). Teises olulises alusdokumendis, põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) § 25 lõige 5 on sätestatud punkt „Õpetaja planeerib oma tööd koostöös teiste õpetajatega“. Eelnimetatud dokumendid on haridussüsteemis aluseks oluliste otsuste langetamisel ja tegevussuundade valimisel ning seega on oluline, et kõik õpetajad, kooli juhtkond, tugispetsialistid jt koolielus osalised peavad tegema koostööd ja jagama informatsiooni. Sutrop (2019) väidab, et just väärtuskasvatuses on määrava tähtsusega koostöö õpetajate, tugipersonali ja kodu vahel.

2017. a koostasid autorid Tallinna ja Tartu Ülikoolist ning Haridus- ja Teadusministeeriumist dokumendi (HTM, TLÜ & TÜ, 2017), kus pööratakse tähelepanu uuele õpikäsitusele ja selle muutumisele. Samas dokumendis tõid eksperdid välja aspekti, kus nüüdisajal on tööandja jaoks olulisel kohal just suhtlemis- ja koostööoskused, sest ühiskonnas ja tööturul leiavad aset muutused ning seetõttu toimuvad muutused ka koolisüsteemis. Haridust on püütud pidevalt reformida lähtudes kehtivast riigikorrast, seadusandlusest ning hariduspoliitikast (Riiklike hariduspoliitikate ülevaated, 2001). Kaasaegne, pidevas muutumises olev infoühiskond sunnib pedagooge arenema ja muutuma ning seetõttu oodatakse, et õpetajad teeksid järjest rohkem koostööd. Malva, Linde, Poom-Valickis ja Leijen (2018) ning Meristo (2016) väidavad, et süsteemne, sügavuti tehtav koostöö kolleegidega on olulisel kohal õpetaja professionaalse arengu soodustamiseks. Esmatähtis on kvaliteetne õpetajakoolitus, kuid selle kõrval on olulised ka täiendkoolitused, konverentsid, seminarid ning asutusesisesed erinevate praktikate jagamised. Aastaks 2035 on plaanide kohaselt õpetajal enesearendamiseks üks õppetööst vaba tööpäev (Sutrop, 2019).

HTM, TLÜ ja TÜ teadlased (2017) jagavad õpetamiskultuuri kaheks: individualistlik süsteem, kus iga õpetaja tegeleb pigem oma asjadega, viibib palju oma ruumis, ei suhtle kolleegidega ega külasta tunde ja ei anna/saa tagasisidet ning koostöine süsteem, kus tegutsetakse ühiselt eesmärkide nimel, suheldakse aktuaalsetel teemadel, püütakse üheskoos leida uusi lahendusi probleemidele ja antakse üksteisele tagasisidet. Koostöises koolikultuuris antakse õpetajale rohkem otsustus- ja tegutsemisvabadust ning mõnes osas võrdsustub kolleegide positsioon juhtkonnaga, sest nii võetakse muutusi kiiremini omaks ja õpetajad

tunnevad, et on kaasatud kooliarendusse. Ka õpetaja kutsestandardis (2018) on välja toodud aspekt, et õpetaja osaleb haridusasutuse arendus- ja loometegevuses, kus olulisel kohal on koostöö õppijate, lapsevanemate, tugispetsialistide ja kolleegidega. Sutrop (2019) kinnitab, et tulevikuhariduses suureneb veelgi õpetaja ja tugispetsialisti koostöö, sest jätkuvalt on oluline varajane märkamine ning õpilase toetamine. Kutsestandardis (2018) on koostöö vormide all mõeldud nii erinevaid vestlusi, ümarlaudu vanemate ja tugispetsialistidega, ainetevahelise lõimingu koosolekuid kolleegidega kui ka individuaalse õppekava, käitumise tugikava koostamisi koostöös tugispetsialistidega (Kutsestandard, 2018).

Koostöö kolleegidega võib väljenduda mitmetes aspektides nt õpetajate omavaheline koostöö aine õpitulemuste ja võtmepädevuste lõimimisel; õpetajate ja tugispetsialistide koostöö õpilaste käitumisprobleemide lahendamisel ja õpiraskuste analüüsimisel (Eesti Elukestva Õppe Strateegia 2020, 2014). OECD 2013. a läbi viidud rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS aruannetes on koostöö õpetajate vahel jagatud kaheks. Järgnevalt on kirjeldatud neid koostööde vorme ja tegevusi (Loogma et al., 2014, lk 125):

1. Õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine:
 - arutlemine kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle;
 - osalemine meeskonna nõupidamisel;
 - koostööd tegemine teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppeedukust hinnatakse ühtsete standardite alusel;
 - õppemethodiliste materjalide vahetamine kolleegidega.
2. Professionaalne koostöö:
 - kolleegide tundide külastamine ning tagasiside andmine;
 - ühtse meeskonnana samas klassis õpetamine;
 - osalemine erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid);
 - osalemine koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses.

TALIS 2013. aasta tulemustest selgub, et III kooliastme õpetajate vahel esineb rohkem koostööd lihtsamal tasemel – igapäevast infovahetust ja suhtlust, küll aga professionaalse koostöö vorme erineb harvemini või mitte kunagi (Loogma et al., 2014). Pääaegu pooled (47,7%) õpetajatest arutlevad kolleegidega üks kord nädalas või rohkem kordi teatud õpilaste õppeedukuse üle ning üksnes 0,7% õpetajaist on hinnanud, et nad ei tee seda kunagi. 26,3% vastanutest osaleb meeskonna nõupidamistel 1 - 3 korda kuus ning 36,7% osaleb koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses 2 - 4 korda aastas. Õppemethodiliste materjalide

vahetamist kolleegidega esineb 27,2% vastanutel ning erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid) osalemist 38,4% vastanutel vaid 2 - 4 korda aastas. Selgub, et 31,7% õpetajaist ei õpeta enda väitel mitte kunagi ühtse meeskonnana samas klassis ning 32,9% õpetajaist ei külasta ega anna tagasisidet kolleegide tunnile mitte kunagi. Õpetajad, kes hindasid oma suhteid teiste õpetajatega positiivseks, on ka oma tööga rohkem rahul (Loogma et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Erinevate õpetajate vaheline koostöö on vajalik ka selleks, et aidata õpilastel kujundada terviklikku maailmapilti, kuid klassiõpetajal on seda kõige parem korraldada, sest tal tuleb ise erinevaid aineid lõimida ning puudub otsene vajadus teha ainepõhist sisulist koostööd teiste aineõpetajatega (Jaani & Aru, 2010). Küll aga on klassiõpetajal vajalik teha koostööd teiste õpetajatega siis, kui klassile annab tunde mõni teine kolleeg (nt kehalise kasvatus ja muusikaõpetaja) või kui klassile lisanduvad uued ained, näiteks võõrkeel. Malva jt (2018) ning Meristo (2016) väidavad, et süsteemne, sügavuti tehtav koostöö kolleegidega on olulisel kohal õpetaja professionaalse arengu soodustamiseks ning ainuüksi seetõttu peaks iga õpetaja tegema kolleegidega koostööd. Valk ja Ress (2016) leiavad, et on positiivne, et algklassides on õpilastel üks klassiõpetaja ning üksikud aineõpetajad, sest nii on õpilastel vähem erinevaid nõudmiste kogumikke. Jaani ja Aru (2010) selgitavad oma lõimingukogumikus, et õpilastel oleks järgmisesse klassi või kooliastmesse üleminek sujuv, peaksid klassiõpetajad ja aineõpetajad omavahel infot jagama, koostööd tegema ja olema kursis, mida eelnevas ja järgnevas klassis õpitakse. Samas lõimingukogumikus on välja toodud idee, kus aineõpetaja saab pöörduda klassiõpetaja poole, kui märkab, et õpilastel puuduvad vajalikud eelteadmised (Jaani & Aru, 2010). Sel juhul teab klassiõpetaja, millele tulevikus rohkem tähelepanu suunata.

Selleks, et iga õpilane saaks areneda parimal viisil, peab klassiõpetaja tegema koostööd tugispetsialistidega – õpiabiõpetaja, logopeedi, eripedagoogi, psühholoogi jt. Ülikooli lõpetades omandab tudeng klassiõpetaja eriala, kuid ka lisaeriala (*Klassiõpetaja*, s.a.) ning sellest lähtuvalt võib õpetaja anda tunde I, II ja III kooliastmes ning seetõttu peab klassiõpetaja sageli tegema koostööd vanema kooliastmete õpetajatega. Pikkamööda kujuneb klassiõpetajal välja oma õpetamisstiil ja võtted ning teiste õpetajatega suheldes, tunde vaadeldes ja lõimides, materjale koostades ja üldist koostööd tehes arenetakse ise ning jagatakse nii oma positiivseid kui ka negatiivseid kogemusi.

Sageli on just koolijuht see, kelle sooviks on soodustada kolleegide koostööd ning kelle võimuses on muutusi soovitud suunas juhtida ja õpetajaid koostööle motiveerida (Harro-Loit, 2016). Koostööoskuse parandamiseks peab kogu protsess muutuma koostõisemaks

(HTM, TLÜ & TÜ, 2017) ning koolisüsteemis saab seda juhtida või suunata koolijuht koos õpetajatega. Haridusasutuse juhi kompetentsimudel (2016) on välja toodud hea koolijuhi viis rolli, millest kaks on innovatsiooni juhtija ja meeskonna juhtija. Ühiskonna ja koolielu muutustega peab enim kursis olema koolijuht – suhtlemine ja info vahetamine erinevate inimeste, asutuste vahel on paratamatu ja igapäevane. Aspektid, mis soodustavad õpilastevahelist koostööd, kuid kehtivad ka õpetajate koostöö kohta on „positiivne vastastikune sõltumine ..., näost-näku kommunikatsioon ..., individuaalne ja grupivastutus ..., suhtlemis- ja koostööoskuste õpetamine ... ja grupi areng ...“ (Johnson & Johnson, 1989, viidatud Heidmets, 2017 j, lk 50). Treputtharat ja Tayiam (2014) väidavad, et õpetajad teevad koostööd kolleegidega ja kooli juhtkonnaga siis, kui tuntakse ühtsust, kindlust ja toetust. Nauditava kliima, usalduse, toetuse ja hea läbi saamise puudumine kollektiivis ei ole koostöös edasiviiv (Schihalejev, 2016).

Seega, lähtudes haridusvaldkonna arenguid suunava dokumendi „Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ (2014) ühest olulisemast põhimõttest - muutunud, nüüdisaegse, uueneva õpikäsituse rakendamisest koolides, selgub, et hariduses peab rohkem väärtustama üksteiselt õppimist ja koostööd erinevates vormides ning kõikide isikute ja organisatsioonide vahel. Uuest dokumendist „Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035“ selgub, et koostöö kõigi haridusasutuses töötavate inimese vahel peab suurenema veelgi Sutrop (2019). Ka põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on õpetajate koostöö ära märgitud, ent TALIS 2013. aasta tulemustest selgub, et III kooliastme õpetajate vahel esineb rohkem koostööd lihtsamal tasemel – igapäevast infovahetust ja suhtlust, küll aga professionaalse koostöö vorme erineb harvemini või mitte kunagi (Loogma et al., 2014).

Õpetajate enesetõhususe ja kolleegidega koostöö seosed

Enesetõhususe teemal on Eestis viimastel aastatel mitmeid uurimusi läbi viidud ülikoolides uurimistöode raames. Näiteks on Taimalu ja Õim (2005) ning Taimalu jt (2010) õpetajate enesetõhusust uurinud ja samuti on mitmete bakalaureuse- ja magistristöode raames enesetõhusust uuritud. Õpetajate läbipõlemise, enesetõhususe ja taustategurite seoseid uuris Mugu (2011) oma magistritöös ja üllatuslikult ei leidnud seoseid õpetaja enesetõhususe ja tööstaaži vahel. Eldermann (2018) uuris oma magistritöös õpetajate läbipõlemist ja emotsionaalset heaolu ning võrdles eri- ja tavakoolide õpetajate enesetõhusust, kus aga erinevusi ei ilmnenu.

Üldhariduskoolide mentorite enesetõhusust algajate õpetajate toetamisel uuris oma magistritöös Agabuš (2014) ning ta tõi välja, et kolleegide koostöö ja enesetõhususe

soodustamiseks võiksid mentorid tagasisidestada samuti teisi kolleege ja kogenud õpetajaid, mitte ainult algajaid. Ka Loogma jt (2014) on väitnud, et õpetajate enesetõhususele mõjub soodsalt sisuline tagasiside. Kolleegide tugi ja toetus on seotud õpetajate kõrgema enesetõhususega, seda nii lasteaiaõpetajate (Kasak, 2014) kui ka algajate kooliõpetajate puhul (Sild, 2018).

Viimastel aastatel üldhariduskoolide õpetajate arvamus õpetajatevahelisest koostööst koolis on uurinud bakalaureuse töö raames Kõõra (2016) ning tema töö tulemustest selgus, et soov teha koostööd, head suhted, vastastikune ja võrde panustamine ning oma mõtete ja soovide väljendusoskus on toetava kollektiivi ja koostöö alustalaks. Samal aastal uuris Väljak (2016) oma töös, mil määral mõjutab LP-mudelit kasutamine õpetajate koostööd. 2016. aastal viidi EMOR-i poolt läbi uuring „Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus 2016“ ning uuringus osalenud õpetajate sõnul on selle ameti juures kõige olulisem just suhtlemis – ja koostööoskused ning ainetundmist peetakse pigem teisejärguliseks. Õpetajate sõnul muudab töö atraktiivseks just võimalus töötada koos inspireerivate kolleegidega.

Valk (2016) ja Meristo (2016) on oma uuringute tulemustes jõudnud sarnasele tulemusele, et seotustunne, toetavad töökaaslased, koostöö ning üksteise tagasisidestamine on õpetaja enesetõhususe mõjutajateks. TALIS 2013 uuringust (Loogma et al., 2014) järeldus, et õpetaja enesetõhususe suurendamiseks aitavad efektiivselt just koostöised enesetäiendamise viisid ning õpetajatele tagasiside andmine. Seda, et koolid peavad keskenduma oma õpetajate enesetõhususe suurendamisele ja pöörama veelgi enam tähelepanu õpetajate koostööle on leitud nii Iraani (Veisi, Azizifar, Gowhary & Jamalinesari, 2015) kui ka India uurimustes (Sehgal, Nambudiri & Kumar Mishra, 2017). Lõuna- Korea teadlased selgitavad, et õpetajate enesetõhusust peetakse kaasava hariduse (nii puudega kui ka puudeta laste õpetamisel) rakendamise oluliseks näitajaks ning kõrge enesetõhususega õpetajad on nõus rohkem pingutama oma õpetamisoskuste parandamiseks (You, Kim & Shin, 2019). Varasemalt on leitud, et koostööd tegevad õpetajad hakkavad kasutama uuemaid õpetamismeetodeid ja on vastuvõtlikumad uute ideede, meetodite suhtes (Loogma et al., 2014; You, Kim & Shin, 2019).

Tutvudes Eestis läbi viidud varasemate uurimustega selgus, et uuritud on õpilaste, üliõpilaste, koolide mentorite ning koolieelsete lasteasutuste ja aineõpetajate enesetõhusust, kuid pole eraldi keskendutud klassiõpetajatele. Tänauses koolisüsteemis võivad klassiõpetaja enesetõhusust mõjutada nii õpetaja kogemused, suur õpilaste arv klassis, HEV õpilaste osakaal ning ka vanemate ootused. Samuti on kasulik teada saada, mil määral klassiõpetajad üldse koostööd teevad, sest klassiõpetajatöös on oma spetsiifika ning arvukad aineõpetajate

kohta tehtud uuringud ei ole sobilikud klassiõpetajatele üle kandmiseks. Klassiõpetajate enesetõhususe uurimuste vähesuse tõttu keskendutakse selles magistritöös just neile ning töö autoril on ka isiklik huvi uurida, kuidas teistes koolides koostöö kolleegidega sujub, mil viisil seda tehakse ning kuidas seostub see klassiõpetaja enesetõhususega.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärgiks on anda ülevaade ülevaade klassiõpetajate enesetõhususest, hinnangutest kolleegidevahelisele koostööle ning enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seostest Tartu linna ja maakonna näitel.

Kahel korral läbi viidud rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2008 (Loogma et al., 2009) ja TALIS 2013 (Loogma et al., 2014) tulemustest selgub, et Eesti õpetaja enesetõhusus on teiste riikidega võrreldes küllaltki madal. Klassiõpetajaid pole nendesse uuringutesse varasemalt kaasatud. Samuti ei ole autorile teadaolevat Eestis klassiõpetajate enesetõhusust uuritud bakalaureuse- ja magistritööde raames, küll aga on klassiõpetajaid enesetõhususe teemalistesse uuringutesse kaasatud teiste õpetajate kõrval (Taimalu & Õim, 2005), kuid värskeid klassiõpetajatele keskenduvaid uurimusi pole töö autor leidnud. Sellest tulenevalt sõnastati esimene uurimisküsimus:

1) Milline on klassiõpetajate enesetõhusus Tartu linna ja maakonna koolide näitel?

Koostöö tegemine ja selle tähtsuse suurenemine on olulisel kohal haridussüsteemi kahes olulises alusdokumendis, „Eesti Elukestva Õppe Strateegia 2020“ (2014) ning põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010). Lisaks näeb ette ka kutsestandard (2018), et õpetaja teeb koostööd tugispetsialistide ja kolleegidega. TALIS 2013. aasta tulemustest selgus, et III kooliastme õpetajate vahel esineb igapäevast koostööd sagedamini, kuid professionaalse koostöö vorme harva või mitte kunagi (Loogma et al., 2014). Sellest tulenevalt tekkis antud töö autoril küsimus, kuidas hindavad klassiõpetajad ennast samade koostöö vormide ja tegevuste järgi ning teiseks uurimisküsimuseks seati:

2) Millise hinnangu annavad klassiõpetajad kolleegidevahelisele koostööle?

Rumma (2017) uuringust selgus, et õpetaja naudib õpetamist, kui koolis väärtustatakse koostööd. HTM, TLÜ ja TÜ eksperdid (2017) rõhutasid, et õige edukam enesetõhususe tõstmise viis on koostöine enesetäiendamine. Varasematest uurimustest (Agabuš, 2014; Loogma et al., 2014) selgus, et just kolleegidelt tagasiside saamine soodustab õpetaja enesetõhususe tõusmist. Lisaks on leitud mitmeid seoseid toetava kollektiivi ja õpetaja kõrgema enesetõhususe vahel (Kasak, 2014; Sild, 2018). Kolleegidega koostöö võiks olla

üheks oluliseks enesetõhususe mõjutajaks, sest kaks enesetõhususe allikat on seotud teiste inimestega ehk kolleegidega (Bandura, 1997) ning sellest tulenevalt kolmas uurimisküsimus:

3) Millised seosed ilmnevad klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö hinnangute vahel?

Loogma jt (2014) rõhutavad, et õpetaja arenguteel võib enesetõhusus olla muutuv ja erinev, kuid Mugu (2011) ei leidnud oma magistritöös seoseid õpetaja enesetõhususe ja tööstaaži vahel. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2007) on seisukohal, et õpetajate enesetõhusus kasvab õpetamiskogemusega. Siit tulenes töö viimane uurimisküsimus:

4) Millised seosed ilmnevad klassiõpetaja enesetõhususe, kolleegidevahelise koostöö ning vanuse ja tööstaaži vahel?

Metoodika

Uurimuse eesmärgi saavutamiseks valiti kvantitatiivne uurimisviis, sest eesmärgiks oli välja selgitada vastajate hinnangud ja hinnangute vahelised seosed. Lisaks on kvantitatiivse uurimisviisiga võimalik koguda vastuseid suure hulga inimeste käest.

Valim

Uurimuses kasutati eesmärgipärast valimit, kus uuritavad pidid kuuluma üldhariduskoolide 1.-3. klasse õpetavate klassiõpetajate hulka. Tartu linna ja maakonna valik tehti mugavusvalimi põhimõttel. Valimist jäeti välja erakoolide ja erivajadustega õpilaste koolide klassiõpetajad eeldusel, et valitud koolide taust oleks võimalikult sarnane. Esialgseks planeeritavaks valimi suuruseks oli vähemalt 100 klassiõpetajat.

Esimene kiri, kus paluti koolijuhtidelt luba klassiõpetajate küsitlemiseks, saadeti 42 koolijuhile. Luba klassiõpetajatele küsitluse edastamiseks saadi 26 koolijuhilt ning 16 koolijuhti ei vastanud töö koostaja kirjale. Koolide kodulehtedelt kogutud kontaktandmete järgi peaks nõustunud koolides olema kokku 187 klassiõpetajat, kuid elektroonilisele küsitlusele vastas 89 Tartu linna ja maakonna koolide õpetajat.

Küsitlusele vastanud klassiõpetajatest oli üks meesõpetaja ja 88 naisõpetajat, 77 õpetajal oli kõrgharidus, kuuel oli kesk- või keskeriharidus ning kuus õpetajat olid hetkel kõrgharidust omandamas. Klassiõpetajate keskmine vanus oli 42,79 aastat (SD = 11,51; Min = 20 a; Max = 68 a) ning keskmine tööstaaž oli 19,55 aastat (SD = 13,60; Min = 0,5 a; Max = 58 a).

Mõõtevahend

Andmete kogumiseks koostati elektrooniline ankeet *Google Forms* keskkonnas, mis koosnes kolmest osast: väited klassiõpetajate enesetõhususe ja kolleegidevaheline koostöö kohta ning taustandmed (Lisa 1).

Klassiõpetajate enesetõhususe mõõtmiseks kasutati 2016. a kevadel TÜ ekspertgrupi poolt adapteeritud (Tamm, et al., 2016) õpetaja enesetõhususe skaalat (ÕETS) –*Teacher Self-Efficacy Scale (TSES)* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Skaala osutus valituks, sest see oli hiljuti ekspertide poolt kohandatud, eesti keelde tõlgitud ja eelnevalt katsetatud ning seetõttu piisavalt usaldusväärne. Skaala koosnes 24 küsimusest, kus vastajal paluti esitada hinnangud iga väite kohta, märkides ära sobivaima vastusevariandi. Vastamiseks oli 9-palline skaala, kus 1 - üldse mitte, 3 - väga vähe, 5 - mõningal määral, 7 - üsna palju, 9 - väga palju.

Kolleegidevahelise koostöö uurimiseks kasutati OECD TALIS 2013 uurimuses (Loogma et al., 2014) kasutatud väiteid. Seda skaalat on kasutatud nii Eestis kui ka välismaal teiste kooliastmete õpetajate uurimiseks ning see hõlmab laiahaardeliselt õpetajate koostöövõimalusi. Vastajale esitati kaheksa väidet ning paluti igale väitele valida sobivaim variant, kui sageli vastaja teeb nimetatud koostõiseid tegevusi. Valikus oli kuus varianti vastamiseks: „mitte kunagi“, „üks kord aastas või vähem“, „2 - 4 korda aastas“, „5 - 10 korda aastas“, „1 - 3 korda kuus“, „üks kord nädalas või vähem“.

Kolmas osa koosnes vastajate taustaandmete välja selgitamiseks vajalikest lisaküsimustest, kus uuritavatelt küsiti sugu, vanust, haridustaset, õpetaja tööstaazi, õpilaste arvu klassis ja koolis ning klassiõpetajate arvu koolis.

Küsitluse usaldusväärsete tõstmiseks valiti andmete kogumismeetoditeks laialt kasutatud ja katsetatud TSES skaala, mis oli Eestis erinevate ekspertide (Tamm, et al., 2016) poolt adapteeritud ning koostöö uurimiseks kasutati suures rahvusvahelises OECD TALIS 2013 uurimuses (Loogma et al., 2014) kasutatud väiteid.

Protseduur

Uurimuse eesmärgi saavutamiseks viidi 2019. aasta märtsis läbi andmete kogumine *Google Forms* keskkonnas esitatud ankeedi abil. Uuringu läbiviimise esimeses etapis suheldi e-maili teel koolijuhtidega, et saada nõusolek kooli osalemiseks uuringus. Kui koolijuht oli andnud loa oma kooli õpetajate küsitlemiseks, siis pöörduti isiklikult nende koolide klassiõpetajate poole. Üldjuhul suunasid koolijuhid klassiõpetajatega kontakti saamiseks kooli kodulehele, sest seal olid õpetajate e-mailid avalikud. Samas esines koolijuhte, kes saatis ise uurijale vastu

oma klassiõpetajate kontaktandmed. Igale klassiõpetajale saadeti isikliku pöördumisega kiri, kus tutvustati magistritöö eesmärki, selgitati vabatahtlikkuse ja anonüümsuse aspekte ja jagati ka küsitluse linki. Nädala möödudes saadeti igale klassiõpetajale meeldetuletuskiri.

Andmete kogumisele järgnes nende korrastamine ja koostöö skaala sõnaliste hinnangute ning taustandmete kodeerimine andmetabelis numbrilisele kujule. Selleks laeti alla Google Forms keskkonnast vastuste Exceli fail ning teostati andmete korrastamine programmis MS Excel 2010 ning seejärel viidi läbi andmeanalüüs programmis SPSS Statistics 25.0.

Tulemuste kirjeldamiseks kasutati kirjeldavat statistikat (aritmeetiline keskmine, standardhälve, maksimum ja miinimum) ja seoste leidmiseks Pearsoni korrelatsioonanalüüsi. Seoste tugevuse hindamise juures tugineti Dancey ja Reidy (2011) selgitustele, kus nõrga seose puhul jäi korrelatsiooni koefitsient vahemikku 0,1 - 0,3 ning keskmise tugevusega seos ilmnis vahemikus 0,4 - 0,6 ning tugeva seose puhul oli korrelatsiooni koefitsient 0,7 ja suurem.

Fives ja Buehl (2010) on õpetaja enesetõhususe skaala väited jaganud kolme faktorisse ning neid kasutati antud magistritöös: klassi juhtimine (*classroom management*), õpetamistegevused (*instructional practices*) ja õpilaste kaasamine (*student engagement*) (Lisa 2). Fives ja Buehl (2010) on kolme faktori reliaablust (Cronbachi alfa) mõõtnud ning klassi juhtimise ja õpetamispraktika faktorites oli see 0,89 ja õpilaste kaasamise faktoris 0,81 ning kogu skaala reliaabluseks 0,93. TALIS 2013 raportist (Loogma et al., 2014) selgus, et kolleegidevahelise koostöö uurimiseks kasutatud väited jagati kahte tunnuste gruppi. Magistritöös on väited samal viisil jagatud kaheks faktoriks, milleks on õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine ning professionaalne koostöö. Arvutati faktoritesse kuuluvate enesetõhususe väidete alusel kolme faktori (klassi juhtimine, õpetamistegevused, õpilaste kaasamine) ning kolleegidevahelise koostöö väidete alusel kahe faktori (õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine ning professionaalne koostöö) koondkeskmised.

Tulemused

Järgnevalt esitletakse uurimistulemusi vastavalt püstitatud uurimisküsimuste järjekorrale.

Klassiõpetajate enesetõhusus Tartu linna ja maakonna koolide näitel

Ülaltoodust selgus, et õpetajate enesetõhususe skaala väited said jagatud kolme faktorisse ning arvutati iga faktori reliaablus, mis klassi juhtimise faktoris oli 0,840, õpetamistegevuste

faktoris 0,878 ja õpilaste kaasamise faktoris 0,794. Järgnevas tabelis 1 on esitatud koondhinnangud klassiõpetajate enesetõhususele.

Tabel 1. Klassiõpetajate hinnangute koondkeskmised enesetõhususele (kirjeldav statistika)

Enesetõhususe faktor	M*	SD	Min	Max
Klassi juhtimine	7,18	0,77	5,44	9,00
Õpetamistegevused	7,15	0,77	5,20	9,00
Õpilaste kaasamine	7,13	0,82	5,40	9,00

Märkused. *M – keskmine; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum

Arvestades, et vastuste skaala oli 9-palline, võib öelda, et klassiõpetajad hindasid oma enesetõhusust küllaltki kõrgeks (üle skaala keskmise) ja üsna lähedaselt kõigis kolmes enesetõhususe faktoris. Kõige kõrgemalt klassi juhtimise faktoris ning kõige madalamalt õpilaste kaasamise faktoris.

Klassiõpetajate hinnang kolleegidevahelisele koostööle

TALIS 2013 raporti (Loogma et al., 2014) eeskujul on kolleegidevahelise koostöö väited jagatud kaheks faktoriks: õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine ning professionaalne koostöö. Andmete analüüsist selgus, et reliaablus õpetajatevahelise igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimise faktoris oli 0,718 ning professionaalse koostöö faktoris 0,538.

Järgnevas tabelis 2 on esitatud klassiõpetajate hinnangud kolleegidevahelisele koostööle. Selgus, et õpetajate igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist tehakse õpetajate sõnul sagedamini kui professionaalset koostööd.

Tabel 2. Klassiõpetajate hinnangud kolleegidevahelisele koostööle esitatud kirjeldava statistikana

Koostöö faktor	M*	SD	Min	Max
Õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine	4,97	0,87	2,00	6,00
Professionaalne koostöö	3,35	0,91	1,50	5,25

Märkused. *M – keskmine; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum

Selleks, et õpetajate koostööle antud hinnangutest täpsem ülevaade anda, esitatakse järgnevalt igale üksikväitele antud hinnangute protsent. Tabelis 3 esitletakse õpetajate hinnanguid väidetele, mis kuulusid õpetajate igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimise faktorisse.

Tabel 3. Õpetajate igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimise väidete sageduse hinnangud (%)

Väide	Sageduse esinemisprotsendid			
	Mitte kunagi / kord aastas või vähem	2 - 4 korda aastas	5 - 10 korda aastas	1 - 3 korda kuus / kord nädalas või vähem
Arutlete kolleegidega teatud õpilaste õppe edukuse üle	4	7	1	88
Osaletate meeskonna nõupidamisel	1	5	11	83
Vahetate kolleegidega õppemetoodilisi materjale	4	11	6	79
Teete koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppe edukust hinnatakse ühtsete standardite alusel	10	16	13	61

Tulemustest selgus, et enamik klassiõpetajaid arutlevad kolleegidega teatud õpilaste õppe edukuse üle, osalevad meeskonna nõupidamisel, teevad koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppe edukust hinnatakse ühtsete standardite alusel ning vahetavad kolleegidega õppemetoodilisi materjale vähemalt 1 - 3 korda kuus. Sellest järeldus, et õpetajate igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist esines nende endi hinnangul küllaltki sageli.

Tabel 4 esitleb õpetajate hinnanguid väidetele, mis kuulusid professionaalse koostöö faktorisse. Tulemustest on näha, et klassiõpetajad on hinnanud küllaltki erinevalt nende koostöötegevuste sagedust, mis kuuluvad professionaalse koostöö faktorisse. Võib öelda, et professionaalset koostööd teevad õpetajad endi hinnangul märksa harvemini kui igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist. Kõige sagedamini märkisid õpetajad õpetamist ühtse

meeskonnana samas klassis, kuid seda vaid veidi üle 40% vastajate puhul vähemalt 1 - 3 korda kuus. Samas vähemalt 1 - 3 korda kuus sagedusega nimetas vaid 6% õpetajaid kolleegide tundide külastamist.

Tabel 4. Professionaalse koostöö väidete sageduse hinnangud (%)

Väide	Sageduse esinemisprotsendid			
	Mitte kunagi / kord aastas või vähem	2 - 4 korda aastas	5 - 10 korda aastas	1 - 3 korda kuus / kord nädalas või vähem
Õpetate ühtse meeskonnana samas klassis	39	9	10	42
Osalete koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses	20	34	15	31
Osalete erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid)	18	38	20	24
Külastate kolleegide tunde ning annate neile tagasisidet	42	37	15	6

Professionaalse koostöö väited (tabelis 4) on põhjalikumad tegevused kui tabelis 3 esitletud igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimise alla kuuluvad tegevused ning need eeldavad suuremat koostööd ja ajaressurssi. Selgus, et on õpetajaid, kes osalevad professionaalses koostöös, kuid üsna oluline hulk siiski on ka neid, kes endi hinnangul ei tee seda üldse või teevad väga harva. Sõltuvalt konkreetsest tegevusest on professionaalse koostöö hindamisel valitud variante *mitte kunagi / kord aastas või vähem* vahemikus 18% - 42%, mis on antud vastajate arvu juures küllaltki palju.

Kõrvutades tabelis 3 ja 4 esitatud tulemusi, selgus tendents, kus professionaalse koostöö tegevusi on õpetajad hinnanud harvemini tehtavateks kui õpetajatevahelist igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist. Õpetajate igapäevase koostöö kõigi nelja väite puhul oli üle 50% vastanutest valinud „1 - 3 korda kuus“ või „kord nädalas või vähem“ ehk neid tegevusi tehakse küllaltki sageli. Professionaalse koostöö puhul kõige sagedamini tehtava valiku puhul oli kõrgeim hinnang „õpetate ühtse meeskonnana samas klassis“ 42%. Teised

tegevused jäid alla 31% ning kõige harvemini märgiti kolleegide tundide külastamist ja neile tagasiside andmist (6%).

Klassiõpetajate enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö hinnangute seosed

Klassiõpetajate enesetõhususe faktorite ja kolleegidevahelise koostöö faktorite seosed on esitatud tabelis 5. Ilmnes neli statistiliselt olulist seost. Enesetõhususe faktorite endi vahel ilmnes kolm statistiliselt olulist positiivset tugevat seost: faktorite *klassi juhtimine* ning *õpetamistegevused* vahel ($p < 0,01$), faktorite *õpilaste kaasamine* ning *klassi juhtimine* vahel ($p < 0,01$) ning faktorite *õpilaste kaasamine* ning *õpetamistegevused* vahel ($p < 0,01$). Statistiliselt oluline positiivne keskmise tugevusega seos ilmnes ka *professionaalse koostöö ja õpetajatevahelise igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimise* vahel ($p < 0,01$). Siiski ühtki olulist seost ei leitud enesetõhususe faktoritel koostöö faktoritega.

Tabel 5. Klassiõpetajate enesetõhususe faktorite ja kolleegidevahelise koostöö faktorite seosed.

	Klassi juhtimine	Õpetamistegevused	Õpilaste kaasamine	Professionaalne koostöö
Õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine	0,073	0,137	0,025	0,445**
Professionaalne koostöö	-0,131	-0,068	-0,067	
Klassi juhtimine	1	0,709**	0,716**	
Õpetamistegevused	0,709**	1	0,729**	
Õpilaste kaasamine	0,716**	0,729**	1	

Märkused. **statistiliselt oluline seos $p < 0,01$

Kuna ühtki olulist seost ei leitud enesetõhususe ja koostöö faktorite vahel, siis vaadati seoseid ka enesetõhususe kolme faktori ja koostöö üksikväidete vahel. Järgnevalt on välja toodud klassiõpetajate enesetõhususe faktorite ja kolleegidevahelise koostöö üksikväidete seosed (vt tabel 6). Tulemustest ilmnes üks statistiliselt oluline negatiivne nõrk seos enesetõhususe faktori *klassi juhtimine* ning väite *õpetate ühtse meeskonnana samas klassis* vahel ($r = - 0,253$; $p < 0,05$).

Tabel 6. Klassiõpetajate enesetõhususe faktorite ja kolleegidevahelise koostöö üksikväidete seosed (korrelatsioonikordajad).

	Klassi juhtimine	Õpetamistegevused	Õpilaste kaasamine
Arutlete kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle.	0,045	-0,004	-0,023
Osaletate meeskonna nõupidamisel.	-0,135	-0,078	-0,100
Teete koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppeedukust hinnatakse ühtsete standardite alusel.	0,106	0,142	0,048
Vahetate kolleegidega õppemetoodilisi materjale.	0,042	0,078	-0,027
Külastate kolleegide tunde ning annate neile tagasisidet.	-0,005	-0,071	0,013
Õpetate ühtse meeskonnana samas klassis.	-0,253*	-0,208	-0,194
Osaletate erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid).	-0,153	-0,029	-0,082
Osaletate koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses.	0,201	0,195	0,177

Märkused. * statistiliselt oluline seos $p < 0,05$

Klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seosed vanuse ja tööstaažiga

Järgnevas tabelis 7 on esitatud kolme enesetõhususe faktori ja kahe koostöö faktori seosed klassiõpetajate vanuse ning üldise tööstaažiga.

Tabel 7. Seosed koostöö ning enesetõhususe faktorite ja õpetajate vanuse ning tööstaaži vahel.

Faktor	Vanus	Tööstaaž
Klassi juhtimine	-0,076	-0,131
Õpetamistegevused	-0,150	-0,203
Õpilaste kaasamine	-0,092	-0,124
Igapäevane koostöö	0,043	0,070
Professionaalne koostöö	0,276**	0,314**

Märkused. **statistiliselt oluline seos $p < 0,01$

Enesetõhususe kolme faktori ning vanuse ja tööstaaži vahel leiti kaks statistiliselt olulist positiivset nõrka seost *professionaalse koostöö* ning õpetaja *vanuse* vahel ($p < 0,01$) ja *professionaalse koostöö* ning *tööstaaži* vahel ($p < 0,01$).

Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli anda ülevaade klassiõpetajate enesetõhususest, hinnangutest kolleegidevahelisele koostööle ning enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seostest Tartu linna ja maakonna õpetajate näitel. Järgnevalt analüüsiti ja kõrvutati saadud tulemusi varasemate uurimustega. Tulemuste üle arutati vastavalt püstitatud uurimisküsimuste järjekorrale. Peatüki lõpus toodi välja magistritöö piirangud ja praktiline väärtus.

Klassiõpetajate enesetõhusus Tartu linna ja maakonna koolide näitel

Magistritöö esimeseks uurimusküsimuseks oli - milline on klassiõpetajate enesetõhusus Tartu linna ja maakonna koolide näitel? Uuringust selgus, et klassiõpetajad hindasid oma enesetõhusust küllaltki kõrgeks ja praktiliselt võrdselt nii klassi juhtimise, õpetamistegevuste kui ka õpilaste kaasamise aspektis. Saadud tulemused erinesid varasematest TALIS 2008 (Loogma et al., 2009) ja TALIS 2013 (Loogma et al., 2014) uuringute tulemustest, kus selgus, et Eesti õpetaja enesetõhusus oli teiste riikidega võrreldes pigem madal, ent nendes uuringutesse polnud kaasatud klassiõpetajaid, vaid tähelepanu all olid III kooliastme õpetajad. Mitmetel juhtudel avaldusid raskused õpilastega alles vanemates kooliastmetes ning klassiõpetajad võisid väiteid hinnata vastavalt sellele, et algklassides ei ole võib-olla õpetajatöös nii palju või nii tõsiseid murekohti, mis võiksid õpetaja enesetõhususe uskumust negatiivselt mõjutada.

Magistritöö uurimusest selgus, et klassiõpetajad hindasid ennast kõige kõrgemalt klassi juhtimise osas nagu on selgunud ka paljudes varasemates uurimustes (Fives & Buehl, 2010; Perera, et al., 2018; Poulou et al., 2019; Sild, 2018) ja samuti, nii nagu mitmes uurimuses (Fives & Buehl, 2010; Poulou et al., 2019; Sild, 2018), järgnes teisena õpetamistegevuste alane enesetõhusus. Õpilaste kaasamise enesetõhusus on saanud varasemates uuringutes kõige madalamad hinnangud (Fives & Buehl, 2010; Ninković & Florić, 2018; Poulou et al., 2019; Sild, 2018) ning sama tulemus saadi ka käesolevas magistritöös.

Klassi juhtimise faktorisse kuulusid väited, mis selgitasid välja õpetaja enesetõhususe distsipliini ja korra saavutamisel ning hoidmisel. Tulemustest selgunud klassiõpetajate kõrgest enesetõhususest selles faktoris, võis järeldada, et algklassides olid õpilased pigem sõnakuulelikud ning õpetaja oli autoriteediks. Kaasa võisid aidata kindlad toimivad kokkulepped ja rutiin ning piisav aeg oma õpilaste tundmaõppimiseks. Mõjutada võisid ka koostööaltimad vanemad, kellega saab kiiresti suhelda ja tagasisidet anda.

Õpetamistegevuste faktorisse kuulusid väited, mis on tihedalt seotud õpetamisega – kriitilise mõtlemise ja loovuse arendamine, erinevate hindamisstrateegiatega kasutamine, tundide ja materjali kohandamine, erinevate strateegiatega ja meetodite kasutamine tundides ning õpilaste küsimustele selgituste ja näidete esitamine. Võis oletada, et õpetajatel oli hea ettevalmistus ning kättesaadav lai täienduskoolituste valik, mistõttu oli võimalik arendada enda nõrgemaid külgi. Enesetõhusust võis mõjutada ka juhtkonna ja õpetaja vaheline usalduslik ning julgustav suhe. Mitme aine õpetamisel oli võimalik klassiõpetajal tunde ja teemasid lõimida nii süsteemselt (üldõpetus) kui ka vastavalt vajadusele. I kooliastme õpilastega tegelemisel peab õpetaja leidma huvitavaid võimalusi nii õpitulemuste saavutamiseks kui ka tagasiside andmisel ning tavaliselt I kooliastmes saavutatakse valdavalt kõik nõutavad õpitulemused.

Õpilaste kaasamise faktorisse kuulusid väited, mis selgitasid välja klassiõpetaja enesetõhususe õpilaste motiveerimisel, õppimise väärtustamisel ning lapse ja pere toetamisel. Ka kolmandas enesetõhususe faktoris hindasid õpetajad ennast kõrgelt. Üheks põhjuseks võis olla see, et I kooliastme õpilased on üldjuhul ise motiveeritud õppima. Kiitus on selles vanuses õpilastele suureks motivaatoriks.

Klassiõpetajate hinnang kolleegidevahelisele koostööle

Teiseks uurimusküsimuseks oli - millise hinnangu annavad klassiõpetajad kolleegidevahelisele koostööle? Uuringust selgus, et õpetajate igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist tehakse õpetajate sõnul sagedamini kui professionaalset koostööd. Sama tulemus oli saadud TALIS 2013 (Loogma et al., 2014) uuringul. Käeolevast magistritöö uuringust selgus, et vastajate väitel teevad enamik klassiõpetajaid vähemalt kord kuus, paljud ka sagedamini, koostööd igapäevasel tasemel ehk arutlevad kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle, osalevad meeskonna nõupidamisel, teevad koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppeedukust hinnatakse ühtsete standardite alusel ning vahetavad kolleegidega õppemetoodilisi materjale.

Tulemustest selgus, et professionaalse koostöö hulka kuuluvaid tegevusi (kolleegide tundide külastamine ning neile tagasiside andmine, ühtse meeskonnana samas klassis õpetamine, erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid) osalemine ning koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses osalemine) teeb sõltuvalt tegevusest umbes 20-40% õpetajaid korra aastas või veelgi vähem ja osad õpetajad ka üldse mitte. Samas Malva jt (2018) ning Meristo (2016) väidavad, et süsteemne, sügavuti tehtav koostöö kolleegidega on olulisel kohal õpetaja professionaalse arengu soodustamiseks ning on

leitud, et suurema koostöö ja suhtlemise tõttu on õpetajate enesetõhusus muutunud kõrgemaks ning õpetajad hakkasid kasutama uuemaid õpetamismeetodeid (Loogma et al., 2014). Seega on nii professionaalne koostöö ja õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine tähtsad ka juhul, kui õpetaja ise kõiki aineid õpetab. Lisaks on klassiõpetajal hea võimalus teha koostööd ka paralleelklasside klassiõpetajaga ning aineõpetajatega, selleks, et õpilastel oleks järgmisesse klassi või kooliastmesse üleminek sujuv (Jaani & Aru, 2010).

Tulemustest selgus, et üle 50% klassiõpetajatest kokku tegeles kolleegide tundide küllastamise ja tagasisidestamisega piisava sagedusega, kuid samas oli mõtlemapanev asjaolu, et üle 40% õpetajatest, enda sõnul, teevad seda harvem kui korra aasta või üldse mitte. Samas ka TALIS 2013 uuringust selgus, et kolmandik III kooliastme õpetajaist pole kunagi külasthanud ega andnud tagasisidet kolleegide tundidele (Loogma et al., 2014). Seega, magistr töö tulemuses paistis välja kaks äärmust – ca 50 % klassiõpetajatest käivad kolleegide tunde vaatlemas ja tagasisidestamas vähemalt paar korda aastas ning mõni õpetaja isegi viis ja enam kordi, kuid samas teine äärmus, ca 40 %, kes teevad seda väga harva või üldse mitte. Äärmused ilmsid ka väite „ühtse meeskonnana samas klassis õpetamine“ juures, kus üle 40% teeb seda vähemalt kord kuus või rohkem ning teine äärmus pisut alla 40% teeb seda kord aastas või üldse mitte. TALIS 2013 tulemustes selgus, et ligikaudu 31% pole kunagi õpetanud ühtse meeskonnana samas klassis (Loogma et al., 2014). Sellest tulenevalt oli vastanud klassiõpetajate vaheline koostöö väga erinev ja vajaks kindlasti neis koolides, kus ei ole kombeks kolleegide vaatlemas käia või ühtse meeskonnana samas klassis õpetada, sellele rohkem tähelepanu pöörata. Meristo (2016) selgitab, et alguses võib olla tundide küllastamine pigem harjumatu, kuid just juhtkonnal on vastutus teha selgitustööd, milleks küllastusi tehakse ning millist kasu nendest õpetajad vastastikku saavad. Kogu protsess peab muutuma koostöisemaks (HTM, TLÜ & TÜ, 2017) ning koolisüsteemis saab seda juhtida/suunata just koolijuht koos õpetajatega (Harro-Loit, 2016). Seega tuleks kooli juhtkonnal leida viise, kuidas õpetajate koostööd, tundide küllastusi ja tagasisidestamist paremini korraldada.

Koostöö peab sündima õpetajate vajadusest ja eesmärgist, mitte ainuüksi juhtkonna soovist, kuid juhtkonnal on suunamisel ja toetusel suur roll. Sügavama koostöö planeerimine on ajamahukas ja ettevalmistust nõudev ning seetõttu võib õpetajatel olla ajanappus. Klassiõpetajal on oma klassi laste õpetamise, erisustega õpilaste toetamise, vanematega suhtlemise ning erinevate tugispetsialistidega koostöötamisega palju tegemisi, mis vajavad pidevat infovahetust, planeerimist, analüüsimist, katsetamist ja nii jääb igasuguseks koostööks kolleegidega vähem aega.

Klassiõpetajate enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö hinnangute seosed

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli - millised seosed ilmnevad klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö hinnangute vahel? Tulemustest ei leitud üllatavalt ühtki olulist seost enesetõhususe faktoritel koostöö faktoritega, küll aga ilmnes kolme enesetõhususe faktori endi vahel kolm olulist positiivset tugevat seost. See oli loogiline ja ootuspärane tulemus, sest need kolm faktorit (klassi juhtimine, õpetamistegevused, õpilaste kaasamine) kokku moodustavadki enesetõhususe. Samuti olid omavahel positiivses seoses professionaalne koostöö ja õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine. Ootuspäraseks võis pidada seda, sest kes teeb igapäevast koostööd, see ilmselt suurema tõenäosusega teeb ka professionaalset koostööd ning vastupidi. Kui varasemalt oli leitud, et hea koostöö ja seotustunne kolleegidega mõjub positiivselt õpetaja enesetõhususele (Kasak, 2014; Klassen & Chiu, 2010; Sild, 2018) ning kolleegidelt tagasiside saamine soodustas õpetaja enesetõhususe tõusmist (Agabuš, 2014; Loogma et al., 2014), siis huvitaval kombel magistr töö tulemustes seda ei ilmnenu.

Varasemalt on nii Loogma, Ruus, Talts ja Poom – Valickis (2009) kui ka Skaalvik ja Skaalvik (2007) jõudnud seisukohale, et kolleegidevahelised head suhted ja üksteise märkamine ja tunnustamine on õpetaja enesetõhususe juureks määravaks osaks. Bandura (1977) on samuti leidnud, et verbaalne veenmine – innustamine ja julgustamine mõjub positiivselt ning Agabuš (2014) ja Loogma jt (2014) väidavad, et just kolleegidelt tagasiside saamine soodustab õpetaja enesetõhususe tõusmist. Arvatakse, et kõige edukamaks enesetõhususe tõstmise võimaluseks on just koostöine enesetäiendamine (HTM, TLÜ & TÜ, 2017). Loogma jt (2014) leidsid, et suurema koostöö ja suhtlemise tõttu on õpetajate enesetõhusus suurenenud ning on hakatud kasutama uuemaid õpetamise meetodeid.

Enesetõhususe ja koostöö faktorite vahel ei leitud ühtki olulist seost ning seetõttu vaadati seoseid ka enesetõhususe kolme faktori ja koostöö üksikväidete vahel. Tulemustest ilmnes üks oluline negatiivne seos klassi juhtimise enesetõhususe ning ühtse meeskonnana samas klassis õpetamise sageduse vahel. Seega võis järeldada, mida kõrgem oli vastanud õpetajate klassi juhtimise alane enesetõhusus, seda harvemaks olid nad hinnanud õpetamist ühtse meeskonnana samas klassis. Seda võib tõlgendada ka vastupidi ehk mida harvem toimuvana oli märgitud õpetamist ühtse meeskonnana samas klassis, seda kõrgem oli nende klassi juhtimise enesetõhusus. Ühest küljest oli see tulemus ootamatu, sest miks ühtse meeskonnana harvem õpetamine peaks seostuma kõrgema enesetõhususega. Eeldati pigem vastupidist ehk mida tihedam koostöö ja õpetamine ühtse meeskonnana, seda kõrgem ka enesetõhusus. Võimalik, et kui õpetaja end juba (piisavalt) enesetõhusana tunneb ning usub,

et ta saab klassi juhtimisega hakkama, siis ta ei vaja ühtse meeskonnana õpetamist nii sageli kui need, kellel on madalam klassi juhtimise enesetõhusus. Samas, õpetaja, kellel on kõrge enesetõhusus ja eneseusk võiks just nõustada ja jagada teistele tagasisidet ning on seda ka ise nõus kuulama. Magistritöös ei ilmnunud enesetõhususe ja kolleegidega koostöö vahel seoseid, selle põhjuseks võis olla klassiõpetajate ameti eripära ning aspekt, et varasemates uurimustes esinenud seosed ei hõlma klassiõpetajaid.

Klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö seosed vanuse ja tööstaažiga

Viimaseks uurimisküsimuseks oli - millised seosed ilmnevad klassiõpetaja enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö ning vanuse ja tööstaaži vahel? Ilmnes kaks positiivset seost professionaalse koostöö ning õpetaja vanuse ja tööstaaži vahel. Tekkinud seosed olid igati loogilised - kogenumad (ja ühtlasi ka vanemad) õpetajad teevad endi sõnul sagedamini professionaalset koostööd kui nt algajad, noored õpetajad, kuid igapäevase koostöö osas ei ilmnunud suuri erinevusi.

Üllatavaks oli see, et sarnaselt Mugu (2011) tulemusele enesetõhususe ja staaži vahel seoseid ei ilmnunud. Varasemalt on ka Loogma jt (2014) rõhutanud, et õpetaja arenguteel võib enesetõhusus olla muutuv, erinev ning õpetajate enesetõhusus kasvab õpetamiskogemusega (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Töö autor eeldas, et kogunud õpetajad on enesekindlamad ning kõrgema enesetõhususega ning ka seetõttu teevad julgemini koostööd, aga algaja võib pigem toimetada üksinda, sest ehk ei julge abi küsida või kardetakse jätta muljet, et tööga ei saada hakkama. Kogunud õpetajad on aastaid töötades tundnud nii tagasilööke kui ka õnnestumisi ning nad on rohkem proovinud erinevaid meetodeid, võtteid ja lähenemisi ehk on leidnud tee, kuidas jõuda tulemusteni tõhusalt ja ilma liigset aega ning energiat kulutamata. Algajal õpetajal pole sellist kogemuspagasit ning võiks eeldada, et seetõttu on nende enesetõhusus madalam.

Arvestades, et enesetõhusus on siiski inimese subjektiivne uskumus, siis on võimalik, et küsitlusele vastanud lühema tööstaažiga õpetajad on samuti endas kindlad, aga tegelikkuses ei pruugi alati asjadega nii hästi hakkama saada kui kogenumad õpetajad saavad. Loogma jt (2014) toovad välja aspekti, et õpetaja arenguteel võib enesetõhusus olla muutuv ja erinev ning Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2007) on seisukohal, et õpetajate enesetõhusus kasvab õpetamiskogemusega. Malva jt (2018) leidsid, et õpetamistegevuste faktoris oli töötavate õpetajate enesetõhusus kõrgem kui üliõpilastel ning tegid järelduse, et pikem tööstaaž suurendab õpetaja enesetõhusust just õpetamistegevuste faktoris.

Magistritöö piirangud ja väärtus

Uurimuse kitsaskohaks peab töö autor väikest valimit. Küsitlus saadeti õpetajatele varakevadel ning mitmed koolijuhid vastasid, et õpetajad on üliõpilaste uurimustöödega ülekoormatud ning seetõttu oli vastajaid vähem, kui esialgu planeeritud. Samuti on oluline märkida, et valimis oli ainult Tartu linna ja maakonna klassiõpetajad ning seetõttu ei saa teha üldistusi kogu Eesti klassiõpetajate kohta ning küsitlus oli anonüümne, siis ei saa tulemusi üldistada ka kõikide Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate kohta.

Magistritöös olid väited kolleegidevahelise koostöö uurimiseks jagatud kahte gruppi samal viisil nagu TALIS 2013 raportis (Loogma et al., 2014). Andmete analüüsist selgus, et reliaablus oli professionaalse koostöö faktoris 0,538, mis on madalavõitu.

Samuti võib leida nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi andmete kogumiseks kasutatud elektroonilise ankeedi osas, mis ühest küljest oli nii töö autorile ja vastajatele mugav ja kiire viis vastamiseks, kuid samas elektroonilist kirja võib infovoolus mitte märgata, on kerge ignoreerida või ära kustutada. Küsitlusele vastamine elektrooniliselt on tehtud piisavalt lihtsaks, seega arvuti kasutamisoskus ei saaks olla takistuseks küsimustele vastamiseks. Lisaks pole elektroonilise küsitluse koostamise juures materiaalseid kulutusi, mis kaasneksid ankeetide printimise ning koolidesse toimetamisega. Positiivne on ka see, et pärast andmete kogumist on võimalik *Google Forms* keskkonnast vastuste Exceli fail all laadida ning see hoiab kokku aega ning lihtsustab andmete korrastamist. Samas võib e-ankeedi kasutamine vastajate hulgast eemale jätta potentsiaalsed vastajad, kes eelistaksid mingil põhjusel paberankeeti. Seetõttu võiks edaspidi kaaluda mõlema variandi pakkumist vastajatele, kes saavad otsustada oma eelistuste kohaselt.

Magistritöö autorile teadaolevalt ei ole enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö teemasid klassiõpetaja seisukohast Eestis uuritud. Läbi viidud uurimusega saadi lühiülevaade Tartu linna ja maakonna vastanud klassiõpetajate enesetõhususest, koostööst kolleegidega ja nendevahelistest seostest. Teema käsitlemine on oluline nii klassiõpetajatele eneseanalüüsiks ning koolijuhtidele õpetaja arengu ja koostöö soodustamiseks ning ka asutustele efektiivsema õpetajakoolituse ja täienduskoolituste kavandamiseks. Positiivne on see, et mitmed koolijuhid ja küsitluses osalenud õpetajad soovisid tagasisidet uurimustöö tulemustest ning see näitab, et teema on aktuaalne ning koolides tuntakse huvi klassiõpetajate enesetõhususe ja koostöö vastu.

Tänuõnad

Täna kõiki Tartu linna ja maakonna koolijuhte ja õpetajaid, kes andsid nõusoleku uurimuses osalemiseks. Suur aitäh juhendajale Merle Taimalule. Tänuõnad kuuluvad perekonnale, lähedastele sõpradele ja kolleegidele, kes on mind ülikooli õpingute ajal toetanud.

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.

Elen Sukamägi

/allkirjastatud digitaalselt/

23.05.2019

Kasutatud kirjandus

- Agabuš, A. (2014). *Üldhariduskoolide mentorite enesetõhusus ning selle seosed juhtkonnapoolse toetuse tajumisega, läbitud koolitustega ning algaja õpetajaga seotud teguritega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. Külastatud aadressil <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bilali, O. (2013). Teaching Efficacy to Student Teachers in the Faculty of Education, Elbasan Albania Ma. (PhD). *Journal of Educational and Social Research*, 3(1).
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology* (5th ed). Harlow [etc.]: Prentice Hall/Pearson.
- Eesti Elukestva Õppe Strateegia 2014-2020*. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118–134.
- Haridusasutuse juhi kompetentsimudel*. (2016). Külastatud aadressil [http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/okpat/Haridusasutuse%20juhi%20kompetentsimudel\(4\).pdf](http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/okpat/Haridusasutuse%20juhi%20kompetentsimudel(4).pdf)
- Harro-Loit, H. (2016). Kes loovad hea kooli? M. Sutrop, H. Toming, & T. Kõnnusaar (koost), *Hea kooli käsiraamat*. (lk 7–28). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- HTM, TLÜ, TÜ (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 I. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf
- Jaani, J., & Aru, L. (2010). *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas*. Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/lõimingukogumik.pdf>
- Kasak, K. (2014). *Koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusus ja selle seosed õpetajate kollektiivse tõhususe, juhtkonna poolse toetuse tajumise ja taustateguritega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers`Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 741-756.
- Klassiõpetaja - Rajaleidja ametite andmebaas.* (s.a.). SA Innove Rajaleidja. Külastatud aadressil <http://ametid.rajaleidja.ee/Klassiõpetaja>
- Klassiõpetaja* (s.a.). Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut. Külastatud aadressil <https://www.tlu.ee/hti/klasiõpetaja>
- Kutsestandard: Õpetaja, tase 7.* (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10719336/>
- Kõõra, A. (2016). *Üldhariduskoolide õpetajate arvamused õpetajatevahelisest koostööst koolis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, K. & Poom-Valickis, K. (2009). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2008.pdf>
- Loogma, K., Übius, Ü., Kall, K., & Ümarik, M., (2014). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Äli. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Haridus – ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/59451/ITEL_piloot.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meristo, M. (2016). *Personal and contextual factors shaping novice teacher's early professional career*. Publitseeritud doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Mugu, Ü. (2011). *Tartu linna õpetajate läbipõlemise, enesetõhususe ja taustategurite seosed*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.
- Ninković, S., & Florić, O. K. (2018). Validation of the Serbian version of the teachers' sense of efficacy scale (TSES). *Journal of the Institute of Educational Research*, 50(1), 72–92.
- Perera, H. N., Granziera, H., McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseaastal*. Doktorikraadi dissertatsioon. Tallinn: TLÜ kirjastus.

- Poom-Valickis, K., & Lõfströmb E. (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(1), 241–271.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25–48.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Riigi Teataja. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>
- Rumma, K. (2017). *Projekti „Õpikäsituse profiil“ uuringutulemuste raport*. Tallinn. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/okprofiil_rumma.pdf
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it.” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology an internatione review*, vol. 60(2), 256-257.
- Schihalejev, O. (2016). Koostöö ja head suhted. M. Sutrop, H. Toming, & T. Kõnnusaar (koost), *Hea kooli käsiraamat*. (lk 56–83). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Kumar Mishra, S. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, vol. 31(4), 505-517.
- Sild, E. (2018). *Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ja enesetõhususe seosed Viljandi ja Pärnu maakonna õpetajate näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Self-efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611 - 625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.
- Sutrop, M. (2019). *Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035. Väärtuste ja vastutuse visioon*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusja_teadusstrat_2035_vaartuste_ja_vastutuse_visioon.pdf
- Taimalu, M., & Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 9(2), 177–191.
- Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., & Niilo, A. (2010). Teachers`self-efficacy, teaching practices, and teaching approaches: adaptation of scales and examining relations. *Teacher's personality and professionalism*, 2, 123-138.

- Tamm, G., Kõiv, K., Zagura, N., Rozgonjuk, D., Türk, Ü., Taimalu, M., Külmoja, I., Podberjoznaja, G., Agajev, S. ja Konstabel, K. (2016). *Õpetaja enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus. Tervise Arengu Instituut.
- Treputtharat, S. & Tayiam, S. (2014). School Climate affecting Job Satisfaction of Teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 996 – 1000.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf
- Valk, A., & Ress, K., (2016) *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli ja koostöö käsiraamat*. Tartu. Külastatud aadressil <https://www.tartu.ee/sites/default/files/uploads/roomugakooli.pdf>
- Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H & Jamalinesari, A. (2015). The Relationship between Iranian EFL Teachers' Empowerment and Teachers' Self-Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 437 – 445.
- Väljak, M. (2016). *Lp-mudel ja õpetajate koostöö Tartu koolide näitel. Publitseerimata magistritöö*. Tartu Ülikool.
- Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus 2016*. (2016). TNS Emor. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/opetajaameti_atraktiivsus_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- You, S., Kim, E. K., & Shin, K. (2019). Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. *Sustainability*, 11(5), 1489.

22. Kui palju Teie suudate toetada peresid aitamaks nende lastel koolis hästi hakkama saada?

*

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Üldse mitte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väga palju

23. Kui hästi Teie suudate rakendada tunnis erinevaid strateegiaid? *

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Üldse mitte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väga palju

24. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid väga võimekatele õpilastele?

Märkige ainult üks ovaal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Üldse mitte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Väga palju

Koostöö kolleegidega

Palun valige väitele sobivaim variant, kui sageli teete asjaomaseid koostõiseid tegevusi.

1. Arutlete kolleegidega teatud õpilaste õppe edukuse üle. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
- Üks kord aastas või vähem
- 2–4 korda aastas
- 5–10 korda aastas
- 1–3 korda kuus
- Üks kord nädalas või rohkem

2. Osaletate meeskonna nõupidamisel. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
- Üks kord aastas või vähem
- 2–4 korda aastas
- 5–10 korda aastas
- 1–3 korda kuus
- Üks kord nädalas või rohkem

3. Teete koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppe edukust hinnatakse ühtsete standardite alusel. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
 Üks kord aastas või vähem
 2–4 korda aastas
 5–10 korda aastas
 1–3 korda kuus
 Üks kord nädalas või rohkem

4. Vahetate kolleegidega õppemetoodilisi materjale. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
 Üks kord aastas või vähem
 2–4 korda aastas
 5–10 korda aastas
 1–3 korda kuus
 Üks kord nädalas või rohkem

5. Külastate kolleegide tunde ning annate neile tagasisidet. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
 Üks kord aastas või vähem
 2–4 korda aastas
 5–10 korda aastas
 1–3 korda kuus
 Üks kord nädalas või rohkem

6. Õpetate ühtse meeskonnana samas klassis. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
 Üks kord aastas või vähem
 2–4 korda aastas
 5–10 korda aastas
 1–3 korda kuus
 Üks kord nädalas või rohkem

7. Osaletate erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid). *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
 Üks kord aastas või vähem
 2–4 korda aastas
 5–10 korda aastas
 1–3 korda kuus
 Üks kord nädalas või rohkem

8. Osalete koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses. *

Märkige ainult üks ovaal.

- Mitte kunagi
- Üks kord aastas või vähem
- 2–4 korda aastas
- 5–10 korda aastas
- 1–3 korda kuus
- Üks kord nädalas või rohkem

Taustandmed

Teie sugu *

Märkige ainult üks ovaal.

- Naine
- Mees

Teie vanus. Palun kirjutage vastus täisaastates. *

Teie haridus *

Märkige ainult üks ovaal.

- Kõrgharidus
- Kesk- või keskeriharidus
- Omandan kõrgharidust

Millises maakonnas õpetate? *

Märkige ainult üks ovaal.

- Harju maakond
- Hiiumaa maakond
- Ida - Viru maakond
- Jõgeva maakond
- Järva maakond
- Lääne maakond
- Lääne-Viru maakond
- Põlva maakond
- Pärnu maakond
- Rapla maakond
- Saare maakond
- Tartu maakond
- Valga maakond
- Viljandi maakond
- Võru maakond

Mitu aastat olete õpetajana töötanud, sh ka väljaspool oma praegust kooli? Palun kirjutage konkreetne arv. *

Mitu aastat olete selles koolis töötanud? Palun kirjutage konkreetne arv. *

Mitu klassiõpetajat töötab Teie koolis? Palun kirjutage konkreetne arv. *

Kui palju on selles koolis õpilasi? Palun kirjutage konkreetne arv. *

Mitu õpilast on Teie klassis? Palun kirjutage konkreetne arv. *

Lisa 2. ÖETS väidete jaotumine kolme faktorisse (Fives & Buehl, 2010)

Klassi juhtimise faktor (*classroom management*):

1. Kui palju Teie saate teha selleks, et jõuda kõige raskemate õpilasteni?
3. Kui palju Teie saate teha, et ohjata õpilaste segavat käitumist tunnis?
5. Millisel määral Teie suudate õpilastele selgeks teha oma ootusi nende käitumise kohta?
8. Kui hästi Teie suudate kehtestada töökorralduse, et tegevused kulgeksid lodusalt?
13. Kui palju Teie saate teha, et õpilased järgiksid tunni reegleid?
15. Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat õpilast?
16. Kui hästi Teie suudate korraldada tunnitööd, et see arvestaks igat õpilaste rühma?
19. Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed õpilased ei rikuks tervet tundi?
21. Kui hästi Teie suudate reageerida trotslikult käituvatele õpilastele?

Õpetamistegevused (*instructional practices*):

2. Kui palju Teie saate teha, et aidata õpilastel kriitiliselt mõelda?
7. Kui hästi Teie suudate vastata õpilaste esitatud rasketele küsimustele?
10. Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on õpilased Teie poolt õpetatust aru saanud?
11. Millisel määral Teie suudate sõnastada õpilaste jaoks häid küsimusi?
12. Kui palju Teie saate teha, et soodustada õpilaste loovust?
17. Kui palju Teie saate teha, et kohandada oma tunde erinevate õpilaste jaoks sobivale tasemele?
18. Kui palju Teie suudate kasutada erinevaid hindamisstrateegiaid?
20. Millisel määral Teie suudate esitada õpilastele alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui õpilastel on arusaamisega raskusi?
23. Kui hästi Teie suudate rakendada tunnis erinevaid strateegiaid?
24. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid väga võimekatele õpilastele?

Õpilaste kaasamine (*student engagement*):

4. Kui palju Teie saate teha, et motiveerida õppetööst vähe huvitatud õpilasi?
6. Kui palju Teie saate teha, et õpilased usuksid, et nad võivad koolitööga hästi hakkama saada?
9. Kui palju Teie saate teha, et aidata õpilastel väärtustada õppimist?
14. Kui palju Teie saate teha, et aidata maha jääval õpilasel õpitust paremini aru saada?
22. Kui palju Teie suudate toetada peresid aitamaks nende lastel koolis hästi hakkama saada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elen Sukamägi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„Klassiõpetajate enesetõhusus, koostöö kolleegidega ja nendevahelised seosed Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate näitel“,

mille juhendaja on Merle Taimalu,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan 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. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Elen Sukamägi

23.05.2019