

TARTU ÜLIKOOL

Pärnu kolledž

Ettevõtlusosakond

Margit Veltson

KOOLIJUHTIDE HOIAKUD
***COACHING`U* KASUTAMISE SUHTES**
PÄRNU KOOLIDE NÄITEL

Magistritöö

Juhendajad: Kristel Pinn, MA ja Gerda Mihhailova, MA

Pärnu 2024

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Kristel Pinn

(allkirjastatud digitaalselt)

Gerda Mihhailova

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Gerda Mihhailova

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

(allkirjastatud digitaalselt)

Margit Veltson

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Koolijuhtide hoiakud <i>coaching</i> ’u kasutamise suhtes töötajate arendamisel.....	8
1.1. <i>Coaching</i> ’u olemus, liigid ja kasutamise võimalused töötajate arendamisel hariduse kontekstis	8
1.2. Koolijuhtide hoiakute kujunemise mehhanismid <i>coaching</i> ’u suhtes ja mõjutamise võimalused	17
2. Pärnu koolijuhtide hoiakud <i>coaching</i> ’u kasutamise suhtes õpetajate arendamisel	22
2.1. Senised koolijuhtide hoiakute uuringud <i>coaching</i> ’u kasutamise kohta ning uuringu meetodika	22
2.2. Koolijuhtide hoiakud enda ja töötajate <i>coaching</i> ’uga arendamise suhtes.....	28
2.3. Järeldused ja ettepanekud <i>coaching</i> ’u kasutamiseks töötajate arendamisel	36
Kokkuvõte	44
Viidatud allikad.....	46
Lisad.....	56
Lisa 1. Koolijuhtide hoiakute ja <i>coaching</i> ’u alaste uuringute temaatiline jaotus ja kasutatud meetodid	56
Lisa 2. Intervjuuküsimuste kujunemise teoreetiline raamistik.....	57
Lisa 3. Uuringus osalenud koolijuhid	58
Lisa 4. Intervjuuküsimused koolijuhtidele	59
Lisa 5. Teemaplokkide põhjal loodud kooditabel	62
Lisa 6. Ekspertidele valideerimiseks saadetud ettepanekud ja küsimused	64
Summary	66

SISSEJUHATUS

Haridus on kultuuri osa ja kultuur on see, mis kujundab ühiskonda – meie teadmisi, hoiakuid ja käitumist läbi õppimise ja õpetamise. Haridus ei ole ainult teadmised, mis tehisintellekti ajastul on sõrmevajutuse või häälkäskluse kaugusel, vaid annab ka oskuse siduda ja mõtestada neid teadmisi meid ümbritsevast keerulisest maailmast.

Tänapäeval ollakse Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*) kuuluvates maades üksmeelel, et haridus aitab edendada innovatsiooni ja tehnoloogiat ning aitab kaasa üldisele heaolu kasvule (OECD, 2023). Innovatsioon hariduses on pideva arengu seisukohalt oluline. Koolijuhtidel ja õpetajatel on siinkohal täita võtmeroll, et tagada õppija vajadusi arvestav õpetamine ja õppimine (OECD, 2023). Eesti üldhariduskoolides antav haridus on maailmas üks parimaid ja vastavalt PISA 2022 (Tire *et al.*, 2023) uuringu tulemustele on Eesti õpilased maailmas ühed targemad.

Haridusvaldkonna arengukava (*Haridusvaldkonna Arengukava 2035, n.d.*) järgi ootavad Eesti haridussüsteemi järgmise kümne aasta jooksul ees suured muudatused, mis tulenevad rahvastiku demograafilistest muutustest. Ajal, mil haridusvõrk korrastub (*Haridusvõrk, n.d.*), riik ja kohalikud omavalitsused teevad vajalikud otsused ja jagavad vastutuse, on koolijuhid need, kes peavad suutma motiveerida oma õpetajaid jätkama, sest ilma professionaalsete õpetajateta ei saa olla maailma parimaid õpilasi.

Üks innovaatiline töötajate arendamise meetod on ülemaailmset tunnustust leidnud tõendus põhine *coaching*. *Coaching* on muutunud osaks õpetajate professionaalsest arengust, millest saavad kasu nii õpetajad ise, õpilased ja kogu kool (Blackmore, 2019; Hope *et al.*, 2022; Jones, 2015; Lochmiller, 2021; Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022; Warnock *et al.*, 2022). *Coaching*’u kasutamine haridusasutustes ja selleteemalised uuringud said alguse 1980. aastatel Ameerika Ühendriikides, Bruce Joyce’i ja Beverly Showers’i poolt (Warnock *et al.*, 2022). Haridusvaldkonnas on *coaching* olnud kasutusel

ja arenenud alates sellest ajast üle maailma. Ühendkuningriigi 2003 aasta riiklikus haridusstrateegia dokumendis on *coaching*'ut soovitatud õpetajate professionaalseks arenguks, misjärel Jones'i (2015) sõnul on *coaching*'ust saanud oluline osa õpetajate ettevalmistuses.

Eestis on Haridus- ja Noorteamet (edaspidi ka HARNO) võimaldanud *coaching*'u sessioone koolijuhtidele projektipõhiselt alates 2018 aastast, mida rahastatakse Euroopa Sotsiaalfondi programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid“ raames. Kuue aasta jooksul on *coaching*'u teenust võimaldatud kokku 78 haridusasutuse juhile, sh 70 üldhariduskooli juhile. (Haridus- ja Noorteamet, *n.d.*) Estonian Business School (EBS) ja MTÜ „Alustavat õpetajat toetav kool“ kinkisid 2018. aastal 12-le koolijuhile 100 tasuta *coaching*'u tundi Eesti Vabariigi 100. aastapäeva puhul.

Õpetajate arendamine *coaching*'uga on jäänud seni projektipõhiseks – 2021 aastal toimus Haavisto-Visnapuu eestvedamisel projekt „Eesti *coach*'id toetavad sadat õpetajat suvevaheajani“. Samas kui õpetajate endi ootused on seotud enesetäiendamise ja enesearengu võimalustega, et oleks rohkem aega tegeleda enda koolitamisega, *coaching* ja mentorlus peavad jõudma kõigi õpetajateni ja sealt edasi õpilasteni, tõdes oma uurimuses Velling (2022). Ka varasemate uuringute puudumine näitab, et *coaching* ei ole Eestis saanud osaks õpetajate arendamisel.

Haridusvaldkonnas on Eestis seni uuritud alustavate õpetajate psühholoogiliste põhivajaduste muutust läbi *coaching*'u protsessi, kus selge sõnumina on välja toodud vajadus luua soodsad tingimused õpetajate *coaching*'us osalemiseks (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022), kus uuringu tulemusel selgus, et *coaching*'u perioodi lõppedes tunnetasid testgrupis osalenud õpetajad nii erialase pädevuse kui ka iseseisva otsustusjulguse suurenemist. Õpetajate arendamisel on oluline osa kooli juhtidel, kes loovad pädeva ja õppiva meeskonna ning võimestavad ja motiveerivad neid (*Haridusasutuste juhi kompetentsimudel, n.d.*). Varasemad põhjalikumad uurimused sellest, kuidas Eesti üldhariduskoolide juhid suhtuvad *coaching*'usse kui töötajate arendamise võimalusse, autorile teadaolevalt puuduvad. Samuti ei ole varasemad uurimused käsitletud Pärnu linna koolijuhtide hoiakuid töötajate arendamise suhtes.

Pärnu linnas on 20 üldhariduskooli sh põhikoolid, gümnaasiumid, keskkool ja lasteaed-alkkool) (*Haridusasetused, n.d.*). Koolide arengukavades aastani 2025–2028 (*Haridusvaldkonna arengudokumendid, n.d.*) on personalijuhtimise alapunktis toodud välja töötajate arendamise tegevustena näiteks õpetajate õppeasutuse sisene kogemuste ja teadmiste regulaarne vahetamine, õpetajate enesehindamise küsimustikud, arenguveestlused koos eneseanalüüsiga jne. *Coaching*’ut ei ole arendustegevuste alapunktis koolide arengukavades välja toodud.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada millised on koolijuhtide hoiakud *coaching*’u kasutamise suhtes enda ja õpetajate arendamisel Pärnu linna üldhariduskoolides ja teha uuringu järeldustest lähtuvad ettepanekud *coaching*’u rakendamise tõhustamiseks.

Uurimisküsimused:

1. Millised on koolijuhtide hoiakud töötajate *coach*’imise suhtes?
2. Kuivõrd koolijuhid kasutavad *coaching*’ut õpetajate arendamiseks?
3. Millised on *coaching*’u rakendamist üldhariduskoolides soodustavad ja takistavad tegurid?

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks plaanib autor läbi viia poolstruktureeritud intervjuud 20 Pärnu linna üldhariduskooli juhiga. Esialgmesse valimisse kuuluvad kõik 14 Pärnu linnavalitsuse hallatavat üldhariduskooli ning Pärnus tegutsevad neli eraüldhariduskooli ja kaks riigigümnaasiumit. Valimis on esindatud erinevate üldhariduskoolide liigid, mis on erinevad nii oma õpilaste kui ka õpetajate arvult. Kõigi koolijuhtide uuringus osalemise korral annab see hea aluse tulemuste hilisemaks ülekandmiseks teistele Eesti piirkondadele. Samas arvestab autor ka võimalusega, et teema uudsus ja koolijuhtide hõivatus võivad saada takistuseks uuringu täies mahus läbiviimisel.

Magistritöö baseerub juhtimis-, *coaching*’u ja sotsiaalsühholoogia valdkonna teaduskirjandusele ja materjal pärineb Scopus, DSpace, Google Scholar ja Web of Science andmebaasidest. Magistritöö koosneb kahest peatükist, esimene – teoreetiline osa on jaotatud kaheks osaks, mille esimeses alapeatükis käsitletakse *coaching*’u olemust, erinevaid *coaching*’u liike ja kasutusvaldkondi. Teises alapeatükis avatakse koolijuhtide hoiakute kujunemise mehhanismid, uurimismeetodid ja mõjutamise võimalused. Töö

teises peatükis, empiirilises osas kirjeldatakse uurimistöö metoodikat ja valimi moodustamist, antakse ülevaade läbiviidud intervjuude tulemustest ning tuuakse välja uurimistöö peamised järeldused ja ettepanekud. Autor viib läbi iseseisva uuringu, kus uuringuvahend on koostatud autori poolt, lähtudes teoreetilises osas käsitletud seisukohtadest. Tulemusi analüüsitakse kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil, autori poolt eelnevalt kujundatud koodide põhjal.

Magistritöoga annab autor oma panuse õpetajate arendamiseks *coaching*’uga, selgitades välja koolijuhtide hoiakud *coaching*’u suhtes ja tuues välja *coaching*’u kasutamist soodustavad ja takistavad tegurid, mis võiksid aidata haridusjuhte juhtimisotsuste tegemisel.

Siinkohal tänab autor kõiki koolijuhte, kes andsid oma nõusoleku uuringus osaleda ja panustasid seeläbi uurimistöö valmimisse. Erilised tänusõnad lähevad juhendajatele Kristel Pinnile ja Gerda Mihhailovale, kelle kannatlik meel ja konstruktiivne tagasiside aitasid kaasa töö valmimisele. Eelkaitsmisel saadud põhjaliku ja edasiviiva tagasiside eest tänab autor retsensenti emeritprofessor Kulno Türki.

Märksõnad: koolijuhtide hoiakud, *coaching*, *coaching*’u metoodika, töötajate arendamine, töötajate *coach*’imine.

1. KOOLIJUHTIDE HOIAKUD COACHING'U KASUTAMISE SUHTES TÖÖTAJATE ARENDAMISEL

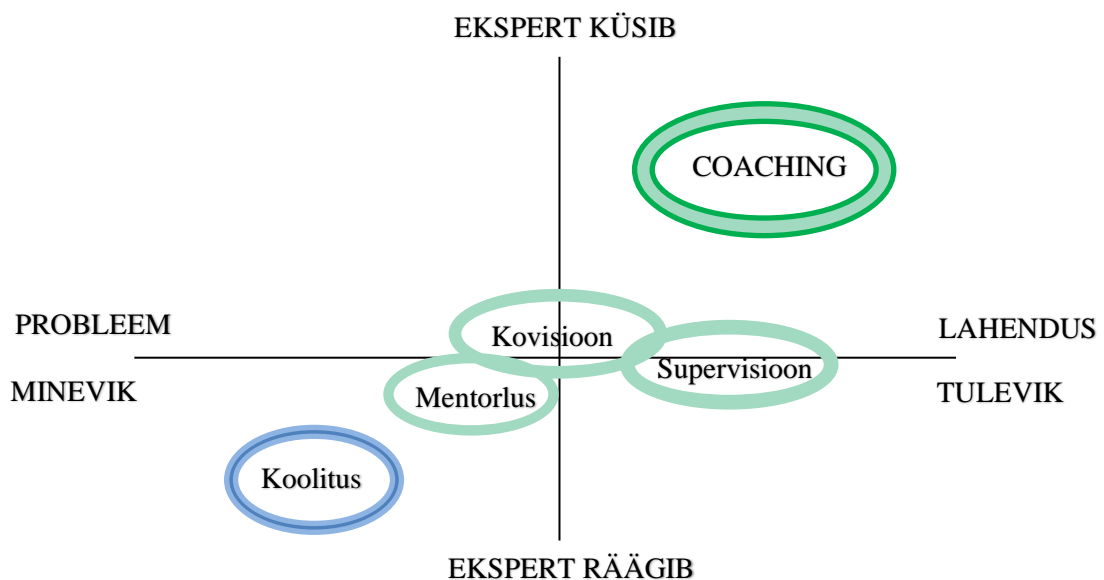
1.1. *Coaching'*u olemus, liigid ja kasutamise võimalused töötajate arendamisel hariduse kontekstis

Teadmiste ajastu on nihutanud juhtimise rõhuasetuse kohanemisvõimele, õppimisele, innovatsioonile ja keerukusega toimetulekule. Juhid peavad kohanema nende muutustega ja võtma kasutusele uued juhtimismudelid, mis vastavad paremini kaasaegse ühiskonna nõudmistele (Uhl-Bien & Arena, 2018). Lisaks individuaalsetele omadustele ja käitumisele on juhtimine seotud ka jagatud juhtimisega, kus vastutus on jaotatud organisatsiooni eri tasandite ja funktsioonide vahel. Jagatud juhtimine (ingl *distributed leadership*) rõhutab mitmete isikute kollektiivset mõju ja koostööd organisatsiooni tulemuste saavutamisel. (Uhl-Bien & Arena, 2018) Kokkuvõtlikult võib juhtimist vaadelda kui dünaamilist protsessi, mis hõlmab teiste võimestamist, et muutuv maailmas paremini kohaneda.

Bäcklander (2019) pakub välja kohanemist arendavad tegevused, kus meeskonnad ja organisatsioonid peavad looma sõbraliku ja stressivaba keskkonna, kujundama tugevad ühised väärtused, julgustama avatud suhtlust, suurendama omanikutunnet ja vastutust ning olema tegevusele orienteeritud. Töötajate arengule aitavad kaasa juhivoolne aktiivne kuulamine ning töötajatel oma arvamuse väljendamise võimaldamine (Türk & Saue, 2021). Eelneva põhjal võib öelda, et õpetaja professionaalse arengu protsessi mõjutab positiivselt juhtimine, mida iseloomustab koolijuhil ja õpetaja vaheline tihe koostöö ja kus õpetajat kaasatakse otsuste tegemisse. Antud lähenemine eeldab koolijuhilt uuendusmeelsust, pidevat õppimist ja keerulistes tingimustes kohanemisvõimet soodustava keskkonna loomisel. McCarthy ja Milner'i (2022) sõnul loob tihedama koostöö ja usalduse kasvu *coaching'*u kasutamine töötajate professionaalseks arendamiseks.

Coaching on laialdaselt kasutatav töötajate arendamise meetod nii maailmas kui ka Eestis. Töökohal toimuvad *coaching'*ud on tõhusad õppimise, individuaalse arengu, töötajate tulemuslikkuse parandamise ja organisatsioonide tulemuste saavutamise

seisukohalt (Zuñiga-Collazos *et al.*, 2020) *Coaching* pakub võimalusi töötajate arengupotentsiaali avamiseks küsimuste ja kuulamise abil, tugevdades seeläbi töötajate motivatsiooni, soodustades iseseisvat mõtlemist ja loob tingimused lahenduste leidmiseks töötaja enda poolt (Türk & Saue, 2021). *Coaching*’u protsessile on omane tulevikku suunatud ja positiivne lahendustele lähenemine, mis erineb teistest traditsioonilistest meetoditest, kus pigem vaadatakse tagasi minevikku või keskendutakse probleemidele (Grant & Gerrard, 2020). *Coaching* on tulevikku suunatud töötajate arendamise meetod, mis õpetab iseseisvalt lahendusi leidma ja lähtub inimese individuaalsetest oskustest ja vajadustest. Järgneval joonisel 1 on toodud välja *coaching*’u ja teiste töötajate arendamise meetodite võrdlus, arvestades eksperdi ja arendatava osavõttu, teadmisi ja oskusi.



Joonis 1. Töötajate arendamiseks kasutatavad meetodid. Allikad: (R. Boyatzis *et al.*, 2023; Grant & Gerrard, 2020; Gudh, *n.d.*)

Kõige hilisem Eesti juhtimisvaldkonna uuring aastast 2021 näitab töötajakesket lähenemist nii koolitusvajaduse väljaselgitamisel kui ka koolitus- ja arendustegevuste sisus. Erialaste ning IT-oskuste arendamisega rööbiti soovitakse arendada nn pehmeid oskuseid – enesejuhtimist, meeskonnatööd jms. Tõhusaimateks arendusviisideks peetakse meeskondlikke (ühisarutelud, väljasõidud, õppevisiidid) ja töötajale personaalselt suunatud (sagedased 1-1 vestlused, mentorlus, *coaching*) arendustegevusi. (Vadi *et al.*, 2021) OECD 2018. aasta rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringus

(TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) soovitatakse poliitikakujundajatel luua tingimused, mis võimaldaksid koolijuhtidel lisaks õppetegevuste juhtimisele pühendada rohkem aega õpetajate professionaalse arengu toetamisele ja nende juhendamisele (Taimalu et al., 2019, lk 125). Koolide ümberkujundamine peab hõlmama inimkapitali arendamist õpetava juhtimise kaudu (Almager et al., 2021, lk 169). „Mida rohkem toetavad koolijuhid õpetajate professionaalset arengut, seda enam suureneb õpetajate pädevus õpilaste juhtimises, koostöös ja õpetamisstrateegiates“ (Polatcan et al., 2023). Lisaks koolijuhtide toetusele on vajalik õpetajate panus enda professionaalse arengu toetamisse ja õpetajad peavad olema suutelised oma arenguvajadusi iseseisvalt hindama ja leidma võimalusi enda arendamiseks (Voog, 2017, lk 18).

Õpetamine on üks stressirohkemaid tegevusi ja õpetajate vaimne tervis on õpetajatöö kõige olulisem alus (Tire et al., 2023). Õpetajate heaolu ja nende töömotivatsioon on eelduseks, et nad suurema tõenäosusega jätkavad oma tööd (Täht et al., 2023). Kuigi *coaching*'ut peetakse tõhusaks õpetajate arendamisel ja see on kasulik erinevates juhtimisvaldkondades, eriti koolijuhtide arendamisel (Lochmiller, 2021), samuti isiklike ja tööalaste muutuste hõlbustamisel läbi aktiivse kuulamise, mõtlemapanevate küsimuste, sobivate väljakutsete püstitamise ja pideva toetuse (Griffiths, 2006), on *coaching*'u kasutamine Eestis hoo sisse saanud alles eelmisel kümnendil.

Coaching'u akadeemilist terminit kasutati esimest korda Oxfordi Ülikoolis aastal 1830 seoses treeneri või instruktoriga, kes aitas üliõpilastel õpingute ja eksamitega hakkama saada. *Coaching*'u mõiste ennastjuhtiva ja lahendusele orienteeritud meetodina sai alguse 70ndatel, kui tennistreener Tim Gallway märkas oma õpilaste oskuste paranemist, ilma et oleks andnud neile konkreetseid juhiseid. Õpilased alateadlikult rakendasid oma potentsiaali ja juhendasid end iseendaga kahekõnet pidades. Gallway enesejuhtimise teooriat arendas edasi Sir John Whitmore – kaasaegse *coaching*'u „isa“, kes lõi koos Max Landsberg'i ja Graham Alexander'iga antud teooria põhjal *coaching*'u GROW-mudeli (ingl *Goal, Reality, Options, What*) aastal 1992 (Whitmore, 2009), mis on *coaching*'u vestluse jaoks esitatavate küsimuste kronoloogiline jada, kus eesmärk tuleb seada enne olukorra kirjeldust ja alles seejärel kavandatakse tegevused, mis aitavad selleni jõuda. Sealt edasi ärimaailma jõudis *coaching* läbi Ameerika suurkorporatsioonide, mis on

pidevalt otsinud viise, kuidas töötajaid kõige tulemuslikumalt rakendada. 1980 aastal asutas Thomas J. Leonard ettevõtte Coach U, mis pakkus esimesi *coaching* u programme. Haridusvaldkonda jõudis *coaching* 80ndatel, kui Showers (1984, 1985) ja Joyce (1988) lõi sellekohase teooria ja praktika (Kraft *et al.*, 2018), viies läbi empiirilisi uuringuid. Neid tunnustatakse ka kui esimesi, kes kontseptualiseerisid *coaching*'u kui professionaalse arengu olulise meetodi.

Enamasti toimub *coaching* üks-ühele formaadis, kuid viimasel kümnendil on suurenenud huvi grupi- ja meeskonna-*coaching*'u vastu (Gyllensten *et al.*, 2020). Kui üks-ühele formaadi puhul on osalisteks *coach* ja *coachee*, siis grupi-*coaching*'us osaleb lisaks neile veel grupp, kelle soovituslik suurus on kuni 10 inimest. Grupi-*coaching*'us osaleja arendab ka individuaalseid oskusi, nagu teiste kuulamine ja oma mõtete esitamine, mille tulemusel suureneb töötaja enesekindlus (Türk & Saue, 2021).

Käesolevas magistritöös keskendutakse töötajate arendamisega seotud *coaching*'u liikidele, mis võib jaotada individuaalseteks ja grupis toimuvateks. Juhtide-*coaching* (ingl *executive(leadership)-coaching*) on de Haani ja Nilssoni sõnul (2023) kohandatud organisatsiooni ja juhtimise arendamise vorm, mille puhul juht peab konfidentsiaalseid vestlusi *coach*'iga. Juhtide-*coaching* on tuntud organisatsioonilise õppimise vorm, kus üks-ühele vestluste kaudu soodustatakse juhtide arengut ja võib kasutada mitmel viisil, näiteks ummikseisu ületamiseks, kriitilise otsuse üle järele mõtlemiseks või tugevuste väljatoomiseks ja arendamiseks.

Haridusvaldkonnas on tuntuim aga kaas-*coaching* (ingl *co-coaching*), mis on kahe võrdse staatusega isiku vaheline suhe, mille peamine eesmärk on toetada osapoolte isiklikku ja ametialast arengut, kus võrdset *coaching*'ut propageeritakse mõnikord kui tõhusat ja odavat alternatiivi traditsioonilistele üks-ühele *coaching*-programmidele ametialaseks arenguks (Blackmore, 2019). Teine tuntud meetod on õpetav-*coaching* (ingl *instructional-coaching*), mis keskendub konkreetselt õpetajate toetamisele tõhusate õpetamistavade rakendamisel, kus küsimuste asemel keskendutakse ühele kindlale aspektile õpetaja töös (Keh & Swartzendruber, 2021; Nugent *et al.*, 2023; Warnock *et al.*, 2022). Kahele eelnevale on sarnane kolleegidevaheline-*coaching* (*peer-coaching*), mis on protsess kahe või enama töökaaslase vahel, kes reflekteerivad oma töökogemust, et täiustada ja arendada uusi oskusi, jagada ideid, juhendada klassis toimuvat või

lahendada töökohal tekkivaid probleeme (Ackerman *et al.*, 2023; Fey *et al.*, 2022). Kui viimasena mainitud kolleegidevaheline-*coaching* võib olla nii individuaalne kui ka rühmas toimuv, siis järgmised *coaching*’u liigid on kasutusel kuni 10 inimese suurustes gruppides.

Grupi-*coaching*’ut on võimalik rakendada kõigi töötajate, sh juhtide arendamiseks, aidates neil oma võimeid avastada ning andeid ja oskusi arendada. Grupi-*coaching* on suunatud tulevikku ning aitab organisatsioonikultuuris tugevdada koostöö ja arendamisega seotud väärtusi. Samuti võimaldab antud meetod vältida oma töömuredega üksi jäämist, mis ohustab eelkõige introvertseid isikuid. (Nacif, 2021; Türk & Saue, 2021) Tõhus meetod on ka meeskonna-*coaching* (ingl *team-coaching*) milles osalevad üksteist hästi tundvad ja ühes meeskonnas töötavad inimesed, kellel on ühine eesmärk ning töökorraldus eesmärgi saavutamiseks (Gyllensten *et al.*, 2020). Lisaks eelpool nimetatutele kasutatakse veel erinevate *coaching*’u sessioonide puhul järgmisi termineid: sisemine-*coaching* (ingl *internal*), sooritus-*coaching* (ingl *performance*), esimese-saja-päeva-*coaching* (ingl *first-100-days*) (de Haan *et al.*, 2020). Kokkuvõtvalt võib öelda, et grupi-*coaching* on alternatiivne, kuluefektiivne meetod, mis sisaldab endas korraga kolme tegevust: *coach*’imine, töötajate arendamine ja probleemi lahendamine ning grupi-*coaching*’u läbiviimiseks ei ole vajalik litsentseeritud *coach*. Nagu erinevatest *coaching*’u liikidest järeldub, on *coaching*’ut võimalik kasutada erinevate protsesside suunamiseks ja parendamiseks.

Tulenevalt erinevatest eesmärkidest on *coaching*’u sessioonide läbiviimiseks kasutusel ka erinevad mudelid. *Coaching*’us on võimalik keskenduda ühe kindla oskuse parendamisele või ka inimese kui terviku arendamisele, seetõttu on oluline valida sobiv mudel eesmärgi täitmiseks. Kõige tuntumaks on GROW-mudel, „GROW“ on akronüüm ingliskeelsetest terminitest, mis kirjeldavad *coaching*’u sessiooni erinevaid etappe. Esimene etapp „G“ (ingl *goal*) on eesmärgi püstitamine kus *coachee* seab eesmärgi, „R“ (ingl *reality*) kirjeldab hetkeolukorda ja avab probleemi, „O“ (ingl *options*) pakub võimalikud variandid eesmärkide saavutamiseks ja *coachee* valib neist endale sobiva ja „W“ (ingl *will/wrap-up*) on sessiooni kokkuvõttev osa, kus *coach*eks loob endale tegevuskava ja arutab *coach*’iga läbi võimalikud tekkivad takistused oma eesmärgi saavutamisel. (Graham, 2010; Whitmore, 2009)

GROW-mudelit on järjepidevalt täiendatud, et tagada vastavus erinevatele eesmärkidele. GRROWS-mudel on edasiarendus, kus kaks „R“ tähte esindavad *coach*’i poolset tegelikku pilti (ingl *reality*) olukorrast ja *coachee* reaktsiooni (ingl *response*) olukorrale ning lisatud „S“ toetust (ingl *support*) *coachee* tegevusplaanile (Mujtaba & Sungkhawan, 2009). GROW-mudeli laienduseks on ka Granti ja Browni (2010) poolt arendatud GROUP-mudel (ingl *goal, reality, options, understanding others, perform*). GROW-mudelil põhines ka 2013 aastal Euroopa Komisjoni Comenius programmi raames arendatud ja spetsiaalselt koolidele mõeldud PROFLEC-mudel (ingl *Professional Learning through Feedback and Coaching*) (Aas & Flückiger, 2016; Nicolaidou *et al.*, 2016). Kuigi kõik mudelid võimaldavad esitada küsimusi süsteemselt, on oluline paindlikkus. Türk ja Saue (2021) on liitnud grupi-*coaching*’u mudelis kokku kovisiooni, GROW-mudeli ja PROFLEC-mudeli, et suurendada *coaching*’ust saadavat kasu töötajate arendamisel.

Töötajate arendamisel on kolm peamist lähenemist: haridus, koolitused ja arendustegevused (R. Boyatzis *et al.*, 2023). Uuringutulemused näitavad, et formaalne kraadiõpe ei paku tõhusaks tööks piisavalt vajalikke oskusi ja pädevusi. Ka organisatsioonide endi koolitusprogrammid ei paku püsivat arengut. Märkatavad muutused kestavad kolm nädalat kuni kolm kuud, misjärel areng taandub. Ka muude töökohal pakutavate arendavate tegevuste tõhusus ei ole leidnud kinnitust, vaid on pigem juhuslikud ja sageli aja ja ressursi raiskamine. (R. Boyatzis *et al.*, 2023) Selle tulemusel on organisatsioonid hakanud kasutama *coaching*’ut, et saavutada järgmine võimalik arenguhüpe. Juhid on arendanud enda *coaching*’u oskusi, misjärel on paranenud töösuhted juhtide ja töötajate vahel (Milner *et al.*, 2022). Teisi *coach*’ides arendavad juhid ka ennast (Adele *et al.*, 2023), seega töötajate *coaching* on kasulik ka juhtidele. Porritt’i (2021) uuringust selgus, et *coach*’ivad koolijuhid kogevad juhtimisega seoses teadmiste, arusaamade ja oskuste kasvu, paraneb nende võime kannatlikult kuulata ja esitada olulisi küsimusi, lisaks suureneb nende tähelepanelikkus ja empaatiavõime teiste suhtes. Selline üks-ühele *coaching*’u-vestluste kaudu toimuv organisatsiooniline õppimine on hõlbustanud töötajate arengut (de Haan *et al.*, 2020). Kõik need nimetatud oskused on vajalikud koostööks ja juhtimiseks, et luua koolikeskkond, mis pakub arenguvõimalusi õpetajatele. Lisaks on koolijuhid toonud välja, et *coaching* aitab mõtetel selgineda ja loobuda kinnistunud mõtteviisidest (Toomi, 2023, lk 19). Võrreldes teiste töötajate

arendamise võimalustega, on *coaching* sarnasem koovisiooni, supervisiooni ja mentorlusega, mistõttu on nende meetodite koos kasutamine laialt levinud. Järgnevad võrdlused tabelis 1 aitavad mõista nende meetodite sarnasusi ja erinevusi.

Tabel 1. Töötajate arendamiseks kasutatavate meetodite võrdlus

Meetod	COACHING	MENTORLUS	KOVISIOON	SUPERVISIOON
Sisu	Jõustav küsimine	Tööalane nõustamine	Tööalane nõustamine	Tööalane nõustamine
	Tööalane jõustamine	Tööalane jõustamine	Tööalane jõustamine	Tööalane jõustamine
	Eesmärkide välja töötamine, refleksioon	Eesmärkide ja visioonide väljapakumine	Refleksioon	Refleksioon
	Tööks vajalike oskuste ja omaduste arendamine	Tööks vajalike oskuste arendamine	Tööks vajalike oskuste ja omaduste arendamine	Tööks vajalike oskuste ja omaduste arendamine
Erisus	Ei kasuta eksperti	Kogenum, teadlikum ekspert	Lahenduse keskne, ei kasutata eksperte, osalejad võrdsed	
Toetus	Toetab/ei aita	Toetab/aitab	Toetab/aitab	Toetab/aitab
Eesmärk	Iseenda potentsiaali avastamine	Kolleegi nõu saamine	Kolleegide nõu saamine	Kolleegide nõu saamine/iseenda ressursidest teada saamine
Ajakava	Korrapärased silmast silma kohtumised (ca 6 kuud 1x kuus)	Korrapärased silmast silma kohtumised (ca 6-12 kuud 1x kuus)	Korrapärased kohtumised	Korrapärased kohtumised
Mudel	Struktureeritud süsteemne protsess		Struktureerimata, ei ole süsteemne protsess	Struktureeritud süsteemne protsess
Koosneb	Küsimused	Kogemuslood	Tööjuhtum	Kogemuslood
Vorm	Indiv/grupp	Individuaalne	Grupp	Indiv/grupp
Osaleja	<i>Coachee</i>		Juhtumi omanik	
	Grupiliikmed	Mentee	Grupiliikmed	Grupiliikmed
Läbiviija	<i>Coach</i>	Mentor	Sessioonijuht	Superviisor
Roll	Muutuse algataja/ Muutuse toetaja	Muutuse nõustaja	Muutuse toetaja	Muutuse toetaja

Allikad: Aas & Flückiger, 2016; Ackerman *et al.*, 2023; Izadina, 2015, 2018; Shank, 2023; Türk & Saue, 2021

Coach´ivad juhid ja mentorid kasutavad paljusid samu oskusi, nagu aktiivne kuulamine, küsimuste esitamine, eesmärkide seadmine ja tagasiside. Erinevus on aga selles, et *coach* laseb *coachee*´l jõuda oma lahendusteni, mentor aga jagab oma kogemusi mentega (McCarthy, 2014). Passmore ja Fillery-Travis (2011) pakkusid välja protsessipõhise definitsiooni, püüdes eristada *coaching*´ut mentorlusest, nõustamisest ja muudest vestluspõhistest lähenemisviisidest. Nende järgi hõlmab *coaching* "sokraatilist dialoogi *coach*´i ja *coachee* vahel, kus enamik *coach*´i kasutatavatest sekkumistest on avatud küsimused, mille eesmärk on stimuleerida *coachee* eneseteadvust ja isiklikku vastutust" (Passmore & Lai, 2020). Erinevalt kovisioonist, esitatakse grupi-*coaching*´us *coach*´i poolt küsimusi tööjuhtumi esitajale, et aidata tal mõista olukorda ja leida ise lahendused (Nacif, 2021; Türk & Saue, 2021). Töölaste ülesannete lahendamise ja nõustamisega tegeleb ka supervisioon (Milne, 2014), mis on tööle keskenduv suhtluskoolitus, mis juhib, toetab ja hindab kolleegide tööd.

Coaching´u kasutamine haridusvaldkonnas sai alguse 1980 aastatel Ameerika Ühendriikides Bruce Joyce´i ja Beverly Showers´i poolt (Warnock *et al.*, 2022) misjärel on see kogunud järjest kasvavat populaarsust üle maailma. Ühendriikide hiljutises *coach*´ivate senior-õpetajate uuringus (Hope *et al.*, 2022) selgus, et *coach*´ivad õpetajad arenesid teisi arendades ka ise professionaalselt. Ühendkuningriigis on alates 2003 aastast läbi riikliku haridusstrateegia *coaching*´ut soovitatud õpetajate professionaalse arengu edendamiseks ja sellest on saanud osa õpetajate ettevalmistuses (Jones, 2015). Lochmiller (2021) on uurinud õpetajaid ja koolijuhte Ühendkuningriigis ja leidnud, et *coaching* on parandanud õpetamise oskusi nii klassiruumis kui ka juhtimisoskusi koolis tervikuna. Ka mitmed kaas-*coaching*´u (ingl *co-coaching*) aspektid toetavad õppuritest õpetajate pedagoogiliste teadmiste omandamist ja professionaalset arengut (Blackmore, 2019). Kaas-*coaching*, sarnaselt kolleegidevahelisele-*coachingule* (ingl *peer-coaching*), on tõhusam ja odavam alternatiiv traditsioonilistele väljastpoolt tellitud üks-ühele *coaching*-programmidele.

Juhendav-*coaching* (ingl *instructional-coaching*) on lähenemisviis koolides, mida Knight (2006, 2007, 2009, 2011, 2012 viidatud Warnock *et al.*, 2022 vahendusel) kirjeldas kui koostöö aluseks olevat partnerlust, mis pakub mõlemale poolele õppimisvõimalusi ja kus nii *coach* kui ka õpetaja panustavad võrdselt vestlusse, jagavad ideid, reflekteerivad

üksteist praktika ajal ja pärast praktikat. Juhendav-*coaching* keskendub konkreetselt õpetajate toetamisele tõhusate õpetamispraktikate rakendamisel (Nugent *et al.*, 2023), kus ekspert-õpetaja aitab keskenduda ühele aspektile, mida saab harjutada ja mis on otseselt seotud klassiruumis ettetulevate probleemidega. Juhendaval-*coaching* 'ul on kaks selget eesmärki: parandada õpetamispraktikat klassiruumis ja parandada õpilaste õppimisvõimet.

Kaas-*coaching* 'ult ja juhendavalt-*coaching* 'ult saab lihtsalt üle minna *co-teaching* 'ule, kus üks õpetaja õpetab ja teine jälgib, mõlemad õpetajad õpetavad, olles seejuures võrdsed partnerid (Ackerman *et al.*, 2023). Üks võimalustest rakendada *co-teaching* 'ut on kasutada videosalvestisi tunnist, saades sellele tagasisidet. Teine kasutust leidnud variant on reaalsajas *coaching* (ingl *real-time, live* („*in-ear*“) *coaching*), kasutades videosüsteemi „IRIS Connect“, kus õpetaja kannab kõrvaklappe ja teda juhendab *coach*, kes ei viibi klassiruumis, vaid jälgib klassiruumi otseülekande kaudu ja teeb reaalsajas õpetajale ettepanekuid tunni läbi viimiseks (Fleetham, 2024). Fleethami (2024) arvates on *coaching* hea võimalus nii kogunud õpetajatele enda järjepidevaks arendamiseks ning annab ka alustavatele õpetajatele enesekindluse ja oskused, mida on vaja pika ja eduka karjääri jaoks.

Eestis on esimesed koolijuhid läbinud *coaching* 'u programmi, õpetajateni on aga *coaching* jõudnud senini uuringute raames ja üksikute entusiastide (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022) eestvedamisel. *Coaching* 'u tõhusust on mujal maailmas uuritud alates 90. aastate algusest ja nüüdseks on läbi viidud suuremahulisi kontrolluuringuid. Õpetajate professionaalse arengu toetamiseks, läbi mille tõsta õpetajate eneseteadlikkust, soodustada elukestvat õppimist ja tihendada õpetajate vahelist koostööd (de Haan & Nilsson, 2023) on teadlased ja haridusvaldkonna töötajad rõhutanud õpetajate arendamise tähtsust *coaching* 'uga, mida kinnitavad ka varasemad uuringud *coaching* 'u positiivsetest tulemustest.

Coaching on tõhus meetod töötajate arengu soodustamiseks nii individuaalselt kui ka grupipõhisel lähenemisel. *Coaching* soodustab ka organisatsioonilist õppimist ja parandab koostööd. *Coaching* 'u kasutamine aitab kaasa töötajate motivatsiooni tõstmisele ja tööalase rahulolu tõusule ning on oluline tööriist töötajate arendamisel.

1.2. Koolijuhtide hoiakute kujunemise mehhanismid *coaching*'u suhtes ja mõjutamise võimalused

Koolijuhtide hoiakuid on uuritud läbi kaasava hariduse, koolide kvaliteedijuhtimise ja õpetajate töösoorituse hindamise, organisatsioonikultuurist lähtuvalt ja läbi koolijuhtide suhtumise tulemuslikkuse hindamisse. Hea koolijuht on see, kes teisi arendab, tuginedes sealjuures teadmistele, oskustele, kogemusele ja võimetele. Juhtimist seostatakse sageli üksnes eelpoolnimetatud pädevustega, kuid töötajaid arendava keskkonna loomisel on määrava tähtsusega ka koolijuhtide hoiakud ja käitumine, kuna need kaks tegurit mõjutavad oluliselt õppetulemuste edukust ja kooli sotsiaalset kliimat (Stricker, 2006, lk 25). Koostöö toimimiseks ja eesmärkide saavutamiseks koolis on vajalik õpetajate vaheline koostöö ning koolijuhid peaksid töötajaid koostööle suunama (Ainscow, 2020). Üheks võimaluseks koolis on jagatud juhtimine, kus puuduvad hierarhilised struktuurid, koolijuhtide kontrollifunktsioon on vähem tähtsam ja olulisemad on ühised eesmärgid ja väärtused (Aruste, 2022). Seega koolijuhtide hoiakud võivad edendada või takistada töötajate arengut ja koolijuhid hoiakud on hariduskeskkonna kujundamisel olulised mõjutajad.

Mõistet "hoiakud" kasutas algselt Jung (1923) oma kirjutistes isiksusetüüpidest, et kirjeldada isiku valmisolekut reageerida. Selle määratluse võttis hiljem kasutusele Allport (1935), kelle järgi hoiak on vaimse seisundi valmisolek reageerida objektidele või situatsioonidele vastavalt oma kogemusele (viidatud Albarracin & Shavitt, 2018 vahendusel). Erinevaid definitsioone kokku võttes võib öelda, et hoiakud on õpitavad, suhteliselt püsivad ning avaldavad otsest mõju meie käitumisele. Hoiakud ja hoiakute muutmine on olnud iseseisvad teemad alates 1930. aastatest ka psühholoogia alastes ajakirjades, teadusartiklites ja raamatutes, kokku ca 1 miljon dokumenti (Scopus otsing *attitude AND attitude-changes* 23.01.2024).

Hoiak avaldub (vt joonis 2, lk 18) inimese mõtetes, tunnetes või käitumises reageeringuna – hoiakuid tugevdavad uskumused (kognitiivne komponent), mis tekitavad inimestes tundeid (afektiivne komponent) ja tunded omakorda on seoses käitumuslike kavatsustega (konatiivne komponent) objekti suhtes (Oppenheim, 1992).

Hoiakute püsivuse põhimõtte (ingl *The principle of attitude consistency* – mistahes konkreetse hoiaku objekti puhul on uskumused, käitumine ja tunded kooskõlas) järgi suunavad meie hoiakud meie käitumist (Albarracín, 2021).



Joonis 2. Hoiaku kujunemise mudel. Allikas: Ajzen, 1993; Duckworth *et al.*, 2002; Oppenheim, 1992

Hoiakute kujunemise kohta on mitmeid erinevaid teooriad. Ajzeni ja Fishbeini (2005) järgi on hoiakud õpitud ja inimesed omandavad oma hoiakud juba perekonnas üles kasvades. Inimeste hoiakud muutuvad vastavalt sellele, milliseid kogemusi nad läbi elavad, milliseid tahtlikke ja tahtmatuid mõtteid objekti suhtes mõtleavad (Duckworth *et al.*, 2002). Samas võivad inimesed näidata ka hoiaku muutust, ilma et nad oleksid midagi uut objekti kohta teada saanud või kogenud, tekivad soovitud hoiakud, mis aitavad tegelikke hoiakuid muuta (Vaughan-Johnston *et al.*, 2023). Hoiakud arvatakse kujunevat psühholoogiliste vajaduste tulemusel (ingl *motivational foundations*), sotsiaalse suhtlemise tagajärjel (ingl *social foundations*) ja on geneetiliselt päritud hoiakud (ingl *biological foundations*), mis on tekitanud teadlastes lahkarvamusi (Ajzen & Fishbein, 2005). Kõige püsivamad on need hoiakud ja uskumused, mis tuginevad väärtustel. Boyatzis (1982, lk 34) soovib hoiakute puhul, mis põhinevad suuresti väärtustel, tegeleda pigem väärtustega, mitte nendest tulenevate hoiakutega. Hoiakud võivad olla spetsiifilised või üldised objektide lõikes, kusjuures inimeste hoiakud on üldiselt positiivsed või üldiselt negatiivsed (Albarracin & Shavitt, 2018). Positiivne ja optimistlik hoiak innustab ja motiveerib töötajaid, negatiivne hoiak vastupidiselt võib mõjuda kahjulikult töötajate tulemuslikkusele ja üldisele suhtumisele. Kaasaegsed seisukohad hoiakute ja käitumise vahelise seose kohta rõhutavad, et mõõdetud hoiakud ja

prognoositav käitumine peaksid olema samal üldistustasemel. See tähendab, et üldiste hoiakute vaatlemise asemel peab keskenduma käitumist määravatele teguritele, mis on konkreetsele uurimisobjektile omased, selle asemel, et üldiste hoiakute põhjal järeldada kitsalt määratletud käitumist. (Ajzen & Fishbein, 2005) Seega, hoiak saab olla kas positiivne või negatiivne hinnang objektile ja selle tulemusel võib ennustada ka käitumist.

Daniel Katzi (1960) funktsionaalse lähenemise teooria järgi on hoiakuid vaja vaadelda funktsioonide kaudu, et selgitada kuidas on hoiakud seotud inimeste käitumisega ja ühtlasi võimaldavad aru saada, miks teatud hoiakud tekivad :

- teadmiste funktsioon – hoiakud annavad raamistiku, et maailmast aru saada, aitavad mõista mitmetähenduslikke ja ettearvamatuid olukordi,
- sotsiaal-kohanev (ingl *social-adjustive*) – hoiakud aitavad sobituda ja olla aktsepteeritud erinevates sotsiaalsetes gruppides,
- ennastkaitsev (ingl *ego-defencive*) – hoiakud on kaitsemehhanismiks ebameeldiva tõe eest nii enda kui maailma kohta,
- väärtust väljendav (ingl *value-expressive*) – hoiakute kaudu saavad inimesed väljendada oma põhilisi väärtushinnanguid ja identiteeti. (Perloff, 2020)

Hoiakute mõõtmiseks on mitmeid erinevaid viise: otsene meetod (ingl *explicit measure*), kaudne meetod (ingl *implicit measure*) ja digitaalne meetod (ingl *digital measures of attitude*) (Albarracín, 2021). Otsese meetodi puhul palub uurija vastajal lihtsalt oma hoiakut väljendada kas suuliselt või kirjalikult ning hindab spontaanset reaktsiooni uuritavale objektile (Ehret *et al.*, 2015). Kaudsel meetodil hoiakute hindamisel pigem kujundatakse arusaam isiku suhtumisest, tema reageeringut ja käitumist uurija poolt analüüsides (Oppenheim, 1992). Lisaks otsestele ja kaudsetele meetoditele pälvivad üha enam tähelepanu tehnoloogilised arengud hoiakute hindamiseks. Siinkohal pakub sotsiaalmeedia uusi võimalusi hoiakuid digitaalsete kanalite kaudu mõõta, näiteks võib Albarracíni sõnul (2021) sotsiaalmeedia postituse analüüs (ingl *vocabulary sentiment analysis*) piisaval määral kajastada inimese hoiakut.

Üheks hoiaku muutumise lähtepunktiks võib olla motivatsioon (Verplanken & Orbell, 2022). Katzi funktsionaalse teooria järgi muutuvad hoiakud, kui inimene on rahulolematu ja pettunud või senine hoiak ei lähe kokku hetke olukorraga. Hoiaku asendamiseks või

muutmiseks on vajalik tuvastada probleem, kaasa aitavad siin sisemine motivatsioon ja isiksuslikud omadused. (Verplanken & Orbell, 2022) Koolijuhtide ja õpetajate erinevad hoiakud *coaching*'u suhtes võivad tuleneda nende teadmistest ja arusaamadest *coaching*'ust. Üldiselt võivad hoiakud *coaching*'usse muutuda, kui haridustöötajad omandavad rohkem kogemusi *coaching*'uga ja näevad, et see võib avaldada positiivset mõju professionaalsele arengule ja õpilaste saavutustele (Mangin, 2014). Joonisel 3 on välja toodud põhipunktid seoses hoiakute muutmisega *coaching*'usse.

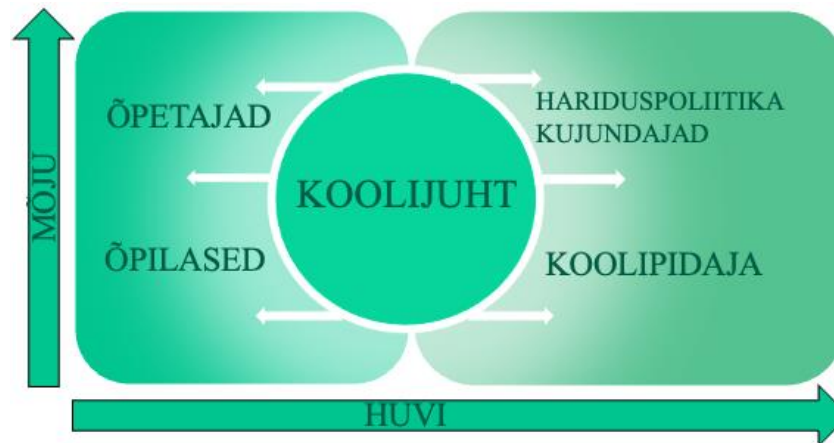


Joonis 3. Hoiakute muutumine *coaching*'usse. Allikas Mangin (2014), autori koostatud

Õpetajad ja koolijuhid võivad esialgu vastu seista *coaching*'u algatustele olemasolevate arusaamade või uskumuste tõttu. Aja jooksul kogevad nad hoiakute muutumist *coaching*'usse, saades rohkem teavet *coaching*'u eeliste kohta ja täheldades selle mõju õpetamistavadele ja õpilaste tulemustele. Samuti saavad koolijuhid toetada *coaching*'u regulaarset kasutamist, mis viib positiivsete muutusteni. (Mangin, 2014)

Lisaks võivad hoiakute kujunemisel olla takistuseks mõistete ebaselgus *coaching*'u ja teiste meetodite suhtes. Koolijuhtidel võivad tekkida arusaamatused *coach*'i rolli ja eesmärgi suhtes hariduskeskkonnas ning *coaching*'u võimalikust kasust õpetajatele, mille tulemuseks võib olla skeptilisus ja vastumeelsus *coaching*'uga arendamise suhtes (Mangin, 2014). Samuti võivad koolisisene õhkkond ja koolijuhi juhtimisstiil põhjustada erinevaid takistusi (Haneda *et al.*, 2024), mis võivad raskendada *coaching*'u kasutuselevõttu. Kuigi suurem osa juhte mõistavad töötajate arendamise vajadust ja oskustel põhinevate meetodite kasutamist, siis regulaarselt töötajate arendamisega tegelevad pooled juhtidest (Türk & Saue, 2019).

Koolijuhtide hoiakuid *coaching*'u suhtes võivad mõjutada ka erinevate huvigruppide toetus ja ressursid (vt joonis 4, lk 21).



Joonis 4. Huvigruppide mõju koolijuhi hoiakule *coaching*’u rakendamiseks. Allikad (Aruste, 2022; Haneda *et al.*, 2024; Mangin, 2014), autori koostatud

Hoiakute mõjutamiseks on erinevaid lähenemisviise ja vastavalt eesmärgile on oluline valida neist sobivam. Koolijuhtide hoiakuid *coaching*’u suhtes mõjutavad erinevad tegurid, nagu haridustöötajate varasemad kogemused *coaching*’uga, koolisisene õhkkond, juhtimisstiil ning huvigruppide toetus ja ressursid (Aruste, 2022; Haneda *et al.*, 2024; Mangin, 2014). Õpetajate positiivne tagasiside ja huvi *coaching*’u vastu (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022) võib motiveerida koolijuhte seda meetodit kasutama. Hariduspoliitika suunised (*Haridusametuste juhi kompetentsimudel, n.d.*) ja koolipidaja soovitusel võivad mõjutada koolijuhtide otsuseid *coaching*’u kasutamise kohta.

Autorile teadaolevalt on läbi viidud vaid mõned uuringud, mis kajastavad koolijuhtide hoiakuid seoses *coaching*’u kasutamisega töötajate arendamisel. Läbiviidud uuringutes on kasutatud nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid meetodeid sh intervjuusid. Täpsema ülevaate eelnevatest uuringutest ja kasutatud meetoditest annab lisa 1, kus tuginedes magistritöö esimeses ja teises alapeatükis käsitletud teoreetilisele osale ja eelnevatele uuringutele on autor valinud uuringu meetodi ja kujundanud uurimisvahendi.

2. PÄRNU KOOLIJUHTIDE HOIAKUD COACHING'U KASUTAMISE SUHTES ÕPETAJATE ARENDAMISEL

2.1. Senised koolijuhtide hoiakute uuringud *coaching*'u kasutamise kohta ning uuringu meetodika

Viimase viie aasta jooksul *coaching*'u ja töötajate arendamisega seotud uuringud Eestis on käsitletud avaliku sektori keskastmejuhtide *coaching*'u-programmi mõju (Sild, 2018), juhtide loov-*coaching*'u meetodika rakendamist (Metstak, 2019), meeskonna-*coaching*'u rolli muudatuste juhtimise protsessides (Rannula, 2021), töötajate arendamist grüpi-*coaching*'uga (Türk & Saue, 2021), töötajate oskuste ja omaduste arendamist kollegiaalse grüpi-*coaching*'uga töötajate enesehinnangutest lähtuvalt (Karu & Pinn, 2023) ning juhtimis-*coaching*'u tulemuslikkuse hindamist personalijuhtide vaatenurgast (Raudsepp, 2023). Läbiviidud uuringute põhjal võib järeldada, et avalikus sektoris ja innovatiivsetes ettevõtetes on *coaching* leidnud oma kindla koha töötajate arendamises.

Haridusvaldkonnas on Eestis seni uuritud alustavate õpetajate psühholoogiliste põhivajaduste muutust läbi *coaching*'u protsessi, kus selge sõnumina on välja toodud vajadus luua soodsad tingimused õpetajate *coaching*'us osalemiseks (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022). 2017-2019 läbi viidud uuringus grüpi-*coaching*'u mõjust 445 spetsialisti ja juhi sh 60 koolijuhi ja õpetaja hulgas selgus, et sarnaselt ettevõtete juhtidega on grüpi-*coaching* aidanud koolijuhtidel ja õpetajatel tõhusamalt probleeme lahendada, paremini stressiga hakkama saada ning on arendanud eneseteadlikkust ja tõstnud enesekindlust (Türk & Saue, 2019). Eesti haridusasutuste juhi pädevuste (*Haridusasutuste juhi kompetentsimudel, n.d.*) hulka kuulub olulise osana pädeva ja õppiva meeskonna loomine, kasutades juhtimisel kaasava juhtimise ja *coaching*'u meetodeid. Eriti kogunud haridusjuht aga kasutab igapäevaselt nii *coaching*'u kui mentorluse meetodeid. Uuringuid selle kohta, kas koolijuhid kasutavad oma igapäevatoös

coaching’u meetodeid ja millised on nende hoiakud töötajate arendamisel, Eestis tehtud ei ole.

Koolijuhtide hoiakuid on uuritud läbi kaasava hariduse (Aidla, 2020; Pedaste *et al.*, 2021) ja kaasava hariduse ellurakendamist mõjutavatest teguritest, kus leiti, et koolijuhtide hoiakud olid valdavalt negatiivsed (Aruste, 2022, lk 34). Varasem uuring aastast 2011, mis hõlmas 327 Eesti üldharidus- ja kutsekoolijuhti, on kajastanud ühena uurimisteemadest koolide kvaliteedijuhtimist ja õpetajate töösoorituse hindamist (Türk *et al.*, 2011). Veel varasematest koolijuhtide hoiakuid käsitlevatest uuringutest tasub ära märkida uuringut 57 Eesti keskkoolis, kus Aidla, Irs ja Türk (2012) uurisid koolijuhtide ja õppealajuhatajate suhtumist erinevatesse kooli tulemuslikkuse kriteeriumitesse ja arusaamu organisatsioonikultuurist. Lisaks ka 2009. aastal läbi viidud uuring 487-s Eesti üldhariduskoolis, eesmärgiga välja selgitada õpetajate ja koolijuhtide suhtumine tulemuslikkuse hindamisse ja tulemuspalka (Türk *et al.*, 2011). Uuringutest selgus, et hoiakute hindamiseks on kasutatud nii kvantitatiivseid kui ka kvalitatiivseid meetodeid. Detailsem ülevaade varasematest uuringutest ja kasutatud uuringumeetoditest on toodud lisa 1.

Tulenevalt magistritöö eesmärgist viis töö autor läbi uuringu Pärnu linna üldhariduskoolide juhtide seas. Pärnus on 20 üldhariduskooli, sh keskuslinnas on kaheksa munitsipaalpõhikooli, üks munitsipaalgümnaasium, kolm erapõhikooli, üks eragümnaasium ja kaks riigigümnaasiumit. Osavaldades on viis kooli, sh üks keskkool, kolm põhikooli ja üks lasteaed-alkool. Koolides töötab kokku ca 802 õpetajat ja 83 koolijuhti. Oma igapäevatoos lähtuvad Pärnu koolijuhid kooli arengukavast (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), kus määratakse ära kooli arengu eesmärgid ja põhisuunad, mis peavad tagama õppijate ja õpetajate eesmärkide ning kooli arenguvajaduste terviklikkuse. Arengukavas on peatükk, kus käsitletakse töötajate arendamisega seotud tegevusi ja eesmäärke.

Magistritöö üldkogumisse kuulusid kõik 20 Pärnu linna (sh osavaldade) üldhariduskoolide koolijuhid. Esindatud on erinevad koolide liigid, nii oma suuruselt ja õpetajate arvult, mis annab hea aluse uuringu tulemuste hilisemaks ülekandmiseks teistele Eesti piirkondadele.

Magistritöös kasutatakse andmete kogumiseks kvalitatiivset meetodit ja uuringuvahendina poolstruktureeritud intervjuud. Uuringu läbiviija intervjueris ise soovi avaldanud koolijuhte, kellele eelnevalt saadeti e-kirja teel kutse osaleda uuringus. Uuring viidi läbi alljärgnevas tabelis 2 toodud kava alusel.

Tabel 2. Uuringu protsessi tegevuste ajaline kava

Fookus	Andmekogumise meetod	Aeg	Valim/Allikas
1. Haridustöötajate mõeldud <i>coaching</i> 'u programmid	Dokumendianalüüs: internetipõhine uuring, e-kirjavahetus	Jaauar 2024	HTM ja HARNO kodulehed
2. Töötajate arendamine koolides	Dokumendianalüüs: internetipõhine uuring	Veebruar 2024	Pärnu linna koolide arengukavad
3. Kooditabeli koostamine	Märksõnade ja teemaplokkide moodustamine teooria baasil	Veebruar 2024	Teooria, varasemad uurimused
4. Intervjuu küsimuste valideerimine	Testintervjuu	06.03.2024	Pärnu linna üldhariduskooli juht
5. Selgitada välja koolijuhtide hoiakud	Poolstruktureeritud intervjuud Lisa 1 E-kirjavahetus	08.03–02.04.2024	Pärnu linna üldhariduskooli juhid 20st 8
6. Tulemuste analüüs	Kvalitatiivne sisuanalüüs; teooriaga võrdlemine; järeldused	06.03–12.04 2024	-
7. Tulemuste arutelu	Intervjuu E-kirjavahetus	18.04–10.05.2024	Ekspertid: haridus-coach, HARNO esindaja, Pärnu linna koolijuhtide ühenduse juhatuse liige
10. Tulemuste kokkuvõtmine	Järelduste kokkuvõte, ettepanekud (tulemuste võrdlemine, koolijuhid, eksperdid)	01–10.05.2024	

Lisaks on intervjuudes Likerti skaala küsimused hoiakute otseseks hindamiseks, mis on laialt kasutusel olev hoiakute hindamise viis, kus vastajad nõustuvad või mitte küsimustikus toodud väidetega (Sulg, 2022, lk 19). Kui suhtumisskaalade abil kogutud andmed võivad anda ebatäpseid tulemusi, sest vastajad ei pruugi olla teemast huvitatud või tahavad end parematena näidata (Lovelace & Brickman, 2013), siis võrreldes Likerti skaala küsimustega on poolstruktureeritud intervjuu peamiseks eeliseks võimalus uurida

teemat süvitsi, kus uurija saab võimaluse muuta, lisada või analüüsida küsimusi sõltuvalt intervjuu arengust ning hiljem loob uurija intervjuu küsimuste põhjal analüüsitavad andmed, intervjuude sisu kodeerides (Roller, 2019).

Intervjuu küsimuste plaani (vt tabel 3) koostamisel on tuginetud magistritöö esimeses ja teises peatükis käsitletud teoreetilisele osale ja eelnevatele uuringutele (vt lisa 1).

Tabel 3. Intervjuuplaan

1. Teemaplokk: Koolijuhtide hoiakud töötajate arendamisel
- käitumist määravad tegurid (Ajzen & Fishbein, 2005) - jagatud juhtimine, kollektiivne mõju, koostöö tulemuste saavutamisel (Uhl-Bien & Arena, 2018) - sõbralik ja stressivaba keskkond, ühised väärtused, avatud suhtlus (Bäcklander, 2019) - positiivsed hoiakud – valdkonnast eelnevad teadmised (Aidla, 2020) - <i>coaching</i> on osa õpetajate professionaalsest arengust, kasu: õpetajad, õpilased, kool (Blackmore, 2019; Hope et al., 2022; Warnock et al., 2022)
2. Teemaplokk: Koolijuhtide teadlikkus ja suhtumine <i>coaching</i>´usse
- juhid arendavad ka ennast teiste <i>coach</i> ´imise tagajärjel (Adele et al., 2023) - kaas- <i>coaching</i> ´u aspektid toetavad õpetajate professionaalset arengut (Blackmore, 2019) - õpetav- <i>coaching</i> keskendub konkreetselt õpetajate toetamisele (Nugent et al., 2023)
3. Teemaplokk: Koolijuhtide tegevus töötajate arendamisel sh <i>coaching</i>´u metoodikasse
- koolijuhtide toetus, õpetajate pädevus (Polatcan et al., 2023) - koolijuht toetab töötajate professionaalset arengut (Stricker, 2006)
4. Teemaplokk: <i>Coaching</i>´u kasutamist soodustavad ja takistavad tegurid
- õpetajate ootused, eneseareng, <i>coaching</i> ja mentorlus kõigile õpetajatele (Velling, 2022) - motivatsioon muudab hoiakut (Verplanken & Orbell, 2022). - koolijuhtide <i>coaching</i> ´u programmi nõue: “too motivatsioonikirjas välja, kas oled taotlenud koolipidajalt <i>coaching</i> ´u teenuse võimalust?” - "Luksus", mida töökoha hõivatus ei võimalda, mille jaoks on vaja vahendeid (Akama & Keenan, 2023)

Intervjuuplaani põhjal on loodud nelja teemaplokki jagunev küsimuste kava, mida toetab hoiakute kolm komponenti (vt lisa 2). Koolijuhtide hoiakuid mõõdetakse otsesel meetodil, paludes uuritaval vastata suuliselt intervjuu küsimustele. Sotsiaaldemograafilised ja taustaküsimused, mis on koostatud TALIS koolijuhtidele mõeldud küsimustiku alusel (OECD, 2023) annavad ülevaate vastajate soolisest kuuluvusest, vanusest ja eelnevast kogemusest haridusvaldkonnas.

Intervjuu küsimuste kava koosneb 15 intervjuuküsimusest ja 9 valikvastustega küsimusest ning taustaküsimustest (vt lisa 3), millega mõõdetakse koolijuhtide hoiakuid töötajate arendamise osas ja teadmisi *coaching*´u kohta. Valikvastustega küsimuste

hindamiseks kasutati viiepallist skaalat, kus 1 tähistas – ei nõustu üldse/ei ole üldse vajalik, 2 – pigem ei nõustu, 3 – ei oska öelda, 4 – pigem nõustun, 5 – nõustun täielikult/on väga vajalik. Valikvastusega küsimust täiendati vajadusel „miks“ küsimusega, millele antud vastust analüüsiti koos intervjuu vastustega sisuanalüüsi meetodil.

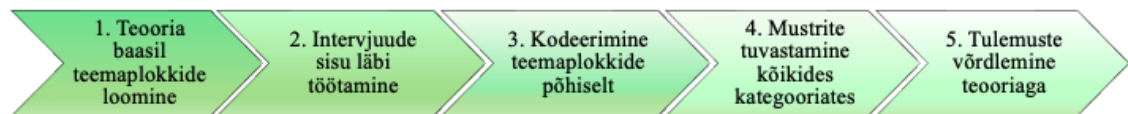
Peale intervjuu kava koostamist saadeti Pärnu linna üldhariduskoolide koolijuhtidele e-kirja teel nõusoleku küsimine uuringus osalemiseks. E-kirjale vastasid esialgu kuus koolijuhti ja oma nõusoleku intervjuu osas andsid viis koolijuhti (vt lisa 3). Kuues koolijuht keeldus viisakalt intervjuust, kuid andis e-kirja teel ülevaate oma *coaching*'u alastest teadmistest, tuues näiteid ja tutvustas lühidalt koolis kasutatavaid arendamise meetodeid. Arvesse võttes, et kuus intervjuud ei pruugi anda töö eesmärgi saavutamiseks piisavalt vastuseid, saatis autor täiendavad e-kirjad kahele õpetajate arvult suurema kooli õppejuhile, kelle kooli direktorid ei olnud kutsele vastanud. Mõlemad õppejuhid vastasid e-kirjale ja olid nõus intervjuud andma. Seega on töös kajastatud koolijuhtidest kuus ametinimetuselt direktorid ja kaks õppejuhid.

Autori hinnangul võib ka kutsele reageerimata jätmist 14 koolijuhi poolt lugeda hoiaku väljendamiseks. Oppenheimeri (1992) järgi kujundatakse arusaam isiku suhtumisest tema reageeringut ja käitumist uurija poolt analüüsid, hinnates hoiakut kaudsel meetodil. Arvestades *coaching*'u meetodi vähest tuntust koolides (Mangin, 2014; Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022), võisid koolijuhid loobuda intervjuu andmisest, sest ei oma piisavaid teadmisi ja ei kasuta *coaching*'ut õpetajate arendamiseks.

Intervjuud toimusid eelnevalt e-kirja teel kokkulepitud ajal, viis intervjuud toimusid silmast-silma kohtumistena koolijuhtide tööruumides, üks intervjuu toimus Zoom'i keskkonnas ja üks intervjuu toimus telefoni teel. Intervjuud viidi läbi 6. märtsist kuni 11. aprillini ning nende kestus varieerus 30 minutist kuni 65 minutini.

Intervjuude alguses tutvustas töö autor uuringu eesmärgi ja töö teemat, samuti selgitati välja, milline on uuringus osaleja soov konfidentsiaalsuse osas. Suurem osa vastanuid soovisid jääda anonüümseteks. Kõigilt vastajatelt küsiti luba intervjuu salvestada lubadusega salvestisi ja transkriptsioone kolmandatele osapooltele mitte avaldada, hoida neid parooliga kaitstud arvutis ja kustutada peale töö kaitsmist. Intervjuud salvestati kasutades mobiiltelefonis „Voice Memos“ salvestusprogrammi. Intervjuud transkribeeriti

MS Word'i kõnetuvastusprogrammi abiga, kokku 87 lehekülge (kirjastiil *Times New Roman* 12 pt, reavahe 1,5), misjärel töö autor luges korduvalt transkriptsioone ja kuulas lisaks ka salvestisi, mille tulemusel toodi eraldi välja uurimisküsimusele vastavad tähenduslikud üksused (tekstilõigud, laused, sõnad). Seejärel märgistatud üksused kodeeriti uurimisküsimustest tulenevate peamiste teemaplokkide järgi. Intervjuude sisu analüüsimiseks kasutati sisuanalüüsi meetodit, mis koosnes joonisel 5 toodud viiest etapist.



Joonis 5. Andmete analüüsi etapid

Sisuanalüüsi meetodit iseloomustavad reeglitel põhinev protseduur ja järelduste tegemine teooria baasil (Mayring, 2014). Kvalitatiivne sisuanalüüs keskendub tegevustele, kuidas uurija leiab sisust tähenduse ja kodeerib selle, mitte sellele, kuidas sisu loodi või kas intervjuuerija võib olla uuringu sisu kallutanud, pöörates tähelepanu uurija mõju vähendamisele ja kodeerimisprotsessi valiidsusele, eesmärgiga uurida sisu omavahelist seotust ja varjatud tähendusi (Roller, 2019). Lisas 5 on välja toodud kooditabel, kus esimeses teemaplokkis moodustati 21 koodi, teises teemaplokkis 11 koodi, kolmandas seitse ja neljandas 14 koodi.

Uuringu tulemusi kokkuvõtivate järelduste ja autori ettepanekute valideerimiseks küsis autor ekspertide arvamusi ja kommentaare. Oma hinnangud andsid haridus-*coach*, HARNO projektijuht ja Pärnu linna koolijuhtide ühenduse juhatuse liige. Haridus-*coach*’iga toimus 1,5 tunnine vestlus ja e-kirja teel suhtlus ettepanekute osas. Teistele ekspertidele esitas autor küsimused ja omapoolsed ettepanekud valideerimiseks e-kirja teel (vt lisa 6).

Autor plaanis ka küsida Pärnu Linnavalitsuse, kui koolipidaja kommentaare ja püüdis korduvalt saada intervjuud haridusosakonna esindajalt, aga peale esialgset huvi põneva teema vastu kontakt katkes. Seetõttu on ettepanekute osas puudu koolipidaja vaade. Küll aga tõid koolijuhid ise intervjuudes välja, et Pärnu Linnavalituse haridusosakonna toetus

erinevatele koolitustele ja ühistegevustele on väga hea, millest võib autor järeldada ka koolipidaja üldist positiivset hoiakut haridustöötajate arendamise suhtes.

2.2. Koolijuhtide hoiakud enda ja töötajate *coaching* uga arendamise suhtes

Magistritööga soovis autor välja selgitada millised on koolijuhtide hoiakud *coaching* u kasutamise suhtes enda ja õpetajate arendamisel Pärnu linna üldhariduskoolides, kuivõrd koolijuhid kasutavad *coaching* ut õpetajate arendamiseks ja mis on soodustavad või takistavad tegurid *coaching* u kasutamisel koolides.

Dokumendianalüüsist selgus, et aastatel 2018–2023 on *coaching* u teenust võimaldatud kokku 70 üldhariduskoolijuhile. E-kirja teel HARNO projektijuhilt saadud vastusest küsimusele, kui palju Pärnu koolijuhte on saatnud avaldused *coaching* u programmis osalemiseks, selgus et eraldi statistikat piirkondade lõikes ei ole tehtud. Üldiselt oli koolijuhtide huvi suur, aga viimases voorus 2023 aastal Pärnu koolijuhid ei saatnud avaldusi. Sarnaseid programme õpetajatele pakutud ei ole: „Antud meetme raames pakkusime programme ainult üldhariduskoolide või kutseõppeasutuste juhtidele. Tegevust finantseeriti ESF programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid“ tegevusest „Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamine“. (e-kiri, 24.01.2024) Küsimusele, kas koolipidajad oskavad või tahavad pakkuda koolidele *coaching* u teenust sh õpetajatele, vastas projektijuht:

Kindlasti soovivad haridusasutuste pidajad pakkuda *coaching* u teenust juhtidele ja lisaks ka õpetajatele. Eraldi uuringut selles osas ei ole tehtud, aga vajadus on olemas. Õpetajad vajavad lisateadmisi ja -oskusi ning tööriistu, mis aitavad nende õpetatavat teemat efektiivselt õpilasteni viia. Täna tellivad haridusasutused ise teadlikult vastavalt vajadusele erinevaid täienduskoolitusi. (e-kiri, 24.01.2024)

Pärnu linna üldhariduskoolide arengukavadest (*Haridusvaldkonna Arengudokumendid, n.d.*) selgus, et koolide personalijuhtimise eesmärgiks on, et koolis töötaks pühendunud, uuendusmeelne, motiveeritud, professionaalne ja elukestvat õpet väärtustav personal. Arendavate tegevustena tuuakse välja täiendkoolitused lähtuvalt kooli arenguvajadustest, kutsekvalifikatsiooniga seotud koolitused ja õpetajate õppeasutusesisene kogemuste ja teadmiste vahetamine.

Järgnevalt läbiviidud intervjuude tulemused on esitatud intervjuuplaani teemaplokkide järgi. Intervjuu sissejuhatavas osas küsiti vastajate demograafilisi andmeid. Vastajatest kuus olin naised ja kaks mehed. Vastajate anonüümsuse tagamiseks avaldatakse kõigi vastajate keskmine vanus, mis jäi vahemikku 50–55, kõigil vastajatel oli magistrikraad, koolijuhina töötamise kogemust keskmiselt 15 aastat ning kõik koolijuhid on eelnevalt töötanud ka õpetajana. Uuringus osalejate vastustes ei ole olulisi erisusi seoses soo, vanuse ja töötamise kogemusega, seetõttu ka tulemustes ei tooda vastuseid demograafiliste näitajate põhiselt eraldi välja.

Esimeses teemaplokkis – koolijuhtide hoiakud töötajate arendamise suhtes – olid uuringus osalenud koolijuhid üksmeelel, et töötajate arendamine on väga oluline. Koolijuhid kasutasid ülivõrdeid, iseloomustamaks töötajate arendamise tähtsust. Kõige olulisemaks pidasid koolijuhid õpetajate professionaalsete oskuste arendamise vajadust. Selleks on eelarves ettenähtud rahalised vahendid koolituskulude katteks ja keskendutakse üldpädevuste arendamisele. Koolituste valikus on eelistatud kogu kollektiivi koolitused ja meeskonnakoolitused, aga arvestatakse ka üksiku õpetaja erialast lähtuvaid koolitusi, kui need on piisavalt põhjendatud. Õpetajate arendamine on väga oluline: „Kõige olulisem on õpetaja kui terviku säilitamine, et toetada seda, kuidas ta endaga paremini toime tuleb, /.../“ (I3). Leiti, et õpetajad võiksid koolitustel osaleda rohkem, kui nad seda seni on teinud. Samas tõdeti, et koolijuhtidel on rohkem võimalusi ennast arendada, kui õpetajatel ja õpetajad on liiga tagasihoidlikud koolitustel käimisel ja soov oleks, et nad käiksid rohkem. Seega on koolijuhtide arvates väga oluline õpetaja professionaalsete oskuste arendamine, mida kinnitab ka Polatcan jt (2023) tuues välja, et mida suurem on koolijuhtide toetus, seda suurem on ka õpetajate pädevus õpilaste juhtimises, koostöös ja õpetamisstrateegiatel. Koolituste valimisel toodi ühe punktina välja ka haridusvaldkonda mõjutavad trendid.

Uuringus osalenud koolijuhid on loonud koolis sõbralikud ja stressivabad tingimused ning julgustavad avatud suhtlust, mis Bäcklander (2019) arvates võimaldavad edukalt muutustega kohaneda: „Nad on kuidagi üksteise suhtes hästi toetavad ja kuulavad üksteist, selline nagu kolleegi toetus on. Vahet ei ole kuidas nimetada, kas need on mentorid või on siis kaas-õpetaja toetus, see suhtlemine omavahel on tihe“ (I4). Õpetajate heaolu ja nende töömotivatsioon on eelduseks, et nad suurema tõenäosusega jätkavad

oma tööd (Täht et al., 2023) ja uuringus osalenud koolijuhid tõdesid, et nende koolidest lahkub õpetajaid vähe, kui üldse, siis mitte teise kooli vaid haridusvaldkonnast välja või jäävad pensionile.

Uuringust selgus, et olulisel kohal on osades koolides mentorlus, seda nii õpetajatele kui ka õpilastele. Lisaks algatatud õpetajate mentorprogrammidele on ka klassijuhataja-mentor programmid, mis on suunatud õpilaste toetamiseks. Õpetajate mentorprogrammides on osalejad määratud koolijuhi poolt, toeks alustavale õpetajale. Siinkohal jälgitakse mentori ja mentee omavahelist sobivust ja oluline ei ole, et mentorid oleksid läbinud vastava koolituse: „Me paneme mentoriks, kes on juba pikaajaliselt töötanud, nad ei ole küll läbinud mentor-õpetaja koolitust kui sellist, see on ka olemas, aga oma töösuste poolest, me oleme hinnanud nad sobivateks“ (I2). Nendes koolides pidasid koolijuhid vajalikuks rõhutada, et kavatsevad organisatsiooni valitud mentorluse suunaga ka edasi minna ja vastavalt sellele ka õpetajad arendada.

Mitmed koolijuhid toetavad oma õpetajaid nii mentorluse kui ka kovisiooniga. Kovisiooni grupid, mida korraldab Pärnu Linnavalitsuse haridusosakond, on õpetajate seas populaarsed ja tahtjaid sinna on rohkem kui kohti. Lisaks on koolides korraldatud õpetajatele supervisioone, mis sarnaselt kovisioonile ja mentorlusele keskendub tööalasele nõustamisele (Milne, 2014). Nii mentorluse, *coaching*'u, kovisiooni ja supervisiooni kasutamise suhtes on koolijuhid suuremalt osalt sarnastel seisukohtadel, nagu näitab ka allolev tabel 4 (vt lk 31). Koolijuhid leidsid, et *coaching* on kindlasti väärtuslik ja sellest võib õpetajatele kasu olla, aga mitte kõik koolijuhid ei arvanud, et *coaching* on ka oluline õpetajate arendamise meetod. Osad koolijuhid olid kahtleval seisukohal kas *coaching* suurendab õpetajate pädevust, mis on vastupidine Lochmilleri (2021) ja Blackmore (2019) uuringutele, kes kinnitasid oma uuringutega, et *coaching*'uga suurenevad ka õpetajate professionaalsed oskused.

Tabel 4. Koolijuhtide hoiakud suhtumisskaalal

Väide	Vastuste variandid				
	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Ei oska öelda	Pigem nõustun	Nõustun täielikult
Õpetajate arendamine on oluline:	0	0	0	1	7
Arendamine <i>coaching'</i> uga on oluline	0	0	2	1	5
Arendamine mentorlusega on oluline	0	0	1	2	5
Arendamine kovisiooniga on oluline	0	0	0	3	5
Arendamine supervisiooniga on oluline	0	0	2	2	4
<i>Coaching'</i> uga suureneb õpetaja pädevus	0	0	2	1	5
<i>Coaching</i> on õpetajatele kasulik	0	0	0	2	6
Koolijuhi osalemine <i>coaching'</i> us on oluline	0	1	0	0	7
<i>Coaching</i> on õpetajate jaoks väärtuslik	0	0	1	0	7

Vastajate arv	0	1	2	3	4	5	6	7
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Küll aga kinnitasid koolijuhid ühiselt, et kui õpetajal endal tekib soov *coaching'*ut kasutada, siis võimalusel koolijuht arvestab sellega: „Minu põhimõte on see, kui inimene leiab, et tal on midagi vaja, kas *coach'*i, psühholoogi, kovisiooni, siis tuleb rääkida ja siis me võimaldame seda“ (I2). Kõikide meetodite puhul on eelduseks, et õpetaja ise seda soovib, kõik toimub vabatahtlikkuse alusel. Selliseid kovisioone või supervisioone, kuhu koolijuhtkond õpetajat suunab, võidakse näha karistusena“ (I7).

Lisaks eelpoolnimetatud meetoditele töid koolijuhid arendamise all välja koostööd ja kaasamist soodustavate tegevuste korraldamise õpetajatele. Koolijuhid kasutavad nende rühmategevuste jaoks erinevaid nimetusi, näiteks iganädalased koostöö koosolekud, igakuised nõupidamised või infotunnid jne aga sisuliselt on kõik ellu kutsunud õpetajate arvamuse teadasaamiseks ja õpetajate omavaheliseks kogemuste jagamiseks ning probleemide aruteluks. Ka Ainscow (2020) ja Voog (2017) kinnitasid, et koostöö

toimimiseks ja eesmärkide saavutamiseks koolis on vajalik õpetajate vaheline koostöö ja koolijuhid peaksid suunama töötajaid koostööle.

Samuti korraldavad koolijuhid üks-ühele vestlusi, kus juhivoolne aktiivne kuulamine ning töötajatel oma arvamuse väljendamise võimaldamine aitab kaasa töötaja arengule (Türk & Saue, 2021):

Me räägime õpetajatega vastavalt vajadusele aga vähemalt aastas korra on selline tõesim vestlus, mõnega ka tihedamalt ja noorte õpetajatega veel tihedamalt. Ja see ongi selline vorm, kus me siis kuhugi jõuame ja kaardistame muresid ja seame eesmärgi, õigemini nemad tegelikult seavad. (I5)

Kui jagatud juhtimine rõhutab mitmete isikute kollektiivset mõju ja koostööd organisatsiooni tulemuste saavutamisel (Uhl-Bien & Arena, 2018), siis on koolijuhte, kes kaasavad otsuste tegemisse ka õpetajaid ja küsivad nende arvamust, aga on ka juhte, kes leiavad, et otsustamine on ainult koolijuhi ülesanne.

Teises teemaplokis käsitletakse koolijuhtide teadlikkust ja suhtumist *coaching*'usse. Kõik uuringus osalenud koolijuhid on *coaching*'ust kuulnud ja ka sellega kokku puutunud. Koolijuhid on osalenud spetsiaalselt koolijuhtidele suunatud *coaching*'u programmis, mida korraldas HARNO aastatel 2018-2023 (Haridus- ja Noorteamet, *n.d.*). Programmis osalenud koolijuhid tunnistasid, et neile see väga meeldis:

Väga kasulik oli koolijuhtide *coaching*, ma nägingi tegelikult ära, mis on need *coaching*'u tööriistad, mida kasutatakse ja mis viisil ta töötab ja ma julgen väita, et igapäevane suhtlemine, õigete küsimuste küsimine ja kuulamine on nüüd iga päev minu tööriistad. Ja ega ma teistmoodi tegelikult neid inimesi juhtida ju ei saagi siin, kes on sellised professionaalid. Ja see on nii palju efektiivsem kui mentorlus /.../. *Coaching*'u-kultuuri levitamine koolides on väga oluline. (I7)

Mitmed koolijuhid on avaldanud samuti soovi koolijuhtide *coaching*'u-programmis osaleda ja esitanud ka taotlused, kuid ei ole osutunud valituks. Lisaks on osaletud alustavate koolijuhtide programmis ja õpikogukondade moodustamise koolitusel, kus ka puututi kokku *coaching*'uga, õpiti küsima *coach*'ivaid-küsimusi ning harjutati *coach*'imist. Programmide raames on saanud koolijuhid *coaching*'u alased teadmised ja ka isikliku *coach*'i. Vastavalt haridusjuhi karjäärimudeli arendustegevustele (*Haridusjuhi*

karjäärimudel 2023, n.d.) on ekspert-koolijuhil võimalus taotleda *coach*'i, meister-koolijuht saab kasutada *coach*'i tuge edasiste karjäärisammude planeerimiseks.

Juhid, kes on arendanud enda *coaching*'u oskusi, on parandanud töösuhteid töötajatega (Milner et al., 2022), nagu tõdesid ka koolijuhid, kes on ise osalenud *coaching*'u alasel koolitusel. Kooli juhtkonna toetust ja *coaching*'u olemuse mõistmise olulisust rõhutavad ka õpetajad, kes osalesid Uibopuu ja Haavisto-Visnapuu (2022) uuringus. Mõned käesolevas uuringus osalenud koolijuhid on kasutanud ka *coaching*'ut õpetajate arendamiseks, viies läbi *coach*'ivaid vestlusi. Väljastpoolt ei ole seni koolijuhid *coach*'e tellinud, põhjusena tuuakse *coach*'i-teenuse kõrget hinda ja *coach*'ide vähesust. Samas eelistavad õpetajad just majavälist *coach*'i, kellega loodi turvaline ja avatud keskkond vestluste jaoks (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022).

Samuti tõdesid osad koolijuhid, et nende arenguvestlused õpetajatega on *coaching*'ule sarnased, kus nad esitavad küsimusi, selmet juhendada või lahendusi pakkuda ja eesmärgi seavad õpetajad endale ise. *Coach*'ivad juhid ja mentorid kasutavad paljusid samu oskusi, nagu kuulamine, küsimuste esitamine, eesmärkide seadmine ja tagasiside (McCarthy, 2014). Katsetatud on ka GROW-mudelil põhinevat lähenemist, kus *coachee* loob endale tegevuskava ja arutab *coach*'iga läbi võimalikud tekkivad takistused oma eesmärgi saavutamisel (Graham, 2010). GROW-mudeli kasutamiseks tuli initsiatiiv koolijuhil enda poolt: „/.../ nad ise küsida seda ei oskaks“ (I4).

Osad koolijuhid pidasid individuaalset arengut oluliseks osaks professionaalses arengus, kuid *coaching*'ut nähakse pigem individuaalse arendamise meetodina: „Minu teadmiste kohaselt *coach* töötab isikupõhiselt“ (I2), „See *coaching* on individuaalne, siis nagu üks-ühele?“ (I1). Vähem või üldse mitte ollakse kuulnud grupi- ja meeskonna-*coaching*'ust, kus erinevuseks individuaalsest *coaching*'ust on lisaks kuluefektiivsusele, ka grupiefekti plussid (de Haan et al., 2020; Gyllensten et al., 2020) ning kus grupi-*coaching*'us osalev töötaja arendab ka individuaalseid oskusi, nagu teiste kuulamine ja oma mõtete esitamine, mille tulemusel suureneb töötaja enesekindlus (Türk & Saue, 2021). Samuti ei teata termineid, mis on tihedamalt seotud haridusvaldkonnaga, nagu kaas-*coaching* ja õpetav-*coaching*. Samas üks koolijuht kirjeldas koolituse raames toimunud koolituse läbiviijate poolt teostatud tunnivaatlusi ja analüüsi, mis toimus õpetajate soovil ja see sarnanes õpetavale-*coaching*'ule (I6). Õpetajad jäid sellega väga rahule, mis toetab väidet, et

töökohal toimuvad *coaching*'ud on tõhusad õppimise, individuaalse arengu, töötajate tulemuslikkuse parandamise ja organisatsioonide tulemuste saavutamise seisukohalt (Zuñiga-Collazos *et al.*, 2020). Sagedamini esines segadus just terminoloogias, kus on erinevad arusaamad: „Kas me eristame selle *coaching*'u ja mentorluse?“ (I1). Täpsem ülevaade koolijuhtide teadlikkusest *coaching*'u osas on toodud alljärgnevas tabelis 5.

Tabel 5. Koolijuhtide tegevus ja teadlikkus *coaching*'uga seoses

Väited	Koolijuhid							
	I1	E1	I2	I3	I4	I5	I6	I7
tellib/on tellinud coachi väljastpoolt								
kasutab erinevaid <i>coachingu</i> liike								
kasutab coachivat vestlust		x		x	x	x		x
on/oli isiklik coach	x	x		x		x		x
osalenud koolijuhtide <i>coachingu</i> programmis		?		x				x
on eelnevalt kokku puutunud koolitustel	x	x	x	x	x	x	x	x
on eelnevad teadmised	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>coaching</i> on kasulik juhtidele	x	x		x		x	x	x
<i>coaching</i> on parandanud töösuhteid								x
õpetajate pädevus on suurenenud								x
teab mis <i>instructional-coaching</i>								
teab mis <i>co-coaching</i>								
<i>coaching</i> 'u mõiste on ebaselge	x							
ei kasuta <i>coaching</i> 'u meetodeid	x		x		x		x	

Kolmas teemaplokk käsitles koolijuhtide tegevust töötajate arendamisel, sh *coaching*'u kasutamist. Uuringus osalenud koolijuhid kinnitasid, et toetavad oma tegevustega õpetajate arengut. Koolijuhid rõhutasid korduvalt, et kõige olulisem on luua soodsad tingimused ja toetada nende õpetajate püüdlusi, kes soovivad ennast arendada: „Ma arvan, et kedagi ei saa sunniviisiliselt arendada, kui inimene ise ei taha areneda. See mis ma teha saan, on välja pakkuda, tingimusi luua, finantstuge pakkuda, kui seda on vaja“ (I5). Kuigi *coaching*'ut peetakse tõhusaks õpetajate arendamisel ja *coaching* on kasulik erinevates juhtimisvaldkondades, eriti koolijuhtide arendamisel (Lochmiller, 2021), siis uuringus osalenud koolijuhid ei kasuta *coaching*'ut töötajate arendamisel regulaarselt või ei ole üldse kasutanud: „/.../ seda *coaching*'ut me tõesti teinud ei ole“ (I2).

Ühistegevused on samuti Pärnu koolides olulised, üldjuhul on seal algatajateks ja eestvedajateks õpetajad ise. Lisaks käivad õpetajad tihti õppereisidel, nii Eestis kui ka väljaspool ja koos õpilastega ühinetakse töövarjupäeval, kus tutvutakse teiste koolide õpetajate tööga. Nende arendustegevuste olulisus leiab kinnitust ka teoorias, kus töötajate

arendamisel on kolm peamist lähenemist: haridus, koolitused ja arendustegevused (R. Boyatzis *et al.*, 2023), neist tõhusaimateks arendusviisideks peetakse meeskondlikke (ühisarutelud, väljasõidud, õppevisiidid) ja töötajale personaalselt suunatud (sagedased 1-1 vestlused, mentorlus, *coaching*) arendustegevusi (Vadi *et al.*, 2021).

Neljandas teemaplokis, kus uuriti takistavaid ja soodustavaid tegureid, mis mõjutavad *coaching*'u kasutamist, ei selgunud ühtset arusaama. Ühe suurima takistusena tõid koolijuhid välja õpetajate madala aktiivsuse seoses enda arendamisega. Näiteks toodi osalemised koolitustel ja täiendõppel, mille suhtes hinnanguliselt neljandik kuni pooled õpetajatest on kriitiliselt meelestatud või on väga valivad koolituste ja ühistegevuste osas.

Samuti arvavad koolijuhid, et lisaks arendamise suhtes kriitiliselt meelestatud õpetajatele on ka suurem osa aktiivseid õpetajaid *coaching*'u suhtes ükskõiksed ja võivad tunda survet milleski osaleda ja kokkuvõttes võib see juhtide arvates töördõmu vähendada. Türk ja Saue (2021) tõdevad, et need, kes *coaching*'ul osalevad, peavad tahtma ennast arendada. Samas tunnistasid koolijuhid, et kui õpetaja on rahulolematu või tal on probleem, siis tal peab olema võimalus seda lahendada, aga hetkel ei ole esimeste valikute hulgas *coaching*. Õpetajad ei vali *coaching*'ut, kuna see on tundmatu meetod ja selleks, et õpetajad oskaksid valida *coaching*'ut peab informatsioon *coaching*'ust olema kõigile lihtsalt leitav (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022). Siinkohal ongi oluline roll koolijuhil, kes valib, milliseid toetusmeetmeid koolis õpetajate arendamiseks kasutada.

Coaching'u kasutamisel õpetajate arendamiseks peetakse üheks takistuseks vastavate koolituste ja *coach*'ide vähesust. Intervjuus toodi välja ka eelarveliste vahendite vähesust: „Tihtipeale *coach*'id on väga kallid ja ma näen seda esmase takistusena *coaching*'u puhul“ (I2). Samas jäi enamuses intervjuudest kõlama, et raha puuduse tõttu ei jää ära ükski hea algatus või vajalik koolitus. Ka peeti *coaching*'ut ärilisi eesmärke teenivaks meetodiks, mis oma sisult on korduv, ammu-unustatud vana tarkus (I5). Paljud koolijuhid tõid välja õpetajate arendamisel takistavaks asjaoluks aja puuduse, kuna töökoormus on suur ja õpetajad käivad ka tasemekoolitustel vaheaegadel, sest ei taha tunde ära jätta. Samuti on koolijuhitel endil raske sobivat aega leida, et ise õpetajaid *coach*'ida.

Võimalike soodustavate teguritena toodi välja õpetajad, kes on väga aktiivsed ja uudishimulikud, leiavad selle aja, tegelevad enda täiendamise ja arendamisega. Sarnasele

tulemusele viitas oma uuringus ka Voog (2017, lk 20), kus koolijuhid rõhutasid professionaalselt kõrgel tasemel olevate õpetajate endi oskusi hinnata arenguvajadusi ja valida endale ise sobivad arengut toetavad tegevused. Samuti toodi eraldi välja Pärnu Linnavalituse haridusosakonna poolne toetus erinevatele koolitustele, ühistegevustele. Mitmed koolijuhid tunnistasid, et *haridus-coach* koolis, kes toetab õpetajate professionaalset arengut oleks väga vajalik.

2.3. Järeldused ja ettepanekud *coaching*'u kasutamiseks töötajate arendamisel

Läbiviidud uuringu tulemustest saab järeldada, et koolijuhtide hoiakud enda *coaching*'uga arendamisel on väga positiivsed ja õpetajate *coach*'imise suhtes on koolijuhid pigem positiivsed. Intervjuudest koolijuhtidega selgus, et nad on loonud koolikeskkonnas soodsad tingimused töötajate arendamiseks ja kõik koolijuhid nõustuvad, et töötajate arendamine on väga oluline. Tulemuste põhjal võib järeldada uuringus osalenud koolijuhtide üldist väga positiivset hoiakut töötajate arendamisse, mida kinnitasid ka hoiakute hindamisel viiepalliskaalal antud vastused. Siiski ei kasuta koolijuhid *coach*'imist õpetajate arendamiseks, seega koolijuhtide positiivsed hoiakud ja eelnevad teadmised *coaching*'ust ei taga meetodi kasutamist õpetajate arendamisel.

Koolijuhtide arendamises on *coaching* leidnud oma kindla koha ja *coaching*'uga kokku puutunud koolijuhid leidsid, et neile endile on *coaching* väga kasulik ja nad on katsetanud ka ise *coach*'ivat stiili õpetajatega vesteldes. Mis kinnitab Lochmilleri (2021) uuringus välja toodud järeldust, et kuigi *coaching*'ut peetakse tõhusaks õpetajate arendamisel ja *coaching* on kasulik erinevates juhtimisvaldkondades, on see meetod eriti kasulik koolijuhtide arendamisel. Koolijuhid, kes on ise osalenud *coaching*'u alasel koolitusel on arendanud ka enda *coaching*'u oskusi, kasutavad *coaching*'u tööriistu ja on seeläbi parandanud oma töösuhteid õpetajatega. Autori poolset järeldust kinnitab ka Porritt'i (2021) uuringu tulemus, et koolijuhtidel, kes *coach*'ivad ja kogevad teadmiste, arusaamade ja oskuste kasvu seoses juhtimisega, paraneb nende võime kannatlikult kuulata ja esitada olulisi küsimusi, lisaks suureneb tähelepanelikkus ja empaatiavõime teiste suhtes.

Uuringus saadud tulemusi valideeriti ka HARNO esindajaga ja HARNO ekspert (e-kiri, 07.05.2024) tõi välja Eesti koolijuhtide poolt antud tagasisides *coaching*'u sessioonidele 2018–2023 aastal, et:

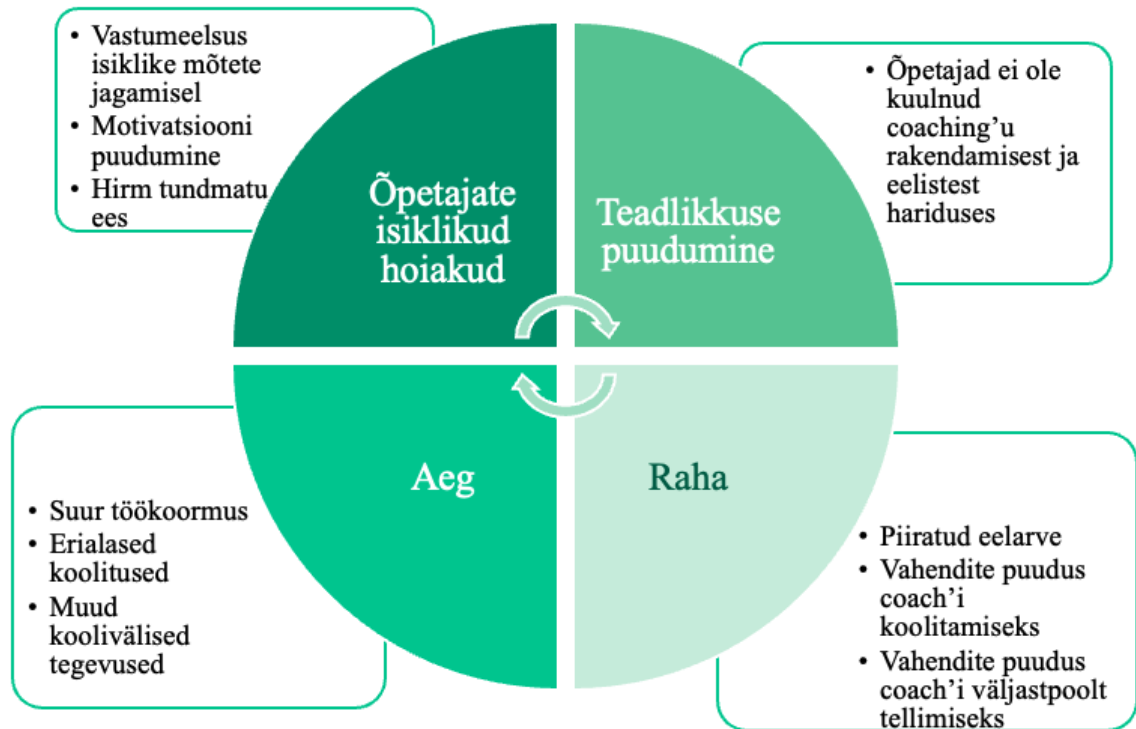
Koostöö *coach*'iga oli väga sümpaatne ja nauditav mõlemale osapoolle, *coaching* aitas koolijuhtidel oma tööd paremini mõtestada ja väljakutseid lahendada ning toetas seeläbi kogu kooli arengut, aidates selgemalt eesmärgistada, fookust hoida ja ka vastutada, kasvatades koolijuhtide julgust mõtestada muudatuste vajadust koolis. *Coach* aitas koolijuhtidel näha suurt pilti ja paika panna tegevuskava, leida vastused iseenda seest üles. *Coaching* 'u sessioonidelt said koolijuhid kaasa hea tööriistakohvri endaga tegelemiseks.

Coaching on lisatud Eesti Koolijuhtide Ühenduse ja Heateo Haridusfondi poolt koostatud ja Haridus- ja Teadusministeeriumile (*Haridusjuhi karjäärimudel 2023, n.d.*) esitatud uude, 2023 aastal valminud, koolijuhi karjäärimudelisse kui oluline meetod haridusjuhi arendamiseks. Samas selgus HARNO esindaja e-kirjast, et HARNO ei jätkaks koolijuhtidele *coaching*'u sessioonide pakkumist, kuna Haridus- ja Teadusministeerium on suunanud koolijuhtide arendustegevused ülikoolidele (e-kiri, 07.05.2024).

Järgmisena selgus uuringust, et koolijuhtidel puudub vajalik ajaline ressurss, et õpetajaid ise *coach* 'ida. Samas on koolijuhid teadlikud, et lisaks ise õpetajate *coach*'imisele on võimalik tellida *coach*'i ka väljastpoolt. Seda võimalust nad kasutanud ei ole, põhjustena tuuakse teenuse kõrge hind ja *coach*'ide vähesus. Samas tõid Uibopuu ja Haavisto-Visnapuu (2022) oma uuringus välja, et on suur vajadus luua soodsad tingimused õpetajate *coaching* 'us osalemiseks, eriti just alustavatele õpetajatele. HARNO esindaja sõnul on täna üheks toetusmeetmeks koolis alustavale õpetajale mentorlus ning HARNO peab väga oluliseks alustava õpetaja toetamist just esimesel tööaastal, kuna esimesel aastal on tööalane rahulolu ja sisemine motivatsioon kõrgem ning eelkõige on kooli poolt pakutav tugi see, mis aitab õpetajaametisse püsima jääda. Kooli poolse toe puudumine on levinuim õpetajate koolist lahkumise põhjus (e-kiri, 07.05.2024). Seega on koolijuhtidel oluline pakkuda just alustavatele õpetajatele igakülgset tuge.

Intervjuus paluti reastada koolijuhtidel neli tegurit (vt joonis 7), mis nende arvates võivad olla takistuseks töötajate arendamisel *coaching*'uga. Kolm esimest tegurit, mille koolijuhid välja tõid – õpetajate isiklikud hoiakud, teadlikkuse puudumine ja aeg, ei ole

käesolevas uurimuses kaetud ning töö autor ei saa kinnitada nende väidete õigsust, kuigi intervjuudes tõid enamuse koolijuhite välja õpetajate isiksuslikest omapäradest tingitud hoiakud, mis võivad olla takistavateks asjaoludeks erinevates arendustegevustes osalemises.



Joonis 7. Takistavad tegurid *coaching*’u kasutusele võtmiseks

Sarnased takistused ilmnesisid ka Voogi (2017) uuringus, kus koolijuhid tõid õpetajate professionaalset arengut takistavate teguritena välja õpetajatest endast tulenevad põhjused, ajapuuduse ja lisaks liigse enesekindluse oma ametikoha püsivuse osas, mis põhjustab motivatsiooni puudumise enda arendamiseks. Käesolev uuring ei paku otseseid lahendusi nende takistuste ületamiseks, küll aga annab täiendavat teavet, mida saab kaaluda tulevaste uuringute läbi viimiseks.

Vastustes neljas ja viimane takistav tegur oli raha. Intervjuudest jäi siiski kõlrama, et raha puuduse tõttu ei jää ära ükski hea algatus või vajalik koolitus. Samas koolijuhid ei teadnud erinevatest *coaching*’u viisidest, mis on kuluefektiivsemad kui *coaching*’ut teenusena väljastpoolt tellida või käsitletavad ühekordse väljaminekuna *coach*-õpetaja koolitamiseks – selmet osta sisse *coaching*’u teenust, saavad ka vastava koolituse saanud

õpetajad ise üksteist *coaching*’uga toetada, kuna grupi-*coaching*’u juhendamiseks oskuste omandamine ei nõua palju aega (Türk & Saue, 2021), vaid nõuab tahet ennast grupi-*coaching*’u protsessijuhina arendada ja koolitada. Lisaks õpetajatele mõeldud juhendav-*coaching* (ingl *instructional-coaching*), mis keskendub konkreetselt õpetajate toetamisele tõhusate õpetamispraktikate rakendamisel (Nugent *et al.*, 2023), kus ekspert-õpetaja aitab keskenduda ühele aspektile, mida saab harjutada ja mis on otseselt seotud klassiruumis ettetulevate probleemidega.

Autori hinnangul vastavad uuringu tulemused teoorias välja toodud varasematele uurimustele (Blackmore, 2019; Jones, 2015; Lochmiller, 2021; Porritt, 2021; Voog, 2017), erandiks Eestis veel uudsed *coaching*’u liigid, mis mõeldud spetsiaalselt õpetajatele (Nugent *et al.*, 2023; Warnock *et al.*, 2022) või grupi-*coaching* (Aas & Flückiger, 2016; Nacif, 2021; Türk & Saue, 2019), kus on rohkem kui ühe inimesega *coaching*’u sessioonid. Uuringu käigus küsitletud koolijuhid väärtustavad töötajate arendamist ja teevad omaltpoolt kõik selleks, et õpetajatel oleks soodsad tingimused ennast arendada ja koolijuhtide üldiselt positiivseid hoiakuid töötajate arendamise osas muuta vaja ei ole.

Hoiakud õpetajate arendamisse *coaching*’uga on pigem positiivsed aga professionaalse arengu olulise osana seda koolijuhid ei näe. Hoiakud *coaching*’usse võivad muutuda, kui haridustöötajad omandavad rohkem kogemusi *coaching*’uga ja näevad, et see võib avaldada positiivset mõju õpetajate professionaalsele arengule ja seeläbi õpilaste saavutustele (Mangin, 2014). Autori hinnangul vajavad koolijuhid nügimist huvigruppide poolt, et õpetajaid *coach*’imisega regulaarselt arendada, pakkudes koolijuhtidele tuge ja täiendades nende *coaching*’u alaseid teadmisi. *Coaching*’u põhimõtetest ja tehnikatest arusaamine võib olla eelduseks, et huvigrupid soodustaksid oma tegevusega *coaching*’u rakendamist. Mangini (2014) sõnul teadlikkuse tõstmine *coaching*’ust aitab koolijuhtidel ja õpetajatel paremini mõista selle meetodi olemust, eesmärke ja kasutegureid ning see võib innustada koolijuhte proovima *coaching*’u meetodeid õpetajate arendamisel.

Ka haridus-coach’i Haavisto-Visnapuu sõnul on hetkel õpetajate teadlikkus *coaching*’u võimalustest piiratud või puudub täielikult. Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituudi alustava õpetaja tugiprogramm pakub alates 2022 aastast programmi lisana üldhariduskoolide õpetajatele soovi korral haridus-coach’i võimalust. Esimesel aastal

avaldas soovi osaleda *coaching*'u sessioonides 10 õpetajat ja käesoleval aastal 25 õpetajat. Tallinna Ülikooli Haridusteaduste instituudi vastav programm kaalub haridus-*coach*'i võimaluse pakkumist alates järgmisest õppeaastast. (A. Haavisto-Visnapuu, suuline vestlus, 18.04.2024) Kuigi osalejate numbrid on veel väikesed, siis koolitustel omandatud oskused aitavad luua positiivseid hoiakuid *coaching*'u meetodi suhtes ja soodustavad *coaching*'u aktiivsemat kasutamist koolides. Siinkohal ongi oluline roll ka koolijuhil, kes valib, milliseid toetusmeetmeid koolis õpetajate arendamiseks kasutada. Samal seisukohal on ka HARNO esindaja: „*Coaching* on veel vähem levinud tugi haridusasutustes. Õpetajad ei tea, mida täpsemalt oodata *coach*'ilt ja milliste probleemidega ning muredega võib tema poole pöörduda. Kindlasti tuleb teadlikkust tõsta ja kaasata erinevaid eksperte *coaching*'u teema lahti mõtestamiseks.“ (e-kiri, 07.05.2024)

Tuginedes uuringu tulemustele ja tehtud järeldustele on järgnevalt toodud autori ettepanekud hariduspoliitika kujundajatele, koolipidajatele ja koolijuhtidele, mis soodustaksid *coaching*'u rakendamist Pärnu linna üldhariduskoolides. Ettepanekud on grupeeritud teemaplokkidest lähtuvalt. Ettepanekutele andsid oma kommentaarid eksperdid: haridus-*coach*, HARNO projektijuht ja Pärnu koolijuhtide ühenduse esindaja.

Teemaplokkis, kus käsitleti koolijuhtide hoiakuid töötajate arendamise suhtes, olid uuringus osalenud koolijuhid üksmeelel, et töötajate arendamine on väga oluline, kuid selgus, et koolijuhid ei kasuta *coach*'imist õpetajate arendamiseks. Alljärgnevas tabelis 6 (vt lk 41) toodud ettepanek on suunatud nii koolijuhtidele, kelle eeskuju on oluline õpetajate arendamisel (Voog, 2017) ja kelle eelnevad teadmised aitavad kaasa positiivsete hoiakute kujunemisele (Aidla, 2020), kui ka koolipidajale, kelle ülesanne on koolijuhte toetada, sh pakkudes vajalikke rahalisi vahendeid arendustegevusteks. Positiivsete hoiakute kujundamine ja teadlikkuse tõstmine aitavad tõhustada *coaching*'u rakendamist Pärnu linna üldhariduskoolides.

Ekspertide kommentaarides ettepanekule selgus, et juhtkonna toetus on õpetajale oluline, et õpetaja valiks *coaching*'ut. Eraldi rõhutati ka individuaalse *coaching*'u teenuse jätkumise olulisust koolijuhtidele. Selgus, et koolijuhtide individuaalse *coaching*'u teenuse puhul peavad koolijuhid edaspidi vahendeid küsima oma koolipidajalt, kuna HARNO ei jätkaks koolijuhtidele *coaching*'u sessioonide pakkumist, sest Haridus- ja

Teadusministeerium on suunanud koolijuhtide arendustegevused ülikoolidele. Alustavate õpetajate tugiprogrammis Tartu Ülikooli juures on tavaprogrammist eraldi lisavõimalusena õpetajatele mõeldud *coach*'i sessioonid. Kuidas ja kas ülikoolid jätkavad koolijuhtidele mõeldud *coaching*'u teenuse pakkumist, autorile teada ei ole.

Tabel 6. Ettepanekud hoiakute kujundamiseks ja teadlikkuse tõstmiseks

Järeldused	Ettepanekud
Koolijuhid ei kasuta <i>coaching</i> 'ut õpetajate arendamiseks	Julgustada koolijuhte ja õpetajaid osalema praktilistes <i>coaching</i> 'u sessioonides, et nad saaksid ise kogeda <i>coaching</i> 'u kasulikkust.
Õpetajate <i>coach</i> 'imise suhtes on koolijuhid pigem positiivsed.	
Kõik soovi avaldanud koolijuhid ei ole saanud osaleda <i>coaching</i> 'us osaleda, neil puuduvad teadmised erinevatest võimalustest <i>coaching</i> 'ut kasutada.	Teadlikkuse tõstmine: korraldada koolijuhtidele infopäevi <i>coaching</i> 'u erinevatest kasutamisevõimalustest, sh õpetajate <i>coach</i> 'imisest.
Seos teooriaga	
Hoiakute kujunemisel on oluliseks teguriks valdkonnast eelnevad teadmised ja hoiakud on eelnevate teadmiste olemasolul pigem positiivsed (Aidla, 2020)	
<i>Coaching</i> 'uga suurenevad õpetajate professionaalsed oskused (Blackmore, 2019; Lochmiller, 2021)	

Uuringus selgus, et on koolijuhte, kes on avaldanud soovi *coaching*'u programmis osaleda aga seda võimalust seni saanud ei ole. Samas on kõik uuringus osalenud koolijuhid *coaching*'ust kuulnud ja ka erinevates situatsioonides sellega kokku puutunud. Siiski ei teata *coaching*'u erinevatest kasutusvõimalustest ja liikidest, seda just haridusvaldkonnas. Autori hinnangul on see üks põhjustest, miks *coaching*'ut ei kasutata koolides töötajate arendamisel regulaarselt või ei kasutata üldse.

Haridus-*coach*'i hinnangul on teadlikkuse tõstmine kõige olulisem. *Coach*'id on valmis käima tutvustamas *coaching*'ut koolides, koolijuhtide ühendustes, koolijuhtidele ja koolipidajatele korraldatavatel seminaridel ja konverentsidel. (A. Haavisto-Visnapuu, suuline vestlus, 18.04.2024) Samal seisukohal on ka HARNØ esindaja:

Kindlasti tuleb teadlikkust tõsta ja kaasata erinevaid eksperte *coaching*'u teema lahti mõtestamiseks. Samas peab õpetaja võtma vastutuse isikliku arengu eest, hakkama mõtlema, mida ta päriselt vajab, et koolis toime tulla, mida ta selleks ise teha saab ja kellelt küsida abi. Kool saaks õpetajate põhivajaduste toetamise kaudu

luua suuremat heaolu ja enesekindlust ning leida lahendused suurimatele väljakutsetele. (e-kiri, 07.05.2024)

Pärnu linna koolijuhtide ühenduse esindaja kinnitas oma kommentaarides eeskujul olulisust koolijuhi poolt, kes siis jagaks oma *coaching*’u kogemust või ka õpetaja poolt. Samuti rõhutas ta, et on oluline tutvustada konkreetseid võimalusi, kuidas *coaching*’ut koolis kasutada ja unustada ei tohi ka finantsilist poolt.

Uuringus tõid koolijuhid takistavate teguritena välja õpetajate isiklikud hoiakud, teadlikkuse puudumise ja aja puuduse (vt joonis 7, lk 37). Aja puudust ja suurt töökoormust tõid välja kõik koolijuhid, nii endast kui ka õpetajatest lähtuvalt. Siiski leiab haridus-*coach*, et aeg *coaching*’uks tuleks leida tööpäeva sees. Nii nagu paljudes koolides on õpetajatel võimalus tööajal kasutada psühholoogi abi, nii võiks olla valikus ka *coach*’i tugi, oluline on siinkohal anda õpetajatele valikuvõimalus. Samal seisukohal on ka koolijuhtide ühenduse esindaja. Autori arvates on õpetajatel lihtsam valikuid teha, kui eelnevalt on olemas *coaching*’u alased teadmised ja koolijuhtide poolne tugi. Seda arvamust toetab ka HARNO eksperdi arvamus, et koolijuhid ja kooli juhtimismeeskonnad peavad õpetajaid veelgi enam märkama ja leidma igale alustavale või ka kogunud õpetajale sobivaima toetusviisi, mis arvestaks õpetaja individuaalseid arenguvajadusi.

HARNO projektijuhi hinnangul on üldisemalt vajalik just koolijuhtide ja koolipidajate professionaalse arengu toetamine, millele aitaks kaasa koolijuhtide hindamise süsteemi rakendamine, et soodustada haridusuuenduste levikut ja rakendamist ning toetada vaimset ja füüsilist tervist ning heaolu toetava turvalise õppekeskkonna loomist. Läbi koolijuhtide ja koolipidajate toetuse mõjutataksegi õpetajatöö erinevaid aspekte – õpetamispraktikate innovaatsilisust, õpetajate arengut, enesetäiendamist ning töörahulolu.

Alljärgnevas tabelis 7 on toodud ettepanekud takistavate tegurite ületamiseks koolides, et tõhustada *coaching*’u kasutamist.

Tabel 7. Ettepanekud *coaching*’u rakendamist takistavate tegurite ületamiseks

Järeldused	Ettepanekud
Koolijuhtidel puudub vajalik ajaline ressurss, et õpetajaid ise <i>coach</i> ’ida, väljastpoolt teenust ei kasutata.	Grupi- <i>coaching</i> 'u tutvustamine kui kuluefektiivset alternatiivset varianti individuaalsele <i>coaching</i> ule.
Õpetajate isiklikud negatiivsed hoiakud takistavad <i>coaching</i> 'u kasutamist, lisaks teadlikkuse puudumine, ajapuudus ja rahaliste vahendite puudus.	Toetusstruktuurid: tagada koolisisene toetus <i>coaching</i> 'u rakendamiseks, sealhulgas rahalised vahendid, ajaline toetus ja juhtide eeskuju <i>coaching</i> 'us osalemisel.
Seos teooriaga	
Õpetajad ei vali <i>coaching</i> ’ut, kuna see on tundmatu meetod ja selleks, et õpetajad oskaksid valida <i>coaching</i> ’ut peab informatsioon <i>coaching</i> ’ust olema kõigile lihtsalt leitav (Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022)	
Mida suurem on koolijuhtide toetus, seda suurem on ka õpetajate pädevus õpilaste juhtimises, koostöös ja õpetamisstrateegiates Polatcan jt (2023)	

Lisaks tõi ekspert välja, et on oluline arendada koolikultuuri ja tõsta juhtimiskvaliteeti, sest just haridusasutuse juhi võimekus tagab õpetajate järelkasvu. HARNO eksperdi hinnangul vajab ajaga kaasas käiv kool nüüdisaegset lähenemist ka juhtimises ja see ei ole ainult koolijuhtide vastutus, vaid puudutab kogu kooli juhtimismeeskondasid. Tema hinnangul koolid vajavad juhte, kes suudavad mõista hariduse väärtust, kes teavad, kuidas toimub õppimine, kes suudavad arendada õppijat toetavat kooli ja jagada parimat hariduspraktikat.

Siinkohal tänab autor kõiki kolme eksperti: haridus-*coach*’i kes leidis aja, et vestelda õpetajate *coaching*’u teemadel ja jagas oma kogemust ning andis ka oma kommentaarid ettepanekutele; Pärnu linna koolijuhtide ühenduse juhatuse liiget, kes andis asjalikud kommentaarid ettepanekutele; HARNO koolijuhtide *coaching*’u programmi projektijuhti, kes lisaks ettepanekute kommenteerimisele andis ka omapoolse üldise vaate hariduse juhtimisest.

KOKKUVÕTE

Magistritöös käsitleti koolijuhtide hoiakuid enda ja õpetajate *coachi'*mise suhtes Pärnu linna koolide näitel. Hoiakud *coachi'*mise suhtes kujunevad mitmete tegurite mõjul, sealhulgas koolijuhtide varasemad kogemused *coaching'*uga, teadmised *coaching'*u olemusest ja kasuteguritest. *Coaching* on laialdaselt kasutatav töötajate arendamise meetod nii maailmas kui ka Eestis ja *coaching'*u kasutamise võimalused töötajate arendamisel hariduse valdkonnas on mitmekülgsed. Uuringus osalenud koolijuhid *coaching'*ut töötajate arendamisel regulaarselt siiski ei kasuta.

Teooria põhjal selgus, et *coaching* on tulevikku suunatud töötajate arendamise meetod, mis lähtub inimese individuaalsetest oskustest ja vajadustest. Varasematest *coaching'*u alastest uurimustest selgus, et *coaching* on muutunud oluliseks osaks õpetajate arengus Ameerika Ühendriikides ja Ühendkuningriigis, pakkudes kasu nii õpetajatele endile, õpilastele kui ka kogu koolile. Eestis on *coaching* enim leidnud kasutust ettevõtluses ja avalikus sektoris. Haridusvaldkonnas on *coaching'*u meetodikat tutvustatud seni koolijuhtidele ja projektipõhiselt ka õpetajatele. Eelnevatest hoiakutealastest uuringutest selgus, et koolijuhtide teadmised valdkonnast on aidanud kaasa koolijuhtide positiivsete hoiakute tekkimisele. Selleks, et teada saada millised on koolijuhtide hoiakud *coaching'*u kasutamise suhtes, kas koolijuhid kasutavad *coaching'*ut õpetajate arendamiseks ja millised on takistavad tegurid, viis autor läbi kvalitatiivse uuringu Pärnu linna üldhariduskoolide koolijuhtide seas.

Koolijuhtide uuringu raames töötajate *coachi'*mise suhtes kasutati andmete kogumiseks kvalitatiivset meetodit ja uuringuvahendina poolstruktureeritud intervjuud, mis sisaldas ka Likerti skaala küsimusi hoiakute otseseks hindamiseks. Magistritöö valimisse kuulusid kõik 20 Pärnu linna (sh osavaldade) üldhariduskoolide koolijuhid, kellest kaheksa vastas autori kutsele uuringus osaleda. Intervjuu küsimuste plaani koostamisel tugineti magistritöö esimeses ja teises peatükis käsitletud teoreetilisele raamistikule ja eelnevatele

uuringutele. Uurimisküsimustele vastust otsides, leidis töö autor, et uuringus osalenud koolijuhid peavad töötajate arendamist väga oluliseks. Koolijuhtide hoiakud enda *coaching*'uga arendamisel on väga positiivsed ja *coaching*'uga kokku puutunud koolijuhid leidsid, et neile endile on *coaching* väga kasulik. Õpetajate *coach*'imise suhtes on koolijuhid pigem positiivsed aga ebapiisavad teadmised erinevatest *coaching*'u viisidest on takituseks, et rakendada *coaching*'ut regulaarselt õpetajate arendamisel. Autori hinnangul sai uurimistöö eesmärk täidetud, selgitati välja koolijuhtide hoiakud enda ja töötajate *coach*'imise suhtes ja tehti uuringu tulemustest lähtuvad ettepanekud *coaching*'u kasutamiseks koolides.

Autori ettepanekud töötajate arendamiseks *coaching*'uga on: suurendada koolijuhtide ja õpetajate teadlikkust *coaching*'u erinevatest kasutamisevõimalustest; julgustada koolijuhte ja õpetajaid osalema praktilistes *coaching*'u sessioonides, et nad saaksid ise kogeda *coaching*'u kasulikkust ning jätkata juba läbi viidavaid *coaching*'u alaseid koolitusi koolijuhtidele; grüpi-*coaching*'u kui kuluefektiivse alternatiivse variandi tutvustamine; tagada koolisisene toetus *coaching*'u rakendamiseks, sealhulgas rahalised vahendid, ajaline toetus ja juhtide eeskuju *coaching*'us osalemisel. Autori hinnangul vajavad koolijuhid nügimist huvigruppide poolt, et õpetajaid *coach*'imisega regulaarselt arendada, pakkudes koolijuhtidele tuge ja täiendades nende *coaching*'u alaseid teadmisi. Kui koolijuhid saavad aru *coaching*'u kasulikkusest õpetajatele, on nad tõenäolisemalt valmis eraldama vahendeid, et võimaldada õpetajatele *coaching*'u sessioone. Autori hinnangul on koolijuhtide hoiakutel *coaching*'u kasutamise suhtes koolides märkimisväärne mõju.

Uurimuse oluliseks piiranguks peab autor valimi suurust, kuna uuringus osales kaheksa koolijuhti ühest piirkonnast, mis takistab üldistatavust teistesse piirkondadesse, sh ka Pärnu uuringus mitteosalenud üldhariduskoolidele. Lisaks võivad uuringu tulemusi mõjutada uurija enda vähesed *coaching*'u alased kogemused ja individuaalsed eelteadmised *coaching*'u kohta. Küll aga annab uuring olulist teavet, mida saab kaaluda tulevaste uuringute läbi viimiseks. Võimalikud uuritavad edasiarendused oleksid, millised on õpetajate hoiakud *coaching*'u kasutamise suhtes ja *coaching*'u protsessis osalenud õpetajate kogemuste kogumine.

VIIDATUD ALLIKAD

- Aas, M., & Flückiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1), 38–52. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1143022>
- Ackerman, K. B., Whitney, T., & Samudre, M. D. (2023). The effectiveness of a peer coaching intervention on co-teachers' use of high leverage practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2070591>
- Adele, B., Ellinger, A. D., McWhorter, R. R., & Egan, T. M. (2023). Exploring learning outcomes for managers who coach. *European Journal of Training and Development*, 47(5–6), 635–652. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2021-0198>
- Aidla, A. (2020). *Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/fb740e30-fc62-4b6d-9834-af2d65dc42d1>
- Aidla, A., Irs, R., & Türk, K. (2012). Creating Innovation in the Education Sector: Policy Implications. In *Innovation, Technology and Knowledge Management* (Vol. 15, pp. 371–388). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1548-0_19
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (1993). Attitude theory and the attitude-behavior relation. In D. Krebs & P. Schmidt (Eds.), *New Directions in Attitude Measurement* (pp. 41–57). Walter de Gruyter.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In *The handbook of attitudes*. (pp. 206–209). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Akama, F., & Keenan, J. (2023). Attitudes towards staff mentoring by senior leaders of a College of Education in Ghana. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(1), 84–95. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2140749>

- Albarracín, D. (2021). *Action and Inaction in a Social World: Predicting and Changing Attitudes and Behavior*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/9781108878357>
- Albarracin, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69(1), 299–327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Almager, I. L., Cumby, S., & Almekdash, M. H. (2021). Developing Human Capital through Instructional Leadership: Learning to Coach during Principal Preparation. *Open Journal of Leadership*, 10(02), 169–192. <https://doi.org/10.4236/ojl.2021.102012>
- Aruste, K. (2022). *Koolijuhtide arusaamad ja hoiakud kaasavast haridusest ning selle ellurakendamist mõjutavatest teguritest* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/dab2326e-d108-4a2d-861a-3c8c728e272e>
- Bäcklander, G. (2019). Doing complexity leadership theory: How agile coaches at Spotify practise enabling leadership. *Creativity and Innovation Management*, 28(1), 42–60. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/caim.12303>
- Blackmore, K. (2019). Asking the right questions: An exploration into the introduction of co-coaching within initial teacher science education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(3), 163–181. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2018-0052>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*. John Wiley & Sons, Inc. <https://books.google.ee>
- Boyatzis, R., Liu, H., Smith, A., Zwygart, K., & Quinn, J. (2023). Competencies of Coaches that Predict Client Behavior Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 00218863231204050. <https://doi.org/10.1177/00218863231204050>
- Brown, S. W., & Grant, A. M. (2010). From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 30–45. <https://doi.org/10.1080/17521880903559697>
- de Haan, E., Moly, J., & Nilsson, V. O. (2020). New findings on the effectiveness of the coaching relationship: Time to think differently about active ingredients? *Consulting Psychology Journal*, 72(3), 155–167. <https://doi.org/10.1037/cpb0000175>

- de Haan, E., & Nilsson, V. O. (2023). What Can We Know about the Effectiveness of Coaching? A Meta-Analysis Based Only on Randomized Controlled Trials. *Academy of Management Learning & Education*. <https://doi.org/10.5465/amle.2022.0107>
- Duckworth, K. L., Bargh, J. A., Garcia, M., & Chaiken, S. (2002). The Automatic Evaluation of Novel Stimuli. *Psychological Science*, *13*(6), 513–519. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00490>
- Ehret, P. J., Monroe, B. M., & Read, S. J. (2015). Modeling the Dynamics of Evaluation: A Multilevel Neural Network Implementation of the Iterative Reprocessing Model. *Personality and Social Psychology Review*, *19*(2), 148–176.
- Fey, N., Nordbäck, E., Ehrnrooth, M., & Mikkonen, K. (2022). How peer coaching fosters employee proactivity and well-being within a self-managing Finnish digital engineering company. *Organizational Dynamics*, *51*(3). <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2021.100864>
- Fleetham, M. (2024). *Thinking classroom*. <https://www.thinkingclassroom.co.uk/>
- Graham, A. (2010). Behavioural coaching—the GROW model. In *Excellence in coaching: the industry guide* (2nd ed., pp. 83–93).
- Grant, A. M., & Gerrard, B. (2020). Comparing problem-focused, solution-focused and combined problem-focused/solution-focused coaching approach: solution-focused coaching questions mitigate the negative impact of dysfunctional attitudes. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, *13*(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1599030>
- Griffiths, K. (2006). Personal coaching: A model for effective learning. *Journal of Learning Design*, *1*(2). <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v1i2.17>
- Gudh, H. (n.d.). *Coaching vs Counselling or Consulting: What is the Difference?* Retrieved April 4, 2024, from <https://www.icfcoachingeducation.com/coaching-vs-counselling-or-consulting/>
- Gyllensten, K., Henschel, C., & Jones, G. (2020). The experience of executive group coaching- A qualitative study. *International Coaching Psychology Review*, *15*(1), 37–43.
- Haneda, M., Madany-Saa, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2024). Tensions in school context and teacher praxis in equity-oriented professional learning. *Teaching and*

Teacher Education, 140, 104480.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104480>

Haridus- ja Noorteamet. (n.d.). *ESF tegevused 2015–2023*. Retrieved May 14, 2024, from <https://harno.ee/arenguvoimalused-ja-kvalifikatsioonid/kogukonnale/esf-tegevused-2015-2023>

Haridusasetused. (n.d.). Retrieved May 14, 2024, from <https://parnu.ee/linnakodanikule/haridus/haridusasetused>

Haridusasetuste juhi kompetentsimudel. (n.d.). Retrieved May 14, 2024, from <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-kooli-pidaja/haridusasetuste-juhi-kompetentsimudel>

Haridusjuhi karjäärimudel 2023. (n.d.). Retrieved April 6, 2024, from <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-05/Haridusjuhi%20karj%C3%A4%C3%A4rimudel%202023.pdf>

Haridusvaldkonna arengudokumendid. (n.d.). Retrieved May 14, 2024, from <https://parnu.ee/linnakodanikule/haridus/haridusvaldkonna-arengudokumendid>

Haridusvaldkonna arengukava 2035. (n.d.). Retrieved May 14, 2024, from <https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid>

Haridusvõrk. (n.d.). Retrieved April 14, 2024, from <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/haridusvork>

Hope, S. T., Abrams, L. M., & Marshall, D. T. (2022). Coaching in teacher residency programs: a strategy for professional learning and development for in-service teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(4), 434–451. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2021-0102>

Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>

Izadinia, M. (2018). Mentor Teachers. Contributions to the Development of Preservice Teachers' Identity. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 109–119). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_10

- Jones, M. (2015). Mentoring and coaching in education practitioners' professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(4), 293–302. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2015-0027>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:154556766>
- Karu, J., & Pinn, K. (2023). *Töötajate oskuste ja omaduste arendamine kollegiaalse grupi-coaching'uga nende enesehinnangutest lähtuvalt organisatsiooni x näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/fb7675cb-c122-4f5b-8b1b-48b83de4f6c4>
- Keh, M. L., & Swartzendruber, D. (2021). Instructional coaching in a tesol teacher preparation program: An exploratory case study. *Mextesol Journal*, 45(3). <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85115358974&partnerID=40&md5=71ab2ed93a9e2da0199fae9eac69701e>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Lochmiller, C. R. (2021). Guest editorial: Coaching for improvement in education: new insights and enduring questions. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(4), 393–398. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2021-110>
- Lovelace, M., & Brickman, P. (2013). Best Practices for Measuring Students' Attitudes toward Learning Science. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 606–617. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-11-0197>
- Mangin, M. M. (2014). Capacity Building and Districts' Decision to Implement Coaching Initiatives. *Education Policy Analysis Archives*, 22(56). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1568>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. https://www.researchgate.net/publication/266859800_Qualitative_content_analysis_-_theoretical_foundation_basic_procedures_and_software_solution
- McCarthy, G. (2014). *Coaching and Mentoring for Business*. SAGE Publications Ltd. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/coaching-and-mentoring-for-business/book235310#preview>

- Metstak, M. (2019). *Juhtide loov-coachingu metoodika rakendamise juhtimispädevuste arendamiseks* [Magistritöö, Tallinna Tehnikaülikool].
<https://digikogu.taltech.ee/et/Item/64ae5d3d-0d0a-42b5-a0b6-7a5e49ec96cb>
- Milne, D. L. (2014). Toward an Evidence-Based Approach to Clinical Supervision. In *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp. 38–60).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118846360.ch3>
- Milner, J., Milner, T., McCarthy, G., & da Motta Veiga, S. (2022). Leaders as Coaches: Towards a Code of Ethics. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 59(3), 448–472. <https://doi.org/10.1177/00218863211069408>
- Mujtaba, B. G., & Sungkhawan, J. (2009). Situational Leadership And Diversity Management Coaching Skills. *Journal of Diversity Management*, 4(1), 1–12.
- Nacif, A. P. (2021). BeWell: a group coaching model to foster the wellbeing of individuals. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(15), 171–186. <https://doi.org/10.24384/t7td-p612>
- Nicolaidou, M., Karagiorgi, Y., & Petridou, A. (2016). Feedback-based coaching towards school leaders' professional development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), 20–36. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0011>
- Nugent, G., Houston, J., Kunz, G., & Chen, D. (2023). Analysis of instructional coaching: what, why and how. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 402–423. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2022-0066>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II)* (PISA). OECD.
<https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement, New ed. In *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement, New ed.* Pinter Publishers. <https://www.scribd.com/document/163757963/Oppenheim-questionnaire-Design-Interviewing-and-Attitude-Measurement>
- Passmore, J., & Lai, Y.-L. (2020). *Coaching Psychology: Exploring Definitions and Research Contribution to Practice* (pp. 3–22).
<https://doi.org/10.1002/9781119656913.ch1>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice.

- International Journal of Inclusive Education*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Perloff, R. M. (2020). *The Dynamics of Persuasion Communication and Attitudes in the Twenty-First Century* (7th ed.). Routledge.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus*. (2010). Riigikogu.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/116042021007?leiaKehtiv>
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2023). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823–841.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Porritt, D. (2021). *School Leaders Who Coach: Exploring the Effect of Coaching on Their Leadership, Learning, Self-Efficacy and Professional Agency Institute of Education Doctor in Education*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10128440/>
- Rannula, J. (2021). *Meeskonna coachingu roll muudatuste juhtimise protsessides* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/7c06d028-59f5-4d24-8120-7c0255e2bb3e>
- Raudsepp, L. (2023). *Juhtimis-coaching'u tulemuslikkuse hindamine personalijuhtide vaatenurgast* [Magistritöö, Tallinna Tehnikaülikool].
<https://digikogu.taltech.ee/et/item/bac25e52-7950-430f-9327-6811809a6693>
- Roller, M. R. (2019). A Quality Approach to Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences Compared to Other Qualitative Methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(3), 21. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3385>
- Shank, M. K. (2023). Novice teachers' training and support needs in evidence-based classroom management. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(4), 197–208.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2023.2195361>
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: a strategy for facilitating transfer of training. A CEPD R&D report*.
- Showers, B. (1985). Teachers Coaching Teachers. *Educational Leadership*, 42, 43–48.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:140747297>
- Sild, K. (2018). *Töönõustamine juhtimise arendamiseks: Eesti avaliku sektori keskastmejuhtide coachingu-programmi mõju analüüs* [Magistritöö, Tallinna

- Tehnikaülikool]. <https://digikogu.taltech.ee/et/Item/8d9d1242-8a65-4910-a8b0-36673ad5b28e>
- Stricker, A. N. (2006). *Learning Leadership: An Investigation of Principals' Attitudes toward Teachers in Creating the Conditions Conducive for Learning in School-Based Staff Development*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:158310264>
- Sulg, K.-M. (2022). *Hoiakud tööprotsesside automatiseerimise suhtes AS Eesti Energia äriekspertide näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/items/033c02d3-8989-48cd-8c23-5b04353d461b>
- Täht, K., Mikkor, K., Aaviste, G., & Rozgonjuk, D. (2023). What motivates and demotivates Estonian mathematics teachers to continue teaching? The roles of self-efficacy, work satisfaction, and work experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09587-2>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. <https://www.hm.ee/talis>
- Tire, G., Puksand, H., Kraav, T., Jukk, H., Henno, I., Lindemann, K., Täht, K., Konstabel, K., Lorenz, B., & Kitsing, M. (2023). *PISA 2022 Eesti tulemused*. <https://www.hm.ee/uudised/pisa-2022-tulemuste-pohjalik-ulevaade-koos-analuusidega>
- Toomi, K. (2023). *Koolijuhtide professionaalse arengu võimalused ja soovitusel selle tõhusaks toetamiseks ühe omavalitsuse näitel* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/10062/91057>
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, R., & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid* [Tartu Ülikool, Haridus- ja Teadusministeerium]. <https://dspace.ut.ee/items/ee2920fa-666b-4904-abe1-5d5b31f9d234>
- Türk, K., & Saue, K. (2019). Töötajate arendamine grupicoachingu abil ja selle rakendamise tõhusus organisatsioonides. *Estonian Discussions on Economic Policy*, 3, 202–206. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85104419838&partnerID=40&md5=ea56d8dc88e80434d9fce50cd911896f>
- Türk, K., & Saue, K. (2021). Töötajate arendamine ja grupikootsing. Selle võimalused ja tulemuslikkus. *Akadeemia*, 3, 512–539. <https://dea.digar.ee/article/AKakadeemia/2021/03/0/11>

- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>
- Uibopuu, L.-G., & Haavisto-Visnapuu, A. (2022). *Alustavate õpetajate psühholoogiliste põhivajaduste muutus läbi coachingu protsessi ja soovitud koolile coachingu rakendamiseks toetusmeetmena*. <https://dspace.ut.ee/items/134736f1-669c-4d48-9135-479751c6403e>
- Vadi, M., Raun, M., Õunapuu, T., & Jaakson, K. (2021). *Eesti Juhtimisvaldkonna Uuring 2021*. <https://eas.ee/wp-content/uploads/2022/04/eesti-juhtimisvaldkonna-uuring-2021.pdf>
- Vaughan-Johnston, T. I., Fabrigar, L. R., Xia, J., DeMarree, K. G., & Clark, J. K. (2023). Desired attitudes guide actual attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 105, 104437. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jesp.2022.104437>
- Velling, A. (2022). *Õpetajate ootused muutustele organisatsioonis ja selle seosed tööga rahulolu ning professionaalse agentsusega eesti ja vene õppekeele koolide näitel* [Magistritöö]. Tallinna Ülikool.
- Verplanken, B., & Orbell, S. (2022). Attitudes, Habits, and Behavior Change. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 327–352. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-011744>
- Voog, L. (2017). *Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ning selle toetamise võimalustest õppeasutuses* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10062/57403>
- Warnock, J. M., Gibson-Sweet, M., & van Nieuwerburgh, C. J. (2022). The perceived benefits of instructional coaching for teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 328–348. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0030>
- Whitmore, J. (2009). The Impact of the Inner Game and Sir John Whitmore on Coaching: A Commentary. *Annual Review of High Performance Coaching & Consulting 2009*, 23–28.
- Zuñiga-Collazos, A., Castillo-Palacio, M., Montaña-Narváez, E., & Castillo-Arévalo, G. (2020). Influence of managerial coaching on organisational performance. *Coaching*:

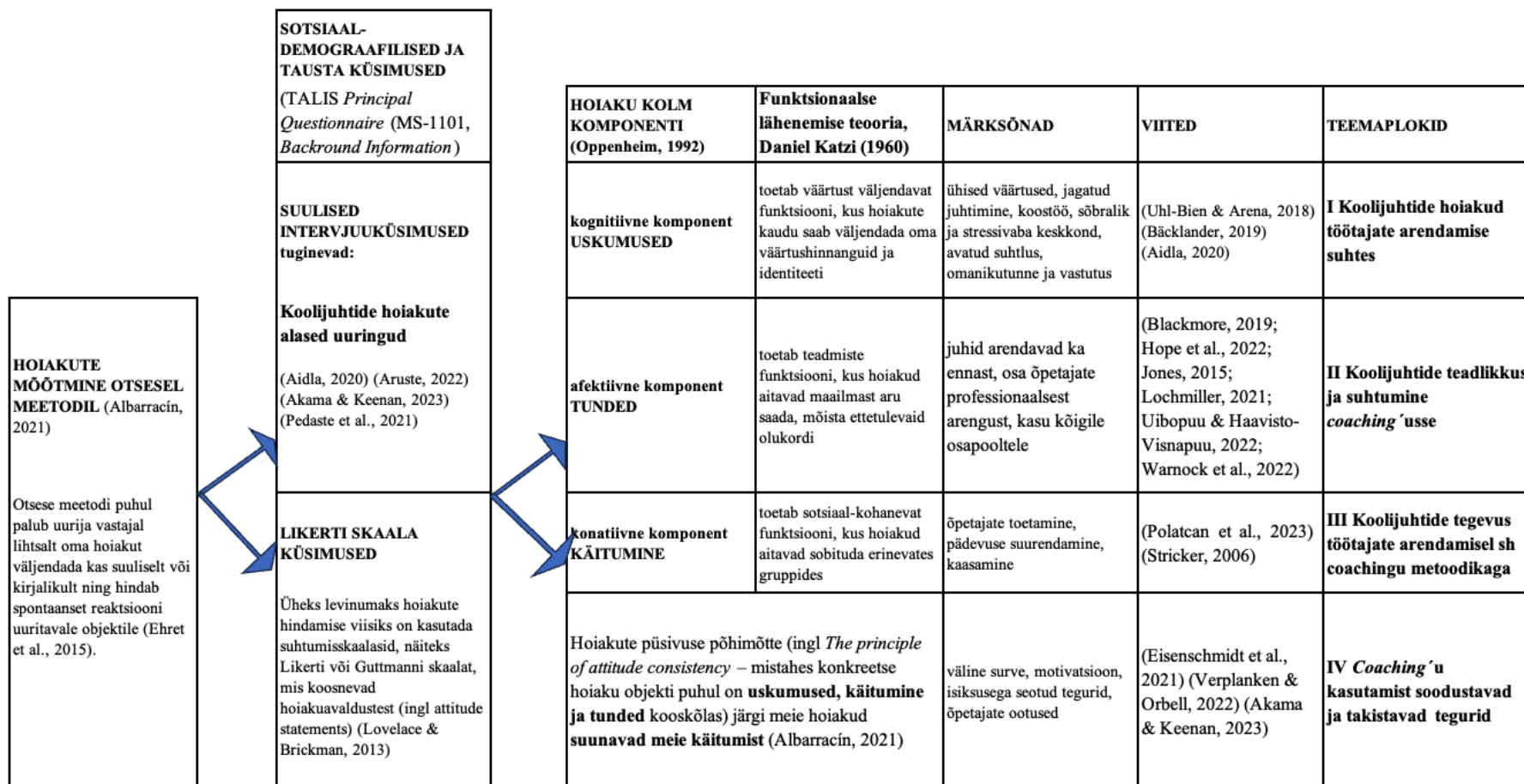
An International Journal of Theory, Research and Practice, 13(1), 30–44.
<https://doi.org/10.1080/17521882.2019.1619795>

LISAD

Lisa 1. Koolijuhtide hoiakute ja *coaching*’u alaste uuringute temaatiline jaotus ja kasutatud meetodid

Autor, aasta.	Pealkiri	Meetod
Koolijuhtide hoiakud töötajate arendamise suhtes		
Akama & Keenan, 2023	Koolijuhtide hoiakud töötajate arendamisel mentorlusega Ghana Hariduskolledžis	Poolstruktureeritud intervjuud
Toomi, 2023	Koolijuhtide professionaalse arengu võimalused ja soovitud selle tõhusaks toetamiseks	Poolstruktureeritud intervjuud
Voog, 2017	Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ning selle toetamise võimalustest õppeasutuses	Poolstruktureeritud intervjuud
Aidla, Irs, Türk 2012	Creating Innovation in the Education Sector: Policy Implications	Küsimustik 24 indikaatoriga 10-palline skaala
Aidla, 2020	Eesti koolijuhtide hoiakud kaasava hariduse suhtes	Kielblocki (2018) poolt rakendatud küsimustiku „Attitudes Toward Inclusive Education Scale“ (ATIES) esmane arendaja oli Wilczenski (1992)
Koolijuhtide teadlikkus ja suhtumine <i>coaching</i>’usse		
Türk & Saue, 2021	Töötajate arendamine ja grupikootsing. Selle võimalused ja tulemuslikkus	Küsimustikud – skaalaküsimused ja avatud ehk oma sõnadega vastatavad küsimused
Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022	Alustavate õpetajate psühholoogiliste põhivajaduste muutus läbi <i>coaching</i> ’u protsessi ja soovitud koolile <i>coaching</i> ’u rakendamiseks toetusmeetmena	Likerti skaala - põhivajaduste küsimustik: 6 väidet kompetentsuse hindamiseks, 7 väidet autonoomia ja 8 väidet seotuse hindamiseks.
Aas & Flückiger, 2016	Grupi- <i>coachingu</i> roll koolijuhtide professionaalses õppimises	<i>The Professional Learning through Feedback and Reflection</i> (PROFLEC) mudel
Koolijuhtide tegevus töötajate arendamisel sh <i>coachingu</i> meetodikaga		
Porritt, 2021	Koolijuhid, kes <i>coach</i> ’ivad: <i>Coaching</i> ’i mõju uurimine nende juhtimisele, õppimisele, enesetõhususele ja ametialasele tegevusele	Tõlgendav, segameetodil põhinev uuring, 21 poolstruktureeritud süvaintervjuud
Aruste, 2022	Koolijuhtide arusaamad kaasava hariduse rakendamisest	Poolstruktureeritud intervjuud

Lisa 2. Intervjuuküsimuste kujunemise teoreetiline raamistik



Lisa 3. Uuringus osalenud koolijuhid

Number	Kool	Ametikoht	Aeg	Kestus
Intervjuu 1	gümnaasium	koolijuht	06.03.24	57 min
E-kiri 1	põhikool	koolijuht	08.03.24	2 tk
Intervjuu 2	põhikool	koolijuht	14.03.24	65 min
Intervjuu 3	põhikool	koolijuht	20.03.24	40 min
Intervjuu 4	põhikool	koolijuht	20.03.24	55 min
Intervjuu 5	gümnaasium	koolijuht	02.04.24	58 min
Intervjuu 6	põhikool	koolijuht	11.04.24	40 min
Intervjuu 7	gümnaasium	koolijuht	11.04.24	30 min

Lisa 4. Intervjuuküsimused koolijuhtidele

Uuringu tutvustamine

Sissejuhatavad ja taustaküsimused

1. Sugu

Naine Mees

2. Vanus (Statistikaamet, vanusevahemikud)

Alla 25 25-29 30-39 40-49 50-55 Üle 55

3. Mis on Teie kõrgeim haridustase?

Keskharidus Bakalaureus Magister Doktor

4. Mitu aastat on Teil koolijuhina töötamise kogemust?

Esimene aasta 1-2 3-5 6-10 11-15 16-20 Üle 20

5. Mitu aastat olete koolijuhina töötanud selles koolis?

Esimene aasta 1-2 3-5 6-10 11-15 16-20 Üle 20

6. Mitu aastat olete olnud õpetaja, enne kui koolijuhiks saite?

0 1-2 3-5 6-10 11-15 16-20 Üle 20

7. Mitu õpetajat on Teie koolis? _____

I Teemaplokk: Koolijuhtide hoiakud töötajate arendamisel

1. Kui oluliseks Te peate töötajate **arendamist**?
2. Kui viie palli skaalal hinnata? (Miks nii?)

1 2 3 4 5
Ei ole üldse oluline Väga oluline

3. Aga arendamist mentorlusega? (Miks nii?)

1 2 3 4 5
Ei ole üldse oluline Väga oluline

4. Aga arendamist koviisiooniga? (Miks nii?)

1 2 3 4 5
Ei ole üldse oluline Väga oluline

5. Aga coaching'uga? (Miks nii?)

Lisa 4 järg

1 2 3 4 5

Ei ole üldse oluline Väga oluline

6. Milline on Teie **koostöö** õpetajatega?
7. Kuivõrd on nad **otsuste tegemisse kaasatud**?
8. Andke palun oma hinnang, kuivõrd **coaching'uga arendamine suurendab** õpetaja **pädevust töös õpilastega ja koostöös teiste õpetajatega**?

1 2 3 4 5

Ei suurenda üldse Suurendab oluliselt

II Teemaplokk: Koolijuhtide teadlikkus *coaching'ust*

1. Mida **töötajate arendamine** Teie jaoks tähendab?
2. Mida Te teate *coaching'ust*?
3. On *coaching* **õpetajatele kasulik/vajalik**?

1 2 3 4 5

Ei ole üldse kasulik Väga kasulik

4. **Kuivõrd teadlik olete** *coaching'u* erinevate võimaluste (individuaalne-, meeskonna-, grupi-*coaching*, *co-coaching*, õpetav-*coaching*) kasutamisest töötajate arendamises? Kas olete osalenud koolijuhtidele mõeldud *coaching'u* programmis? Mõnel muul nt individuaalse-, grupi- või meeskonna -*coachingu* programmis? Või olete osalenud koovisiooni- või mentorprogrammis?
5. Kui ei ole *coaching'u* programmis osalenud, siis: Kas oleksite huvitatud osalemisest?

1 2 3 4 5

Ei ole üldse Väga huvitatud

6. Kui suurt **väärtust** näete *coaching'u* protsessis õpetajate arengu jaoks?

1 2 3 4 5

Ei näe üldse Väga väärtuslik

III Teemaplokk: Koolijuhtide tegevus töötajate arendamisel

1. Mida **arendamine** Teie jaoks tähendab? Milliseid toetavaid **tegevusi** Teie poolt? Õpetajate endi poolt?
2. Kuidas olete oma **töötajaid arendanud**, kas Teie koolis on **mentoreid või coach'e**?
3. (Kui ei ole mentoreid/coach'e) Kas sooviksite, et oleks? *Jah/Ei Miks?*

IV Teemaplokk: *Coaching'u* kasutamist soodustavad ja takistavad tegurid

- a. Mis Teie arvates **võib takistada** *coaching'u* kasutamist õpetajate arendamisel? *Mis takistab õpetajate arendamist koolis?*
- b. **Mis mõjutavad** teie valikuid enim, kas õpetajate soovid, kooli eelarve, arengukava(plaanid)?

Lisa 4 järg

- c. Kuidas on HTM ja Pärnu LV **toetanud** *coaching*´u kasutamist koolis? Kas taotlusi kirjutada ja oma valikuid põhjendada on lihtne või keeruline?
- d. Kui peaksite reastama tegurid, **mis takistavad** *coaching*´u kasutamist: 1;2;3;4.
 - raha;
 - õpetajad ise ei taha osaleda;
 - õpetajal ei ole piisavalt aega;
 - õpetaja ei soovi jagada oma isiklikke mõtteid.

Lõpetuseks: Kas soovite midagi veel käsitletud teema kohta lisada?

Intervjuu lõpetamine, tänamine!

Lisa 5. Teemaplokkide põhjal loodud kooditabel

Teemaplokk	Koodid	Kategooria	Teooria
Koolijuhtide hoiakud töötajate arendamise suhtes	positiivsed hoiakud neutraalsed hoiakud negatiivsed hoiakud arendamise olulisus arendamise vajadus professionaalsed oskused jagatud juhtimine	käitumist määravad tegurid	Hoiakud võivad olla spetsiifilised või üldised objektide lõikes, kusjuures inimeste hoiakud on kas üldiselt positiivsed või üldiselt negatiivsed (Albarracin & Shavitt, 2018)
	on koostöö/toimib sõbralik ja stressivaba ühised väärtused avatud suhtlus vastutustunne	hoiakute funktsiooni	teadmiste funktsioon sotsiaal-kohanev funktsioon ennastkaitsev funktsioon väärtust väljendav funktsioon Daniel Katz (1960)
	on kaasatud ei ole kaasatud õpetajate pädevus suurem	kaasamine	<i>Coaching</i> on muutunud osaks õpetajate professionaalsest arengust, millest saavad kasu nii
	parem suhe õpilastega parem suhe teiste ühtne meeskond toetuse tunne	suhted	õpetajad ise, õpilased ja kogu kool (Blackmore, 2019; Hope et al., 2022; Jones, 2015; Lochmiller, 2021; Uibopuu & Haavisto-Visnapuu, 2022; Warnock et al., 2022)
	kovisioonigrupid mentorlus	arendamine koolides	
Teemaplokk	Koodid	Kategooria	Teooria
Koolijuhtide teadlikkus ja suhtumine <i>coaching</i> 'usse	mõiste selgus coachingu koolitused isiklik <i>coach</i> juhtidele kasulik eneseareng tuntav toetus eelarvamused	eelnevad teadmised	Hoiakute kujunemisel on oluliseks teguriks valdkonnast eelnevad teadmised ja hoiakud on eelnevate teadmiste olemasolul pigem positiivsed (Aidla, 2020)
	kaas- <i>coaching</i> õpetav- <i>coaching</i> grupi- <i>coaching</i> koolijuhtide <i>coaching</i>	erinevad <i>coaching</i> 'u liigid	Juhid arendavad ka ennast teiste <i>coach</i> 'imise tagajärjel, nii et töötajate <i>coaching</i> on kasulik ka juhtidele (Adele et al., 2023)
Teemaplokk	Koodid	Kategooria	Teooria
Koolijuhtide tegevus töötajate arendamisel sh <i>coaching</i> 'uga	mis on arendamine ühistegevused motiveerimine koolijuhi eeskuju skeptilisus juhtimistiilid suhtumise muutmine	juhtimine	Mida rohkem toetavad koolijuhid õpetajate professionaalset arengut, seda enam suureneb õpetajate pädevus õpilaste juhtimises, koostöös ja õpetamisstrateegiates (Polatcan et al., 2023)

Lisa 5 järg

Teemaplokk	Koodid	Kategooria	Teooria
<i>Coaching</i> 'u kasutamist soodustavad ja takistavad tegurid	passiivsed õpetajad aktiivsed õpetajad õpetaja enda soovid	isiksuslikud omadused	Koolijuhtide hoiakuid <i>coaching</i> 'u suhtes mõjutavad erinevad tegurid, nagu haridustöötajate varasemad kogemused <i>coaching</i> 'uga, koolisisene õhkkond, juhtimisstiil ning huvigruppide toetus ja ressursid (Aruste, 2022; Haneda <i>et al.</i> , 2024; Mangin, 2014)
	huvigruppide toetus ajaline ressurss rahaline ressurss majaväline <i>coach</i>	ressursid	
	arenguevestlused <i>coach</i> 'ivad juhid GROW-mudel grupi- <i>coaching</i>	soodustavad tegevused	
	kohustuslik osalemine <i>coach</i> 'ide vähesus info kättesaadavus	takistavad tegevused	

Lisa 6. Ekspertidele valideerimiseks saadetud ettepanekud ja küsimused

Haridus-coachile kommenteerimiseks autori esialgsed ettepanekud:

Autori soovitusel, mis aitaksid kaasa koolijuhtide hoiakute positiivsemaks muutmisele töötajate coach'imisel:

- Teadlikkuse tõstmine: korraldada koolijuhtidele ja õpetajatele koolitusi ja infopäevi coaching'u olemusest, eelistest ja rakendamisevõimalustest.
- Selge kommunikatsioon: koolijuhtide avatud ja selge kommunikatsioon coaching'u eesmärkidest, ootustest ja tagasisidest. Hea suhtlus koolijuhtide ja õpetajate vahel on võtmetähtsusega coaching'u kasutamiseks.
- Praktiline kogemus: julgustada koolijuhte ja õpetajaid osalema praktilistes coaching'u sessioonides, et nad saaksid ise kogeda coaching'u kasu ja efektiivsust.
- Mentorlusprogrammid: programmid, kus kogunud haridus-coach'id saavad toetada ja juhendada uusi coach'e ning aidata neil paremini mõista coaching'u protsessi.
- Toetusstruktuurid: tagada koolisisene toetus coaching'u rakendamiseks, sealhulgas rahalised vahendid, ajaline toetus ja juhtide eeskuju coaching'us osalemisel.
- Tagasiside ja hindamine: korraldada regulaarselt tagasisideküsitlusi ja hindamisi coaching'u kasutamise kohta õpetajate arendamisel, et jälgida selle mõju ja teha vajadusel täiendusi.

HARNO projektijuhile kommenteerimiseks autori esialgsed ettepanekud:

- Teadlikkuse tõstmine: korraldada koolijuhtidele infopäevi coaching'u erinevatest kasutamisevõimalustest, sh õpetajate coach'imisest.
- Praktiline kogemus: julgustada koolijuhte ja õpetajaid osalema praktilistes coaching'u sessioonides, et nad saaksid ise kogeda coaching'u kasulikkust.
- Programmid, kus kogunud haridus-coach'id saavad toetada ja juhendada uusi coach'e. Grupi-coaching'u tutvustamine kui kuluefektiivset alternatiivset varianti individuaalsele coaching'ule.
- Toetusstruktuurid: tagada koolisisene toetus coaching'u rakendamiseks, sealhulgas rahalised vahendid, ajaline toetus ja juhtide eeskuju coaching'us osalemisel.

Lisa 6 järg

HARNO projektijuhile uuringu tulemustest lähtuvalt esitatud küsimused:

Kõik kolm koolijuhti pidasid läbitud programmi väga kasulikuks. Siinkohal tahangi

Teie käest küsida:

- 1) Kas olete kogunud ka koolijuhtide tagasisidet peale *coaching*'u perioodi läbimist?
Kui jah, kas jagaksite üldistatult, paari lausega ka kõigi 70 üldhariduskoolijuhi arvamust, kes 2018-2023 on selle programmi läbinud?

HARNO kodulehelt lugesin, et uute ESF koolituste ja tegevuste kava on veel väljatöötamisel ja neid luues lähtutakse eelneva perioodi tegevuste mõju analüüsist.

- 2) Kas HARNO-l on plaanis jätkata koolijuhtide *coaching*'uga? Või mõnel muul viisil *coaching*'u pakkumist/tutvustamist?

Samuti tuli uuringust välja, et koolijuhtide väitel õpetajad ise ei oska *coaching*'ut küsida.

- 3) Mis Teie arvate, kas ja kuidas võiks õpetajate teadlikkust *coaching*'ust tõsta?

- 4) Kas ja kuidas hariduspoliitika kujundajad, koolipidajad või koolijuhid ise peaksid looma toetusstruktuurid *coaching*'u rakendamiseks koolides õpetajate igapäevaseks toetamiseks?

Pärnu koolijuhtide ühenduse esindajale kommenteerimiseks autori esialgsed ettepanekud:

- Teadlikkuse tõstmine: korraldada koolijuhtidele infopäevi *coaching*'u erinevatest kasutamisevõimalustest, sh õpetajate coach'imisest.

- Praktiline kogemus: julgustada koolijuhte ja õpetajaid osalema praktilistes *coaching*'u sessioonides, et nad saaksid ise kogeda *coaching*'u kasulikkust.

- Programmid, kus kogunud haridus-coach'id saavad toetada ja juhendada uusi coach'e. Grupi-*coaching*'u tutvustamine kui kuluefektiivset alternatiivset varianti individuaalsele *coaching*'ule.

- Toetusstruktuurid: tagada koolisisene toetus *coaching*'u rakendamiseks, sealhulgas rahalised vahendid, ajaline toetus ja juhtide eeskuju *coaching*'us osalemisel.

SUMMARY

SCHOOL LEADERS' ATTITUDES TOWARDS EMPLOYEE DEVELOPMENT THROUGH COACHING USING THE EXAMPLE OF PÄRNU SCHOOLS

Margit Veltson

The relevance of this study lies in the growing importance of coaching as a tool for professional development in educational settings. With the evolving landscape of education and the increasing focus on teacher effectiveness and student outcomes, it is crucial for school leaders to embrace innovative approaches like coaching to support the growth and development of their employees. Understanding the attitudes of school leaders towards coaching for employee development can provide valuable insights into the potential barriers and facilitators of implementing coaching practices in schools.

The aim of the thesis is to find out the attitudes of school leaders towards the use of coaching in the development of themselves and teachers in Pärnu city's general education schools and to make suggestions based on the findings of the study to improve the implementation of coaching.

Research questions:

1. What are the attitudes of school leaders towards employee coaching?
2. To what extent do school leaders use coaching to develop teachers?
3. What are the facilitators and barriers to the use of coaching in general education schools?

The thesis is based on the theories of leadership, coaching and attitude formation. More specifically, the theoretical framework includes concepts related to the nature of coaching, the different types of coaching, the role of coaching in staff development, the mechanisms of attitude formation in school leaders and strategies to influence attitudes.

The study draws on existing literature from sources such as Scopus, DSpace, Google Scholar and Web of Science databases to provide the theoretical basis of the study.

Through qualitative content analysis, the study identified themes related to school leaders' attitudes towards coaching, their knowledge of coaching practices, the barriers and facilitators to implementing coaching in schools.

The results of the study on school leaders' attitudes towards coaching for employee development in general education schools in Pärnu, Estonia, revealed several key findings:

- Positive attitudes and prior knowledge of coaching among school leaders do not guarantee the use of coaching methods for teacher development.
- There is a need to raise teachers' awareness of coaching to enable them to assess the usefulness and necessity of different methods.

The study identified factors that both facilitate and hinder the implementation of coaching in schools. These factors include school leaders' vision, their attitudes towards coaching practices and the organizational culture within schools.

Based on the findings of the study on school leaders' attitudes towards coaching for employee development in general education schools in Pärnu, Estonia, several suggestions for future actions can be proposed:

- Raising awareness: organise training and information days for school leaders and teachers on the nature, benefits and uses of coaching.
- Hands-on experience: encourage school leaders and teachers to take part in practical coaching sessions so that they can experience the benefits of coaching for themselves.
- Foster a culture of coaching: encourage the culture of continuous learning and professional growth within schools by promoting the use of coaching as a tool for employee development.
- Support structures: ensure school-based support for the implementation of coaching, including financial resources, time support and leadership role models for coaching.

By taking these future actions into consideration, schools can enhance their capacity to effectively utilize coaching as a tool for employee development and support the continuous growth and improvement of teachers in educational settings.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Margit Veltson,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Koolijuhtide hoiakud *coaching`*u kasutamise suhtes Pärnu koolide näitel“, mille juhendajad on Kristel Pinn ja Gerda Mihhailova, 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 4.0, 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.

Margit Veltson

16.05.2024