

TARTU ÜLIKOOL

Pärnu kolledž

Ettevõtlusosakond

Kaili Raamat

**ÕPETAJATE AUTONOOMIA MÕÕTEINSTRUMENDI
ADAPTEERIMINE EESTI KEELE KULTUURIRUUMI**

Magistritöö

Juhendaja: kaasprofessor Kurmet Kivipõld

Pärnu 2025

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Kurmet Kivipõld

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Grete Männikus

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

(allkirjastatud digitaalselt)

Kaili Raamat

SISUKORD

Sisukord.....	3
Sissejuhatus	4
1. Õpetajate autonoomia teoreetiline käsitus.....	8
1.1. Autonoomia filosoofiline, psühholoogiline ja pedagoogiline raamistik	8
1.2. Õpetajate autonoomiat mõjutavad tegurid	10
1.3. Õpetajate autonoomia hindamise mõõdikud	17
2. Mõõteinstrumenti adapteerimine.....	21
2.1. Mõõtevahendi adapteerimise teoreetilised lähtekohad	21
2.2. Mõõtevahendi adapteerimise protsess.....	22
2.3. Valimi moodustamise põhimõtted	26
2.4. Mõõtevahendi väline valideerimine	28
3. TAS mõõdiku adapteerimine Eesti konteksti.....	32
3.1. TAS–mõõdiku adapteerimisprotsessi metoodika ja valim.....	32
3.2. Adapteerimisprotsessi tulemused ja andmeanalüüs	38
3.3. Uuringutulemuste arutelu ja järeldused.....	47
Kokkuvõte	55
Viidatud allikad	58
Lisad	66
Summary	69

SISSEJUHATUS

Viimaste aastate jooksul on Eesti haridusmaastikku mõjutanud järjest süvenev õpetajate puudus, kõrge töökoormus ja haridusvaldkonna struktuursed pinged. Avalikus diskussioonis kerkivad üha sagedamini esile õpetajate töötingimused, professionaalne toetus ning võimalus teha iseseisvaid ja tähenduslikke otsuseid oma töös. Õpetajate autonoomia, st nende vabadus õpetamist puudutavate otsuste tegemisel, on selles kontekstis muutunud üha olulisemaks teemaks.

Haridussüsteemi edu võti peitub professionaalsetes õpetajates ja koolijuhtides, kelle tegevus mõjutab otseselt õpilaste akadeemilist edenemist ja üldist arengut (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Malm, 2009; Taimalu *et al.*, 2020). Selle tõttu on oluline uurida tegureid, mis mõjutavad õpetajate töörahulolu, professionaalset arengut ja õpetamispraktikaid – nende seas õpetajate autonoomiat. Õpetajate autonoomia on hariduse kvaliteedi üks võtmekomponente, kuna see toetab õpetajate loovust, otsustusõigust ja vastutustundlikkust ning suurendab töömotivatsiooni ja enesetõhusust (Erss *et al.*, 2016; Wermke *et al.*, 2019; Wermke & Forsberg, 2017).

Õpetajate autonoomia on seotud töörahulolu, sisemise motivatsiooni ja professionaalse pühendumusega ning toetab õpilaste arengut läbi paindliku ja kohandatud õpetamise (Ryan & Deci, 2000; Wermke & Forsberg, 2017). Samas viitavad uuringud, et õpetajate autonoomia teostumine ei ole ainult õpetaja isikliku professionaalsuse, vaid ka koolijuhi juhtimisstiili ja hariduspoliitiliste raamtingimuste tulemus (Erss *et al.*, 2014; Viirpalu *et al.*, 2022).

Eesti kontekstis rõhutab Hariduse ja Teaduse Arengukava 2021–2035 õpetajate autonoomia suurendamise vajadust, et tagada hariduse kvaliteet ja rahvusvaheline konkurentsivõime (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020, lk 8). Samal ajal toovad nii PISA 2022 kui ka Viirpalu *et al.*, (2022) ja Erss *et al.* (2014) esile vastuolusid: kuigi Eesti õpetajad tunnevad suurt vabadust õppematerjalide ja õpetamisviiside valikul, on nende roll õppekava kujundamisel sageli piiratud. PISA 2022 andmetel on 97% Eesti õpilastest koolides, kus õpetajatel on peamine vastutus õppematerjalide valikul – see on tunduvalt kõrgem kui OECD keskmine (76%) (Haridus- ja Noorteamet, 2023). Samas osutavad Viirpalu *et al.*, (2022), et õpetajad tajuvad

oma mõju riikliku õppekava kujundamisel marginaalsena, olles pigem selle rakendajad kui sisulised kujundajad. Erss *et al.*, (2014) rõhutavad, et see võib viia olukorrani, kus autonoomia on pigem vormiline kui sisuline – nn „pseudoautonoomia“. Kuigi õpetajate autonoomia tase Eestis on kõrge, jäävad töökoormus ja stress paljudele õpetajatele probleemiks, mida saab leevendada juhtkonna toetuse ja võimalustega professionaalseks arenguks (Davydovskaia *et al.*, 2021).

Õpetajate autonoomia toetab otseselt nende professionaalset rahulolu, sisemist motivatsiooni ja suutlikkust kohandada õpetamist õpilaste vajadustele (Pearson & Moomaw, 2006; Worth & Van den Brande, 2020). Uuringud näitavad, et suurem autonoomia on seotud kõrgema töömotivatsiooni ja professionaalse arenguga ning aitab ennetada läbipõlemist (Pearson & Moomaw, 2006). Seevastu autonoomia puudumine suurendab stressi ja vähendab tööalast tõhusust (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Taimalu *et al.*, 2020).

Lisaks toetab autonoomia õpetajate professionaalset arengut ja vastutustundlikkust, soodustades koostööd ja koolikultuuri positiivset arengut (Pearson & Hall, 1993; Wermke & Forsberg, 2017). Juhtimispraktikad, mis väärtustavad õpetajate autonoomiat, aitavad kaasa positiivse koolikultuuri kujunemisele ning suurendavad õpetajate tööle pühendumust (Ogbonna & Harris, 2000; Vangrieken *et al.*, 2015). Samas on autonoomia tähenduslikkus ja teostumine tugevalt seotud koolijuhtimisega.

Seetõttu on autonoomia uurimine oluline, kuna see aitab kujundada koolijuhtide ja hariduspoliitikute otsuseid, parandades hariduse kvaliteeti ja konkurentsivõimet (Haridus- ja Teadusministeerium, 2020). Autonoomia mõõtmine aitab analüüsida haridussüsteemi tugevusi ja nõrkusi ning leida lahendusi õpetajate töötingimuste ja rahulolu parandamiseks (Pearson & Moomaw, 2006; Wermke & Höstfält, 2014). Lisaks annab see väärtuslikku teavet haridussüsteemide ja kultuuride eripärade kohta, aidates optimeerida juhtimispraktikaid (Wermke *et al.*, 2019).

Magistritöö eesmärk on adapteerida Eesti konteksti Pearsoni ja Halli (1993) õpetajate autonoomia mõõdik – *Teaching Autonomy Scale* (TAS). Kuna eesti keeles puudub seni valideeritud mõõdik õpetajate autonoomia hindamiseks, aitab käesolev töö täita olulist teaduslikku lünka. Adapteerimisprotsess hõlmab mõõdiku edasi-tagasi tõlget, eestikeelse versiooni testimist sihtrühma õpetajate seas ning skaalasisese usaldusväarsuse hindamist. Mõõdiku välist valideerimist teostatakse selle seoste kaudu autentse eestvedamisega.

Kohandatud mõõdik võimaldab koguda usaldusväärseid andmeid Eesti kontekstis, toetades hariduspoliitikat ja juhtimispraktikate optimeerimist, et tõsta õpetajate heaolu ja haridussüsteemi tõhusust. Uurimus aitab mõõta ja paremini mõista õpetajate autonoomiat Eesti kontekstis ning võimaldab selle seostamist koolijuhtimise ja õpetajate professionaalse arenguga. Lisaks loob see võimaluse rahvusvaheliseks võrdluseks, kuna valideeritud mõõdik võimaldab tulemusi võrrelda teiste riikide vastavate mõõtmistega. Oluline on, et kohandatud mõõdik oleks sisuliselt samaväärne algversiooniga, kultuuriliselt sobiv ning statistiliselt usaldusväärne, et seda saaks kasutada edasistes Eesti-põhistes uuringutes.

Uurimistöö ülesanded on:

- anda ülevaade õpetajate autonoomia mõistest, seda mõjutavatest teguritest ning autonoomia hindamise mõõdikutest;
- esitada teoreetiline ülevaade mõõdiku adapteerimise protsessist ja selle läbi viimisest;
- koostada TAS mõõdiku eestikeelne tõlge, järgides rahvusvaheliselt tunnustatud tõlke- ja kohandamismetoodikat (sh edasi- ja tagasitõlge ning ekspertanalüüs);
- testida eestikeelset TAS versiooni sihtrühma õpetajate seas;
- hinnata mõõdiku sisemist valiidsust – üldise õpetamisautonoomia ja õppekava autonoomia skaalade lõikes;
- viia läbi mõõdiku väline valideerimine kasutades autentset eestvedamist.

Õpetajate autonoomia, koolijuhtimise ja juhtimisstiilide seoseid on varasemates uuringutes käsitletud nii rahvusvaheliselt kui ka Eesti kontekstis (Ay & Boz, 2022; Cheon *et al.*, 2018; Gardner *et al.*, 2005; Paradis *et al.*, 2019; Vangrieken *et al.*, 2017; Tohv, 2018). Samuti on uuritud õpetajate professionaalsust, tajutud autonoomiat ja hariduspoliitika mõju õpetajate otsustusvabadusele (Erss, 2014; Erss, 2018; Viirpalu *et al.*, 2022; Loogma *et al.*, 2020). Need uuringud loovad tausta käesolevale tööle, mis keskendub õpetajate autonoomia ja koolijuhtide autentse eestvedamise vahelise seose empiirilisele analüüsile Eesti kontekstis.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis antakse teoreetiline ülevaade õpetajate autonoomiast, seda mõjutavatest teguritest ning autonoomia mõõtmise võimalustest, sealhulgas tutvustatakse Teaching Autonomy Scale (TAS) mõõdikut. Teine peatükk keskendub mõõtevahendi teise keelde adapteerimisele, kirjeldades tõlkeprotsessi, valimi moodustamist ja välise valideerimise põhimõtteid ning välise valideerimisena kasutatavat autentset eestvedamist. Kolmandas, empiirilises osas tutvustatakse metoodikat, valimit ja andmeanalüüsi ning esitatakse tulemused koos arutelu ja järeldustega.

Märksõnad: õpetajate autonoomia, hariduse juhtimine, mõõdikute adapteerimine, autentne eestvedamine, TAS, ALQ

1. ÕPETAJATE AUTONOOMIA TEOREETILINE KÄSITLUS

1.1. Autonoomia filosoofiline, psühholoogiline ja pedagoogiline raamistik

Selles alapeatükis käsitletakse autonoomia mõistet filosoofilisest, psühholoogilisest ja pedagoogilisest vaatenurgast. Avatakse autonoomia tähendus enesemääramise, sisemise motivatsiooni ja professionaalse iseseisvuse kontekstis ning kirjeldatakse selle erinevaid tasandeid hariduses.

Autonoomia on keskne mõiste filosoofias, psühholoogias ja haridusteadustes, tähistades inimese võimet ja õigust tegutseda vastavalt oma väärtustele ja eesmärkidele, sõltumatult välistest mõjutustest. Filosoofiliselt on autonoomia seotud moraalse enesemääramise ja vastutusega, mida on rõhutanud näiteks Kant (1785/1997), määratledes selle kui võime kehtestada ja järgida iseenda loodud moraaliprintsiipe (Gregor, 2011).

Autonoomia hõlmab lisaks iseseisvale otsustusvõimele ka kriitilist eneserefleksiooni, mille kaudu inimene hindab, kas tema väärtused ja eesmärgid on autentsed või kujundatud väliste normide ja sotsiaalsete ootuste mõjul. Autonoomia eeldab teadlikkust oma minevikukogemustest, mis võimaldab indiviidil mõista nende mõju oma praegustele valikutele. Seega ei ole autonoomia pelgalt vabadus tegutseda, vaid ka võime oma eluvalikuid teadlikult analüüsida ja vajadusel ümber kujundada (Christman, 1991).

Psühholoogias on autonoomia üks inimese põhivajadusi, mille rahuldamine on hädavajalik sisemise motivatsiooni, psühholoogilise heaolu ja enesearengu toetamiseks. Autonoomia tähendab indiviidi võimet kogeda end oma käitumise algataja ja kontrollijana, mis aitab kujundada sisemiselt juhitud motivatsiooni ja positiivseid psühholoogilisi tulemusi. (E. L. Deci & Ryan, 1985) Hiljem laiendasid Ryan ja Deci (2000) seda käsitlust, rõhutades, et autonoomia ei tähenda täielikku sõltumatust, vaid pigem tunnet, et indiviid tegutseb kooskõlas oma sisemiste väärtuste ja eesmärkidega. Kui sotsiaalne keskkond toetab autonoomiat, tunnevad inimesed suuremat motivatsiooni, pühendumist ja psühholoogilist heaolu. Samas, kui autonoomia on piiratud, võib see viia motivatsiooni languse ja passiivsuse tekkeni.

Enesemääratlemise teooria kohaselt tähendab autonoomia inimese võimet langetada iseseisvaid otsuseid oma käitumise kohta, ilma välise kontrolli mõjuta (E. Deci *et al.*, 2017). See peegeldab, mil määral inimene tajub, et tal on vabadus ja õigus oma käitumist ise suunata.

Haridusteadustes on õpetajate autonoomia seotud nende võimega teha iseseisvaid pedagoogilisi otsuseid ning osaleda haridusprotsesside kujundamises (Erss, 2018). Pearson ja Hall (1993, lk 173) määratlevad autonoomiat kui õpetajate tajutavat kontrolli oma töökeskkonna üle. Nad eristavad kahte tasandit: üldine autonoomia – õpetaja vabadus klassiruumi standardite ja tööalaste otsuste langetamisel ning õppekava autonoomia – vabadus tegevuste, materjalide ja õpetuse järjestuse valikul (Pearson & Hall, 1993). Aja jooksul on autonoomia käsitlust laiendatud, tuues esile selle mitmetahulise olemuse. Lawson (2004, lk 4) eristab individualistlikku ja kollektiivset autonoomiat, märkides, et kuigi kollektiivne autonoomia soodustab ühisotsustamist, võib see vähendada üksikõpetajate iseseisvust. Õpetajate autonoomia hõlmab nii õpetamismetoodikate ja hindamisviiside valikut, õpetaja professionaalset arengut, kui ka kontrolli ja vastutust nende otsuste eest (Benson, 2011; Tehrani & Mansor, 2012, lk 546).

Frostenson (2015) eristab autonoomia kolme tasandit: üldine autonoomia – õpetajate võimalus osaleda hariduspoliitika kujundamises ja mõjutada laiemalt haridussüsteemi otsuseid, kollegiaalne autonoomia – õpetajate vabadus teha otsuseid kollektiivselt kooli tasandil, sealhulgas osalemine õppekava kohandamisel ja metoodiliste otsuste langetamisel ning individuaalne autonoomia – õpetaja isiklik vabadus otsustada õpetamismeetodite, klassiruumi juhtimise ja professionaalse arengu üle. Need tasandid näitavad, et autonoomia ei ole pelgalt individuaalne nähtus, vaid toimib erinevatel tasanditel, olles seotud nii kolleegide, kooli kui ka haridussüsteemiga tervikuna. Lisaks tasandilisele käsitlusele kirjeldavad Wermke *et al.* (2019) autonoomiat kolme peamise dimensiooni kaudu: iseseisev ja professionaalne tegutsemisvõime – õpetaja suutlikkus ja vabadus rakendada oma erialaseid teadmisi ja oskusi igapäevases õpetamispraktikas, eneseteostus ja pidev enesetäiendamine – õpetajate võimalus arendada oma professionaalseid oskusi ning osaleda täienduskoolitustel ja uurimistegevuses ning vabadus välise kontrolli alt – ulatus, mil määral õpetajatel on vabadus teha oma tööd ilma liigse järelevalveta või jäikade administratiivsete piiranguteta. Need dimensioonid rõhutavad, et õpetajate autonoomia ei sõltu üksnes individuaalsest otsustusõigusest, vaid ka nende professionaalsest arengust ning süsteemsest toetusest, mis määrab, kui palju õpetajad saavad oma teadmisi ja oskusi iseseisvalt rakendada.

Käesolevas alapeatükis käsitleti autonoomiat filosoofilisest, psühholoogilisest ja pedagoogilisest vaatenurgast. Autonoomia on seotud enesemääramise, sisemise motivatsiooni ja õpetaja professionaalse iseseisvusega. Tõsteti esile selle mitmetasandiline olemus ning roll õpetajate eneseteostuses ja töörahulolus.

1.2. Õpetajate autonoomiat mõjutavad tegurid

Käesolevas alapeatükis käsitletakse õpetajate autonoomiat mõjutavaid tegureid, keskendudes nii individuaalsetele kui ka institutsionaalsetele ja süsteemsetele mõjuritele. Tuuakse esile, kuidas motivatsioon, koolikultuur, juhtimisstiil, töökoormus ja hariduspoliitika kujundavad õpetajate iseseisvust ning võimalusi professionaalseks eneseteostuseks.

Õpetajate autonoomia on hariduses keskse tähtsusega mõiste ning Eesti haridussüsteemi üks olulisi alustalasid. Samas on see keerukas ja dünaamiline nähtus, mille kujunemisel põimuvad filosoofilised, psühholoogilised, sotsioloogilised ning ajaloolis-poliitilised tegurid (Erss *et al.*, 2016; Parker, 2015). Autonoomiat mõistetakse enamasti kui õpetaja võimalust langetada iseseisvaid otsuseid oma töökorralduse, õpetamismetoodikate ja professionaalse arengu osas. Seejuures ei tähenda autonoomia täielikku sõltumatust, vaid see realiseerub alati teatud sotsiaalses ja institutsionaalses raamistikus (Erss *et al.*, 2014), kus õpetaja tegevus on seotud kooli, kolleegide ja laiemalt haridussüsteemiga. Autonoomia ei ole staatiline nähtus, vaid dünaamiline protsess, mida mõjutavad nii hariduspoliitika, koolikultuur kui ka õpetajate individuaalne kohanemisvõime (Narayanan *et al.*, 2024). Õpetajate autonoomia on tihedalt seotud institutsionaalsete ja riiklike piirangutega, mis mõjutavad õpetajate vabadust ja otsustusvõimet (Wermke & Forsberg, 2017; Wermke & Höstfält, 2014).

Autonoomia ei kujune õpetajal isoleeritult, vaid selle ulatus ja kvaliteet sõltuvad mitmetest omavahel põimunud teguritest. Õpetajate autonoomiat mõjutavad nii individuaalsed tegurid – nagu professionaalsed oskused, motivatsioon ja kogemused – kui ka institutsionaalsed ja süsteemsed tegurid, sealhulgas koolikultuur, juhtimisstiil, töökoormus, hariduspoliitika ja õppekava struktuur. Lisaks mängivad olulist rolli sotsiaalsed suhted ja professionaalsed arenguvõimalused, mis kas toetavad või piiravad õpetaja võimet langetada iseseisvaid otsuseid. Autonoomia ei ole aga ainult individuaalne nähtus, vaid eksisteerib alati sotsiaalses ja institutsionaalses kontekstis.

(Kagitcibasi, 2005) pakub välja „autonoomselt seotud mina“ kontseptsiooni, mis näitab, et autonoomia ja tugevad sotsiaalsed sidemed võivad teineteist täiendada, mitte välistada. See käsitlus on eriti oluline hariduses, kus õpetajad ei saa tegutseda täielikult iseseisvalt, vaid

peavad oma tegevusi kooskõlastama kooli ja haridussüsteemiga. (Hammersley-Fletcher *et al.*, 2021) täiendab seda käsitlust, tuues esile, et õpetajate autonoomia ei ole pelgalt iseseisva otsustusõiguse küsimus, vaid sõltub ka süsteemsetest ja institutsionaalsetest teguritest, mis kujundavad õpetajate vabadust ja tegutsemisruumi haridussüsteemis. Seetõttu tuleks õpetajate autonoomiat käsitleda dünaamilise ja kontekstitudliku nähtusena, kus individuaalsed ja struktuursed tegurid on omavahel tihedalt seotud.

Üheks olulisemaks õpetajate autonoomiat kujundavaks individuaalseks teguriks on motivatsioon, mis määrab, kuivõrd sisemiselt juhitud ja pühendunult õpetaja oma tööd teeb. Ryan ja Deci (2000) enesemääratlemise teooria rõhutab autonoomia tasakaalu iseseisvuse ja vastutustundliku tegutsemise vahel, mis toetab professionaalset arengut ja koostööd. Teooria toob esile autonoomia erinevad tasemed, mis sõltuvad motivatsiooni tüübist, ulatudes täielikult enesest juhitud kuni täielikult väliselt juhitud motivatsioonini. Kuna õpetajad ei saa õppekava piirangute tõttu olla täielikult sõltumatud, määratletakse autonoomia tasandina, millel välised nõuded on omaks võetud. Motivatsioonitasemed hõlmavad lisaks äärmustele ka sissejuurdunud, identifitseeritud ja integreeritud motivatsiooni. Sissejuurdunud motivatsioon viitab osalisele nõustumisele õppekavaga, samas kui identifitseeritud ja integreeritud motivatsioon näitavad selle vastavust õpetajate väärtustele ja uskumustele, võimaldades neil end autonoomsena tunda (Ryan & Deci, 2006). Selline käsitlus näitab, et õpetajate autonoomia ei tähenda tingimata täielikku vabadust, vaid seda, kuidas nad suhestuvad haridussüsteemi raamide ja regulatsioonidega. Enesemääratlemise teooria rõhutab, et õpetajate autonoomia ja motivatsioon on tihedalt seotud, mõjutades nende professionaalset rahulolu ning töö tulemuslikkust.

Hariduspoliitika mõjutab õpetajate autonoomiat otseselt. Autonoomiat võivad piirata standardiseeritud hindamissüsteemid, jäigad õppekavad, kooli struktuur ja riiklikud regulatsioonid. Ranged eeskirjad ja hindamissüsteemid vähendavad õpetajate otsustusõigust õppekava ja hindamismeetodite üle. Õpetajate autonoomia tase võib riigiti erineda, sõltudes hariduspoliitikast, juhtimisstiilist ning haridussüsteemi institutsionaalsest, kultuurilisest ja ajaloolisest kontekstist (Hammersley-Fletcher *et al.*, 2021; Bush & Glover, 2014). Näiteks Erss *et al.* (2016) võrdlev uuring Eesti, Soome ja Saksamaa õpetajate autonoomia kohta toob esile, et kuigi kõik kolm riiki rõhutavad autonoomiat, võib tegelikkuses õpetajate vabadus olla piiratud regulatsioonide ja ootustega. Soome õpetajad tajuvad end professionaalidena, kelle tööd ei ole vaja liigselt reguleerida, samas kui Saksamaal ja Eestis tunnetatakse piiranguid, mis tulenevad õppekava ja hindamissüsteemi ootustest.

TALIS 2018 uuring kinnitab, et Eesti õpetajad tunnevad keskmisest suuremat autonoomiat, mis on seotud kõrgema töörahulolu ja motiveeritusega ning aitab vähendada stressi ja läbipõlemist (Davydovskaia *et al.*, 2021). Sarnast järeldust toetab ka PISA 2022 uuring, mille kohaselt on Eesti õpetajatel rahvusvahelises võrdluses suur vabadus kooli õppekava sisustamisel ning nad osalevad aktiivselt kooli juhtimises. 97% Eesti õpilastest õpib koolides, kus õpetajatel on põhivastutus õppematerjalide valikul – OECD keskmine on 76%. See näitab õpetajate olulist rolli Eesti haridussüsteemis ning kinnitab autonoomia kõrget taset (Haridus- ja Noorteamet, 2023). Kui haridussüsteem pakub paindlikke ja individualiseeritud professionaalse arengu võimalusi, võib see edendada õpetajate autonoomiat ja töörahulolu (Loogma *et al.*, 2020). Uurimused Eesti kontekstis viitavad, et õpetajate autonoomia võib olla pigem näiline kui sisuline. Näiteks (Erss *et al.*, 2014) toovad esile, et kuigi õpetajad osalevad aktiivselt kooli tasandi õppekava koostamises, on nende kaasatus riikliku õppekava kujundamisse minimaalne. Õpetajad tajuvad end pigem poliitika täideviijate kui selle loojatena, mistõttu tekib tunne, et autonoomia on olemas ainult formaalselt. Ka õpetajate panus riiklike dokumentide sisulisse arendamisse on tagasihoidlik, mis võib soodustada võõrandumist ja vähendada õppekava omaksvõttu. Uuringud on näidanud, et ka alushariduse tasandil, kus õpetajatel on justkui rohkem võimalusi õppekava kujundamises osaleda, ei väljendu see alati sisulise autonoomiana. Ugaste *et al.* (2016) tõid välja, et paljud Eesti lasteaiaõpetajad tajuvad lõhet professionaalse ideaali ja tegeliku praktika vahel – kuigi nad on kaasatud õppekava arendamisse, puudub neil tihti reaalne mõju selle sisulisele kujundamisele. Õpetajad tunnetavad, et otsustusõigus on piiratud juhtkonna ja kohaliku omavalitsuse ootustega, mis võib tekitada võõrandumist ja kahandada autonoomia tunnet. Autonoomia tingimustes saavad õpetajad keskenduda õpetamisele ja professionaalsele arengule, mis toetab klassiruumi keskkonda, kus rahuldatakse õpilaste psühholoogilised vajadused – autonoomia, kompetentsus ja seotus – tõstes nende motivatsiooni ja akadeemilisi saavutusi. (Davydovskaia *et al.*, 2021; Taimalu *et al.*, 2020)

Õppekava struktuur ja paindlikkus mõjutavad otseselt õpetajate autonoomiat. Standardiseeritud hindamissüsteemid ja jäigad õppekavad võivad piirata õpetajate võimalusi kohandada õpetamist vastavalt klassi vajadustele. TALIS 2018 uuring näitab, et Eesti õpetajad tunnevad suurt autonoomiat õppetöö korraldamisel, kuid hindamisprotsessid on rangelt reguleeritud (Davydovskaia *et al.*, 2021). Riikides, kus õpetajatel on suurem vabadus õppekava kohandamisel, näiteks Soomes, on õpetajate töörahulolu ja õpilaste akadeemilised tulemused kõrgemad (Erss, 2016). Õpetajate autonoomia sõltub ka haridussüsteemi detsentraliseerituse

määrast – rohkem otsustusvabadust antakse tavaliselt riikides, kus koolid ja õpetajad saavad ise õppekava arendamisel kaasa rääkida.

Õpetajate autonoomia sõltub suuresti ka nende professionaalsetest arenguvõimalustest. Koolitused, täiendõpe ja kolleegidega koostöö võimaldavad neil oma õpetamispraktikat täiustada ja haridussüsteemi arengus aktiivselt osaleda (Bredeson, 2000; Loogma *et al.*, 2020). Castle (2006) toob esile, et õpetajate autonoomia suureneb pedagoogilises uurimistöös osalemise kaudu, mis võimaldab neil mõjutada haridussüsteemi, arendada professionaalsust ning pakkuda tõendus põhiseid vahendeid oma õpetamispraktika parandamiseks. Kuigi autonoomia on tihedalt seotud professionaalse arenguga, sõltub selle tegelik ulatus hariduspoliitika ja institutsionaalsest toest (Loogma *et al.*, 2020). Kui õpetajad saavad uurida ja analüüsida oma õpetamispraktikaid, tajuvad nad end oma töös autonoomsemana, mis tugevdab nende professionaalset enesekindlust (Castle, 2006).

Seetõttu on oluline, et õpetajate autonoomia toetamine ei piirduks pelgalt normatiivsete dokumentidega, vaid hõlmaks ka sisulisi ja praktilisi algatusi, mis loovad võimalusi täiendõppeks ja professionaalseks arenguks (Castle, 2006; Erss, 2018; Loogma *et al.*, 2020). Viirpalu *et al.* (2022) osutavad, et Eesti õpetajad tajuvad end eelkõige õppekava rakendajate, mitte kujundajatena – eriti riikliku õppekava tasandil. Vaid vähesed uuringus osalenud õpetajad hindasid oma mõju riikliku õppekava üldosa kujundamisel märkimisväärseks, kuigi paljud olid seotud koolipõhise õppekava koostamisega. Seetõttu võib Eesti kontekstis õpetajate autonoomia õppekavaküsimustes osutada pigem formaalseks kui sisuliseks, mis aitab selgitada ka nõrka seost õppekava autonoomia ja autentse eestvedamise.

Töökoormus ja kättesaadavad ressursid on olulised tegurid, mis mõjutavad õpetajate autonoomiat. Kui õpetajatel on suur töökoormus ja piiratud ressursid, võib nende autonoomia olla formaalne, mitte tegelik (Erss, 2018). Bredeson (2000) rõhutab, et kooli juhtimisstruktuur ja toetavad ressursid määravad, kui suures ulatuses saavad õpetajad oma autonoomiat praktikas rakendada. Töökoormust suurendavad mitmed tegurid, sealhulgas suured klassikomplektid, mis vähendavad õpetajate võimalusi kohandada õpetamisviise vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele. Ebapiisavad õppevahendid piiravad juurdepääsu õppematerjalidele ja tehnoloogiale, vähendades võimalusi uuenduslike meetodite rakendamiseks. Samuti on probleemiks ajapuudus, kuna suur hulk administratiivseid ülesandeid võib vähendada õpetajate keskendumist õppetöö kvaliteedi arendamisele. (Bredeson, 2000; Loogma *et al.*, 2020) Kui õpetajad tunnevad, et nende töökoormus on ebamõistlikult suur, võib see viia stressi ja

läbipõlemiseni, mis omakorda mõjutab negatiivselt nii õpetamise kvaliteeti kui ka õpilaste õpitulemusi (Loogma *et al.*, 2020).

Koolikultuur ja kolleegidevaheline koostöö mängivad õpetajate autonoomia kujunemisel olulist rolli. Kui kooli juhtkond soodustab õpetajate osalust otsustusprotsessides, suureneb ka nende autonoomia ning professionaalne rahulolu (Narayanan *et al.*, 2024). Samas tuleb eristada kahte omavahel seotud, kuid erinevat mõistet – autonoomiat ja agentlust (Erss, 2018). Autonoomia viitab vabadusele välistest piirangutest ja juhistest, rõhutades iseseisvust ja enesemääratlemist (Littlewood, 1996). Agentlus aga täiendab autonoomiat, rõhutades õpetajate aktiivset ja eesmärgipärast tegutsemist, mis tähendab, et nad ei pea pelgalt kohanduma haridussüsteemi raamistikuga, vaid neil on võimalus seda ka aktiivselt kujundada ja muuta (Priestley *et al.*, 2012).

Priestley *et al.* (2015) käsitlevad agentlust dünaamilise nähtusena, mida mõjutavad individuaalsed ressursid, nagu õpetaja teadmised, oskused, kogemused ja enesekindlus pedagoogiliste otsuste langetamisel, ning professionaalsed ja organisatsioonilised struktuurid, sealhulgas koolikultuur, juhtimisstiil ja kolleegidevaheline koostöö, mis kas toetab või piirab õpetajate võimalusi oma ideid ellu viia. Samuti mängivad rolli hariduspoliitika, kooli struktuur ja laiemad ühiskondlikud tingimused, mis määravad, kui palju õpetajatel on võimalusi oma tööd mõjutada.

Erss (2018) rõhutab, et agentlus tähendab autonoomia praktilist rakendamist õpetaja ametialaste piirangute raames, samas kui autonoomia võib jääda pigem teoreetiliseks kontseptsiooniks. Bredeson (2000) lisab, et agentluse tugevdamine koolikultuuris aitab õpetajatel aktiivsemalt osaleda otsustusprotsessides ja suurendab nende rolli hariduslike uuenduste rakendamisel. Kui autonoomia võib teatud tingimustes jääda formaalseks, siis agentluse tugevdamine võimaldab õpetajatel oma rolli aktiivsemalt määratleda ning suurendada osalust haridusalastes uuendustes (Erss, 2018; Bredeson, 2000). Koolid, mis toetavad agentlust, võimaldavad õpetajatel aktiivselt osaleda otsustusprotsessides, panustada õppekava arendamisse ning osaleda kooli arendus- ja innovatsiooniprojektides. Selline koostööd väärtustav koolikultuur suurendab õpetajate motiveeritust, professionaalset arengut ja autonoomiat, aidates seeläbi tõsta hariduse kvaliteeti (Bredeson, 2000; Priestley *et al.*, 2015).

Agentluse ja autonoomia tasakaal on oluline, et õpetajad saaksid olla iseseisvad ja samas haridussüsteemi aktiivsed kujundajad. Ryan ja Deci (2000) rõhutavad, et motiveeriv töökeskkond eeldab nii vabadust kui ka toetavat struktuuri – liigne kontroll piirab loovust, liigne

vabadus aga võib põhjustada ebakindlust. Autonoomia ja agentlus peaksid toimima käsikäes, et toetada õpetajate initsiatiivi ja professionaalset arengut.

Ka juhtimisstiil mängib hariduskontekstis kesksel rolli, mõjutades õpetajate autonoomiat, koolikultuuri ja õpilaste õpitulemusi (Leithwood *et al.*, 2020). Haridusasutuste juhtimine on mitmetahuline protsess, mis hõlmab strateegilist planeerimist, organisatsioonikultuuri kujundamist, õpetajate professionaalse arengu toetamist (Bredeson, 2000; Bush & Glover, 2014). Edukas haridusjuhtimine ei seisne üksnes struktuursetes otsustes, vaid ka väärtuspõhises juhtimises, mis soodustavad õpetajate kaasatust, loovust ja innovatsiooni (Copeland, 2014).

Juhtimismudelitel on otsene mõju õpetajate autonoomiale ja töömotivatsioonile (F. Wang *et al.*, 2024) Mudelid (vt lisa 1) varieeruvad olenevalt kontekstist ja haridusasutuse struktuurist ulatudes tsentraliseeritud ja hierarhilistest süsteemidest kuni jaotatud juhtimiseni (Bush, 2020). Tõhus juht suudab tasakaalustada eesmärgipärasuse ja toetuse, luues keskkonna, kus õpetajatel on ruumi autonoomiale (Bush & Glover, 2014; Derue *et al.*, 2011). Hallinger & Heck (2010) toovad esile, koostööpõhise juhtimine soodustab õpetajate autonoomiat ning suurendab kooli innovatsioonipotentsiaali.

Instruktiivne juhtimine keskendub õpetamise kvaliteedile ning koolijuhil rollile õpetajate juhendajana (Hallinger & Heck, 2010; Robinson, 2011). Liigselt kontrolliva lähenemise tõttu võib aga piirata õpetajate autonoomiat (Ay & Boz, 2022; Bellibaş *et al.*, 2021).

Transformatsiooniline juhtimine keskendub kooli visiooni ja innovatsiooni edendamisele ning õpetajate inspireerimisele (Leithwood *et al.*, 2020). Juhtimisstiil loob positiivse koolikultuuri, kuid võib olla vähem efektiivne, kui koolikeskkond vajab konkreetseid struktuurseid muudatusi (Gurr & Drysdale, 2013; Wang *et al.*, 2024). Jaotatud juhtimine tugevdab demokraatlikku koolikultuuri, kuid võib aeglustada otsuseid selgete vastutuspiiride puudumisel (Bush & Glover, 2014; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood *et al.*, 2020).

Autentne juhtimine põhineb eetilisel ja läbipaistval juhtimisel, mille kaudu kujundatakse usaldusväärne koolikultuur (Feng, 2016). Koolijuht, kes tegutseb oma väärtuste alusel ja toetab õpetajate professionaalset arengut, aitab suurendada nende autonoomiat, sisemist motivatsiooni ning töörahulolu (Briand, 2009; Hargreaves & Fullan, 2015; McKay, 2018). Kollektiivne juhtimine edendab koostööd, ent vajab selgeid struktuure tõhususe tagamiseks (Benmira & Agboola, 2021; Eva *et al.*, 2021). Väärtustepõhine juhtimine ühendab eetilised ja transformatsioonilised põhimõtted, tugevdades usaldust ja motivatsiooni (Copeland, 2014; Ogbonna & Harris, 2000)

Demokraatlik ja koostööpõhine juhtimisstiil toetab õpetajate autonoomiat, loovust ja rahulolu, samas kui autoritaarne stiil võib pärssida õpetajate motivatsiooni ja arengut (Ay & Boz, 2022; Bush & Glover, 2014; Hallinger & Heck, 2010; Ogbonna & Harris, 2000). Väärtuspõhine, transformatsiooniline ja autentne juhtimine loovad tugeva koolikultuuri, kus õpetajad tunnevad end motiveerituna ja professionaalselt tunnustatuna (Hargreaves & Fullan, 2015; Leithwood *et al.*, 2020; Robinson, 2011). Optimaalne haridusasutuse juhtimine eeldab erinevate juhtimisstiilide kombineerimist, mis võimaldab säilitada nii selge juhtimisraamistikku kui ka piisava autonoomia (Hargreaves & Fullan, 2015; Robinson, 2011).

Bredeson (2000) toob esile neli võtmevaldkonda, milles koolijuht saab õpetajate professionaalset arengut ja autonoomiat toetada. Esiteks peab koolijuht olema ise elukestva õppe eeskuju, toetades pidevat arengut ja õppimist. Teiseks aitab avatud ja usalduslik koolikultuur luua toetava õpikeskkonna, mis võimaldab õpetajatel oma otsustes suuremat vabadust. Kolmandaks suurendab koolijuhi tugi täienduskoolitustele ja õpetamispraktikate arendamisele õpetajate pädevust ja enesekindlust. Lõpuks on oluline konstruktiivne ja arendav tagasiside, mis võimaldab õpetajatel oma õpetamist täiustada, säilitades samas nende autonoomia. Need põhimõtted kattuvad ka Eesti haridusasutuse juhi kompetentsimudeliga, mis rõhutab koolijuhi rolli õpetajate professionaalse arengu toetamisel ja meeskonna võimendamisel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Kompetentsimudel pakub struktuurset raamistikku, mis aitab koolijuhtidel analüüsida oma tugevusi ja arenguvajadusi, planeerida õpetajate koolitusvajadusi ning kujundada koolikultuuri, mis toetab õpetajate autonoomiat ja professionaalset arengut. Selline süsteemne lähenemine võimaldab koolijuhtidel kohandada juhtimisstiili vastavalt muutuvale haridusmaastikule ning edendada õpetajate töörahulolu ja vastutust oma õpetamispraktika eest (Ay & Boz, 2022).

Seega on haridusasutuste juhtimisel oluline leida tasakaal struktuursete nõuete ja paindlikkuse vahel, et toetada õpetajate autonoomiat ja tagada kooli ning õpilaste areng (Hargreaves & Fullan, 2015; Robinson, 2011). Tõhus koolijuhtimine peab arvestama nii haridusasutuse eesmärke kui ka õpetajate ja õpilaste individuaalseid vajadusi, et saavutada kestlik ja kvaliteetne õpikeskkond. Koolijuhtide ülesanne on lisaks ka aktiivselt osaleda õpetajate professionaalses arengus, pakkudes neile tagasisidet ja suunamist, et tagada kooli pidev areng ja tõhus õppekeskkond (Bredeson, 2000).

Eeltoodust selgub, et õpetajate autonoomia on mitmetahuline nähtus, mida kujundavad nii individuaalsed, institutsionaalsed kui ka süsteemsed tegurid. Motivatsioon, töökoormus, professionaalsed arenguvõimalused ja hariduspoliitika loovad raamistikku, milles autonoomia

realiseerub. Samas määravad koolikultuur ja juhtimisstiil, kuivõrd suudavad õpetajad kasutada oma agentlust ning osaleda aktiivselt hariduse ja kooli arengus. Tõhusa autonoomia saavutamiseks on vaja tasakaalu struktuursete raamistikute ja individuaalsete vabaduste vahel, mis tagab õpetajate töörahulolu, professionaalse arengu ning õpilaste paremad õpitulemused.

Alapeatükis anti ülevaade õpetajate autonoomiat mõjutavatest teguritest, käsitledes autonoomia mitmetasandilist ja dünaamilist olemust. Kirjeldati, kuidas erinevad tegurid kujundavad õpetajate autonoomiat. Eraldi käsitleti juhtimisstiili rolli ja agentluse tähtsust õpetajate otsustusvabaduse toetamisel. Kokkuvõttes rõhutati, et õpetajate autonoomia on pidevas muutumises ning sõltub paljude tegurite koostoimest nii kooli- kui ka haridussüsteemi tasandil.

1.3. Õpetajate autonoomia hindamise mõõdikud

Käesolevas alapeatükis käsitletakse õpetajate autonoomia hindamise võimalusi ning tutvustatakse rahvusvaheliselt tunnustatud mõõdikuid. Erilist tähelepanu pööratakse õpetamise autonoomia mõõdikule Teaching Autonomy Scale (TAS), mis on käesoleva uurimistöo aluseks. Käsitletakse ka teisi autonoomiat hindavaid instrumente ning võrreldakse nende fookust ja ülesehitust.

Autonoomia mõõtmine on oluline, et mõista, kuivõrd vabad on õpetajad oma töös ja kuidas see mõjutab nende professionaalset arengut ning õpilaste õpitulemusi. Õpetajate autonoomia mõõtmisel on oluline eristada formaalset ja tajutud autonoomiat – kuigi poliitikad võivad rõhutada õpetajate vabadust, võib tegelik töökorraldus seda piirata. Näiteks õpetajad, kes järgivad rangelt etteantud tunniplaane, tajuvad end vähem autonoomsetena kui need, kellel on võimalus neid kohandada. Samuti sõltub autonoomia tajumine õpetajate usaldussuhtest kooli juhtkonnaga – mida toetavam on organisatsioonikultuur, seda enam tunnevad õpetajad, et neil on reaalne otsustusõigus. (Narayanan *et al.*, 2024)

Wermke ja Forsberg (2017) märgivad, et õpetajate autonoomia ulatus sõltub riiklikest ja institutsionaalsetest raamtingimustest ning nende muutumine võib kujundada õpetajate professionaalset rolli. Samuti juhivad (Slemp *et al.*, 2020) tähelepanu sellele, et autonoomia tase on tugevalt seotud õpetajate motivatsiooni ja heaoluga – suurem autonoomia aitab ennetada läbipõlemist ning suurendada töörahulolu ja pühendumust. Kuna autonoomia on dünaamiline protsess, mida mõjutavad hariduspoliitika, koolikultuur ja õpetaja individuaalne kohanemisvõime, on selle pidev uurimine vajalik (Narayanan *et al.*, 2024). Seetõttu on autonoomia mõõtmine haridusuuringutes kriitilise tähtsusega, kuna see võimaldab analüüsida, kuidas erinevad haridussüsteemid toetavad õpetajate professionaalset arengut ning milliseid

struktuurseid ja kultuurilisi muudatusi tuleks teha, et autonoomia ei jääks pelgalt formaalseks (Loogma *et al.*, 2020).

Õpetajate autonoomia mõõtmiseks on välja töötatud mitmeid erinevaid mõõdikuid, mis keskenduvad autonoomia erinevatele dimensioonidele. Teaching Autonomy Scale (TAS) mõõdab õpetajate üldist autonoomiat ja õppekavaautonoomiat, pakkudes usaldusväärset tööriista erinevate haridustasemete võrdlemiseks (Pearson & Hall, 1993). Laiemaks käsitleks on Teacher Work–Autonomy Scale (TWA), mis hõlmab autonoomia valdkondi nagu klassiõpetus, kooli juhtimine ja personali arendamine (Friedman, 1999).

Teacher Autonomous Behavior Scale (TABS) lisab mõõtmisraamistikku tööprotsesside klassis, otsustusprotsesside ja professionaalse arengu aspektid, rõhutades autonoomia praktilist rakendamist õpetajate igapäevatoos (Evers *et al.*, 2017). Täiendavalt keskendub Teachers' Professional Autonomy Questionnaire (TEPAQ) õpetajate professionaalse autonoomia hindamisele, sealhulgas õppetöö planeerimisele ja reflekteerimisele (Okay & Balçıkanlı, 2021). Lisaks mõõdetakse õpetajate autonoomiat ja koostööhoiakuid Vangrieken *et al.*, (2017) poolt loodud raamistikuga, mis toob esile autonoomia ja koostöö ühist rolli õpetajate professionaalses arengus. Erinevate autonoomia mõõdikute võrdlus toodud tabelis 1.

Tabel 1. Erinevate autonoomia mõõdikute võrdlus.

Mõõdik	Faktorid	Fookus	Kategooriad
Teaching Autonomy Scale (TAS) (Pearson & Hall, 1993; Pearson & Moomaw, 2006)	Üldine autonoomia Õppekava autonoomia	Õpetajate autonoomia üldine ja õppekava tasand	Õppe sisu ja meetodite valik Õppekava rakendamine
Teacher–Perceived Work Autonomy Scale (TWA) (Friedman, 1999)	Töökorraldus Klassiruumi juhtimine	Tööalane autonoomia	Õpetamispraktikad Koolielu korraldus Töö iseseisvus
Teacher Autonomous Behaviour Scale (TABS) (Evers <i>et al.</i> , 2017)	Klassiruumi juhtimine Õppekava rakendamine Professionaalne areng Otsustusprotsessid	Autonoomne käitumine	Klassiruumi juhtimine Õpetaja osalemine juhtimisotsustes
Teacher Autonomy and Collaboration (TAC) (Vangrieken <i>et al.</i> , 2017)	Autonoomia Koostöö	Autonoomia ja koostöö suhe	Koostöö ja iseseisvus Autonoomia ja kollektiivne töö
Teachers' Professional Autonomy Questionnaire (TEPAQ) (Okay & Balçıkanlı, 2021)	Sisemised motiivid Võimekus Koostöö Ajaplaneerimine Välised motiivid	Professionaalne autonoomia	Motiivid ja ressursid Ajaplaneerimine Koostöö Poliitika mõju

Kokkuvõtlikult võib tõdeda, et õpetajate autonoomia mõõdikud kujutavad endast olulisi uurimisvahendeid, mis võimaldavad hinnata nii individuaalset iseseisvust kui ka kollektiivset otsustusvõimet haridusasutustes. Need instrumendid toetavad õpetajate professionaalse arengu ja organisatsioonikultuuri analüüsi, pakkudes võimalust mõista autonoomia ja koostöö vahelist dünaamikat. Lisaks võimaldavad erinevad mõõdikud läbi viia rahvusvahelisi võrdlusuuringuid, tuues esile konteksti- ja süsteemispetsiifilised tegurid, mis soodustavad autonoomia rakendumist. Selline teadmus loob aluse tõenduspõhisteks otsusteks hariduspoliitika ja koolijuhtimise tasandil, toetades õpetajate töörahulolu, kutsealast tõhusust ja haridussüsteemi terviklikku arengut.

Õpetajate tajutud autonoomia mõõtmiseks loodud Pearson ja Hall (1993) õpetamise autonoomia mõõdik Teaching Autonomy Scale (TAS) on üks laialdasemalt kasutatavaid autonoomia mõõdikuid, ning selle valiidsust on hiljem kontrollinud Pearson Moomaw (2006). Mõõdik koosneb kahest alaskaalast: õppekava autonoomia (*curriculum autonomy*) ja üldine õpetamise autonoomia (*general teaching autonomy*). Selle tugevuseks on keskendumine autonoomia kahele olulisele dimensioonile – õpetamisautonoomiale ja üldisele autonoomiale – pakkudes terviklikku raamistikku, mis võimaldab uurida õpetajate vabadust õppeprotsessi juhtimisel ja üldist otsustusvõimet töökohal (Pearson & Moomaw, 2006). TASi valikut minu töö empiirilise osa aluseks toetab ka selle valideeritus erinevates kultuurilistes ja haridussüsteemides ning selle kasutamine uuringutes, mis käsitlevad autonoomia ja töörahulolu, motivatsiooni ning innovaatsilisuse seoseid (Fadaee *et al.*, 2021; Fradkin-Hayslip, 2021; McDonald, 2018; Zulaika *et al.*, 2024; Worth & Van den Brande, 2020). Kokku koosneb mõõdik kaheksateistkümnest väitest – õppekava autonoomia alaskaala kuus väidet ja üldise õpetamise autonoomia alaskaala kaksteist väidet. Üksteist väidet reflekteerivad kõrget autonoomiat ja seitse väidet madalat autonoomiat. Mõlemale alaskaalale saab vastata Likerti-tüüpi 4-palli skaalal (4 – täiesti õige, 1 – täiesti vale). Teadaolevalt ei ole konkreetset mõõdikut eesti keelde tõlgitud, siis teen seda ise. Mõõdiku väljatöötajad Pearson Hall (1993) said õpetamise autonoomia skaala reliaabluse näitajaks Cronbach 0,80. Mõõdikut hiljem testinud Pearson Moomaw (2006) said kogu skaala reliaabluse näitajaks Cronbach 0,83 ning alaskaalade reliaablusnäitajateks eraldi kummalgi alaskaalal võrdselt Cronbach 0,80.

TASi eelisteks on selle lihtne ja kasutajasõbralik struktuur, mis sobib hästi nii suurte kui väiksemate õpetajate rühmade seas andmete kogumiseks ja analüüsimiseks. Kuna minu töös uuritakse õpetajate autonoomiat ja selle seost autentse juhtimisega, on TAS ideaalseks vahendiks, pakkudes usaldusväärseid ja võrreldavaid tulemusi ka kohalikus hariduskontekstis

(Wermke & Forsberg, 2017). Lisaks võimaldab TAS mõõta autonoomiat viisil, mis on otseselt seotud õpetajate professionaalse arengu ja töörahuloluga, muutes selle sobivaks minu uuringu eesmärkide saavutamiseks.

Valin oma töö aluseks TAS mõõdiku, kuna see on teaduslikult tunnustatud, kultuuriliselt kohandatav ja tõhus vahend õpetajate autonoomia mõõtmiseks. See aitab saavutada usaldusväärseid tulemusi, toetades uurimuse eesmärki – mõista autonoomia ja autentse juhtimise seoseid hariduskontekstis.

Töö edasistes etappides kohandati TAS mõõdikut eesti keele ja kultuuriruumi jaoks, järgides rahvusvaheliselt tunnustatud tõlke – ja adapteerimismetoodikat. Kohandatud mõõdiku versiooni psühhomeetrilisi omadusi testiti ja analüüsiti 3. peatükis kirjeldatud empiirilise uuringu raames.

2. MÕÕTEINSTRUMENDI ADAPTEERIMINE

2.1. Mõõtevahendi adapteerimise teoreetilised lähtekohad

Mõõteinstrumendi adapteerimine on keerukas ja mitmeetapiline protsess, mis hõlmab keelelist ja kultuurilist kohandamist ning statistilist valideerimist, et tagada instrumendi usaldusväärsus ja võrreldavus eri keeltes ja kontekstides. Selle protsessi peamine eesmärk on säilitada instrumendi algne tähendus ning tagada, et mõõdetavad konstruktsioonid oleksid kehtivad ja täpsed ka uues kultuurikeskkonnas (Beaton *et al.*, 2000; Gjersing *et al.*, 2010). Kuna mõõdikute tõlkimine ja kohandamine võib tekitada metodoloogilisi väljakutseid, on oluline järgida kindlaid etappe ja juhiseid, et vähendada vigade ja kallutatuse tekkimise riski (Herdman *et al.*, 1998).

Valideerimisprotsessi käigus hinnatakse instrumendi usaldusväärsust ja täpsust, et kindlustada selle sobivus erinevates kultuurilistes ja keelelikes kontekstides (Beaton *et al.*, 2000; Gregoire, 2018). See protsess hõlmab mitmeid olulisi samme, sealhulgas tõlkimist, kultuurilist kohandamist ja statistilist valideerimist, mille eesmärk on tagada kontseptuaalne ja mõõtmisalane samaväärsus algse ja sihtkeele vahel (Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Tõlkimisel on oluline säilitada instrumendi sisuline ja keeleline täpsus, et vältida moonutusi ja tõlkevigade põhjustatud mõõtmisvigu (Gjersing *et al.*, 2010).

Lisaks keelelisele kohandamisele peab adapteerimisprotsess arvestama ka kultuurilise sobivusega. Mõisted, terminid ja küsimused võivad eri kultuurides omada erinevat tähendust, mistõttu tuleb neid kohandada nii, et need oleksid arusaadavad ja relevantssed sihtpopulatsiooni jaoks (Sperber, 2004). Läbimõeldud valideerimine ja statistiline analüüs võimaldavad saavutada mõõtevahendi usaldusväärsuse ja võrreldavuse rahvusvahelistes ja kultuuridevahelistes uuringutes, aidates vältida keele- ja kultuuritõketest tulenevat kallutatust ning tagades, et tulemused on usaldusväärsed ja rakendatavad laiemas teaduslikus kontekstis (Gjersing *et al.*, 2010).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et mõõtevahendi edukas adapteerimine eeldab süsteemset ja meetodiliselt läbimõeldud protsessi, mis ühendab keelelise täpsuse ja kultuurilise sobivuse.

Tõhus valideerimisprotsess tagab, et mõõdik peegeldab usaldusväärselt sihtkeskkonna eripärasid ja on teaduslikult kasutatav. See loob tugeva aluse tulemuste võrdlemiseks rahvusvahelises kontekstis ning toetab kvaliteetset ja usaldusväärset haridusuuringut.

2.2. Mõõtevahendi adapteerimise protsess

Käesolevas alapeatükis kirjeldatakse mõõtevahendi kultuurilise ja keelelise kohandamise etappe, mille eesmärk on tagada tõlgitud instrumendi kehtivus ja usaldusväärsus uues kontekstis. Tuuakse välja rahvusvaheliselt tunnustatud protseduurid ja põhimõtted, mille järgimine aitab vältida semantilisi, kultuurilisi ja metodoloogilisi moonutusi.

Mõõtevahendi adapteerimise protsess koosneb mitmest etapist, mille eesmärk on tagada mõõtevahendi usaldusväärsus, kehtivus ning võrreldavus eri kultuurides ja keeltes. See protsess hõlmab keelelist ja kultuurilist kohandamist ning statistilist valideerimist, et vähendada võimalikke tõlkevigadest või kultuurilistest erinevustest tingitud mõõtmise vigu. Järgnevalt on toodud põhietapid (vt tabel 2), mida erinevad teadlased ja juhised on soovitanud mõõtevahendi adapteerimisel järgida.

1. Esmane tõlkimine (Forward Translation)

Esmane tõlkimine on protsessi esimene samm, mille käigus tõlgitakse algne mõõtevahend sihtkeelde vähemalt kahe sõltumatu tõlkija poolt. Soovitatav on kasutada erineva taustaga tõlkijaid – üks neist peaks olema tuttav eriala ja tõlgitava materjali terminoloogiaga, teine kõnekeelega (kõnekeelsed fraasid, idiomaatilised väljendid, emotsionaalsed terminid), et tagada tõlke loomulikkus ja kultuuriline sobivus (Beaton *et al.*, 2000; Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Tõlkijad ei tohiks olla eelnevalt seotud mõõtevahendiga, et tagada sõltumatu ja objektiivne lähenemine. Eesmärk on luua kaks tõlkeversiooni, mis kajastavad originaalversiooni tähendust võimalikult täpselt, kuid on sihtkeelele loomupärased. (Gjersing *et al.*, 2010; Herdman *et al.*, 1998)

2. Tõlgete sünteesimine (Reconciliation)

Pärast esmast tõlkimist võrreldakse kahte tõlkeversiooni ning koostatakse ühine sünteesitud versioon. Selle protsessi käigus arutatakse ja lahendatakse võimalikud lahknevused tõlgete vahel, tagades nii keelelise kui ka kultuurilise sobivuse. (Beaton *et al.*, 2000; Herdman *et al.*, 1998) Soovitatav on kaasata kolmas sõltumatu tõlkija või eksperdirühm, kes aitaks saavutada konsensuse lõpliku versiooni osas (Gregoire, 2018).

3. Tagasitõlge (*Back Translation*)

Sünteesitud versioon tõlgitakse tagasi algkeelde kahe sõltumatu tõlkija poolt, kes ei ole osalenud eelnevates etappides (Sperber, 2004). Tagasitõlke eesmärk on kontrollida, kas sihtkeelde tõlgitud küsimused on säilitanud oma algse tähenduse või on tekkinud tõlke käigus semantilisi moonutusi (Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Tõlkijateks peaksid olema sihtkeelt ja algkeelt hästi valdavad spetsialistid, kuid nad ei tohiks olla varasemate tõlkega seotud, et tagada sõltumatu hinnang. Kui tagasi tõlgitud versioon erineb oluliselt originaalist, tehakse täiendavad muudatused ja korrigeerimised (Gjersing *et al.*, 2010).

Ekspertkomitee hindab tõlkimise ja adapteerimise kvaliteeti, keskendudes semantilisele, sisulisele ja kultuurilisele vastavusele (Beaton *et al.*, 2000). Komitee võib koosneda keeleteadlastest, valdkonnaekspertidest ja sihtrühma esindajatest. Eesmärk on tagada semantiline samaväärsus, kultuuriline sobivus ja kontseptuaalne täpsus. (S. Arafat *et al.*, 2016; Gjersing *et al.*, 2010)

5. Eeltestimine ja kognitiivsed intervjuud (*Pretesting & Cognitive Interviewing*)

Eeltestimine viiakse läbi väikese sihtrühma (tavaliselt 5 – 10 osalejat) seas, et hinnata, kas küsimused on arusaadavad ja kas need tõlgendatakse sihtkeeles samamoodi nagu algkeeles (Beaton *et al.*, 2000; Gjersing *et al.*, 2010). Lisaks kasutatakse kognitiivseid intervjuusid, kus osalejaid palutakse selgitada, kuidas nad küsimusi mõistsid ja mida need nende jaoks tähendavad. See aitab tuvastada tõlkes esinevad ebaselgused või kultuurilised sobimatused ning teha vajalikke parandusi. (Gjersing *et al.*, 2010; Sousa & Rojjanasrirat, 2011)

6. Suurvalimi testimine ja statistiline valideerimine (*Large Sample Testing & Psychometric Validation*)

Selle etapi käigus hinnatakse mõõtevahendi usaldusväärsust ja kehtivust suurema valimi peal (tavaliselt 100 – 300 osalejat) (Beaton *et al.*, 2000; Wang *et al.*, 2006). Analüüsitakse sisemist konsistentsust (Cronbachi alfa), faktorstruktuuri ja mõõtmistulemuste stabiilsust ajas (Arafat *et al.*, 2016; Gjersing *et al.*, 2010). Kui statistilise analüüsi tulemused näitavad, et mõõtevahendi kohandatud versioon erineb algsest, tehakse täiendavaid muudatusi ja korrigeerimisi ning protsessi korratakse vajadusel (McGorry, 2000).

7. Lõplik kohandamine ja valideerimine (*Final Adaptation & Validation*)

Viimases etapis analüüsitakse kõiki eelnevates etappides kogutud andmeid ja tehakse lõplikud kohandused. Kui mõõtevahendi valideerimisprotsess on edukas, saab seda kasutada laiemas uuringus sihtrühma seas (Beaton *et al.*, 2000; Herdman *et al.*, 1998).

Tabel 2. Mõõtevahendi kultuuridevahelise adapteerimise ja valideerimise protsessi etapid.

Etapp	Kirjeldus	Tulemus	Allikas
Esmane tõlkimine (<i>Forward Translation</i>)	Algne mõõtevahend tõlgitakse sihtkeelde kahe sõltumatu tõlkija poolt. Üks tõlkija tunneb erialaterminoloogiat, teine tagab loomuliku keelekasutuse.	Kaks sõltumatut tõlkeversiooni, mis säilitavad algse tähenduse ja on eesti keeles arusaadavad.	Beaton <i>et al.</i> , 2000; Sousa & Rojjanasrirat, 2011; Gjersing <i>et al.</i> , 2010; Herdman <i>et al.</i> , 1998
Tõlgete sünteesimine (<i>Reconciliation</i>)	Kaks tõlkeversiooni võrreldakse ja sünteesitakse üheks, korrigeerides keelelisi ja kultuurilisi erinevusi. Vajadusel kaasatakse ekspert või kolmas tõlkija konsensuse saavutamiseks.	Sünteesitud tõlkeversioon, mis on keeleliselt ja kultuuriliselt ühtne.	Beaton <i>et al.</i> , 2000; Herdman <i>et al.</i> , 1998; Gregoire, 2018
Tagasitõlge (<i>Back Translation</i>)	Sünteesitud versioon tõlgitakse tagasi algkeelde kahe sõltumatu tõlkija poolt. Kontrollitakse, kas algne tähendus on säilinud või esineb semantilisi moonutusi.	Võrdlus originaaliga; suurte erinevuste puhul tehakse parandused ja korratakse tõlkimist.	Sperber, 2004; Sousa & Rojjanasrirat, 2011; Gjersing <i>et al.</i> , 2010
Ekspertkomitee hindamine (<i>Expert Review</i>)	Keeleteadlased, valdkonnaekspertid ja sihtrühma esindajad hindavad tõlke semantilist täpsust, kultuurilist sobivust ja kontseptuaalset vastavust.	Parandatud ja eksperthinnanguga kinnitatud versioon, mis sobib sihtrühmale.	Beaton <i>et al.</i> , 2000; Arafat <i>et al.</i> , 2016; Gjersing <i>et al.</i> , 2010
Eeltestimine, kognitiivsed intervjuud (<i>Pretesting & Cognitive Interviewing</i>)	Väike sihtrühm (5 – 10 osalejat) hindab küsimuste arusaadavust. Kognitiivsed intervjuud aitavad tuvastada tõlkevead ja kultuurilised sobimatused.	Tuvastatud võimalikud probleemid ja tehtud vajalikud parandused.	Beaton <i>et al.</i> , 2000; Gjersing <i>et al.</i> , 2010; Sousa & Rojjanasrirat, 2011
Suurvalimi testimine, psühhometriiline valideerimine (<i>Large-Scale Testing & Psychometric Validation</i>)	Uuring suurema valimi (100 – 300 osalejat) peal. Hinnatakse mõõtevahendi usaldusväärsust ja kehtivust (Cronbachi alfa, faktorstruktuur, mõõtmistulemuste stabiilsus ajas).	Andmed mõõtevahendi usaldusväärsuse ja kehtivuse kohta; vajadusel tehakse edasiarendusi.	Beaton <i>et al.</i> , 2000; W.-L. Wang <i>et al.</i> , 2006; Arafat <i>et al.</i> , 2016; Gjersing <i>et al.</i> , 2010; McGorry, 2000
Lõplik kohandamine ja valideerimine (<i>Final Adaptation & Validation</i>)	Kõik eelnevate etappide tulemused koondatakse, tehakse lõplikud parandused ja kinnitatakse mõõtevahend.	Lõplik valideeritud versioon, mis on valmis kasutamiseks sihtrühma uuringutes.	Beaton <i>et al.</i> , 2000; Herdman <i>et al.</i> , 1998

Mõõtevahendi adapteerimise protsess koosneb mitmest järjestikusest etapist, mille käigus hinnatakse pidevalt mõõdiku keelelist, semantilist ja kultuurilist sobivust. Kuna iga etapp võib tuua esile uusi probleeme või ebatäpsusi, on kogu protsess loomult iteratiivne – vajadusel tuleb tagasi pöörduda varasemate etappide juurde ja teha täiendavaid muudatusi. See lähenemine tagab mõõtevahendi kõrge kvaliteedi ja usaldusväarsuse sihtkeeles.

Tagasitõlkimise etapp on üks peamisi kohti, kus võib osutuda vajalikuks naasta esialgse tõlke või sünteesitud tõlke juurde. Kui tagasi tõlgitud versioon erineb oluliselt originaalist, võib see viidata semantilistele moonutustele või tõlkevigu põhjustavatele struktuurilistele probleemidele (Gjersing *et al.*, 2010; Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Sellisel juhul tuleb teha täiendavaid muudatusi esimeses tõlkes või leida kompromiss sünteesitud versioonis.

Ekspertkomitee hindamise etapis võib osutuda vajalikuks naasta varasemate etappide juurde, kui eksperdid leiavad, et tõlkes on semantilisi, kultuurilisi või kontseptuaalseid vastuolusid, mis võivad mõjutada mõõtevahendi täpsust ja kehtivust (Beaton *et al.*, 2000; Arafat *et al.*, 2016). Sellisel juhul võib ekspertkomitee soovitada uut tõlkeprotsessi, täiendavaid muudatusi või alternatiivseid sõnastusi, mis vastaksid paremini sihtkeele kultuurilisele ja keelelisele kontekstile.

Eeltestimise ja kognitiivsete intervjuude etapis kogutakse osalejatelt tagasisidet selle kohta, kuidas nad küsimusi mõistavad ja tõlgendavad. Kui osalejad leiavad, et mõni küsimus on segane või ebaselge, tuleb tagasi minna kas ekspertkomitee hindamise või sünteesitud tõlke etappi, et teha vajalikud muudatused (Gjersing *et al.*, 2010; Sousa & Rojjanasrirat, 2011).

Suurvalimi testimise ja statistilise valideerimise etapis hinnatakse mõõtevahendi usaldusväarsust ja kehtivust, kasutades statistilisi meetodeid, nagu Cronbachi alfa ja faktoranalüüs. Kui tulemused näitavad, et mõõtevahendi sisemine konsistents või faktorstruktuur ei vasta ootustele, tuleb võimalusel tagasi minna ekspertkomitee hindamise või eeltestimise etappi, et kohandada küsimusi ja parandada mõõtevahendi struktuuri (Beaton *et al.*, 2000; McGorry, 2000; Wang *et al.*, 2006).

Seega on mõõtevahendi adapteerimise protsess iteratiivne, kus võib olla vajalik mitmekordne tagasisidestamine ja kohandamine, et saavutada keeleliselt ja kultuuriliselt sobiv ning statistiliselt usaldusväärne mõõtevahend (Herdman *et al.*, 1998; Gjersing *et al.*, 2010). Selline lähenemine aitab vältida tõlke- ja kultuurilisi moonutusi ning suurendab mõõtevahendi rakendatavust ja üldistatavust erinevates kontekstides.

2.3. Valimi moodustamise põhimõtted

Valimi moodustamine mõõtevahendi adapteerimise protsessis on oluline etapp, mis määrab, kas saadud tulemused on usaldusväärsed ja kehtivad sihtrühmale, kellele mõõtevahend on suunatud. Valimi suurus ja esinduslikkus sõltuvad uuringu eesmärgist ja analüüsi tüübist. Erinevad autorid soovivad, et instrumentide kultuurilise kohandamise ja tõlkeprotsessi puhul peaks valimi suurus olema piisavalt suur, et võimaldada statistilist analüüsi ja tagada tulemuste üldistatavus (Beaton *et al.*, 2000; Gjersing *et al.*, 2010). Väiksemate pilootuuringute puhul on soovitatav kaasata vähemalt 30 – 50 osalejat, kuid suuremate validatsiooniuringute korral on vajalik sadu osalejaid. Faktoranalüüsi usaldusväärsuse tagamiseks soovatakse vähemalt 200 osalejat, kuna väiksemad valimid võivad põhjustada ebastabiilseid faktorstruktuure ja vähendada tulemuste üldistatavust. (Sperber, 2004)

Bilingvaalse testimise puhul peab osalejate arv olema piisav, et võrrelda mõõtevahendi lähte- ja sihtkeele versiooni, tuvastada võimalikke semantilisi erinevusi ning hinnata tõlke adekvaatsust (Maneesriwongul & Dixon, 2004). Lisaks soovatakse kasutada monolingvaalset testimist, et tuvastada tõlkelisi ja kultuurilisi erinevusi (Sperber, 2004). Valimi profiil peab peegeldama sihtrühma, kellele mõõtevahend on mõeldud, et tagada selle kultuuriline ja keeleline sobivus (Herdman *et al.*, 1998; Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Valimi moodustamisel tuleks arvestada vanust, haridustaset, kultuurilist tausta, keeleoskust ning töökogemust ja ametipositsiooni. Vanuse puhul on oluline, et kui mõõtevahend on mõeldud eri vanuserühmadele, peab valim kajastama nende esindajaid. Haridustase mõjutab küsimustest arusaamist ja vastamisviisi, mistõttu on oluline kaasata erineva haridustasemega osalejaid. (Teddlie & Yu, 2007) Kultuuriline taust mängib samuti olulist rolli, kuna erinevad kultuurid võivad tõlgendada mõisteid ja küsimusi erinevalt (Sperber, 2004). Bilingvaalsete testide korral tuleks kaasata nii emakeele rääkijaid kui ka kahes keeles vabalt suhtlevaid inimesi, et hinnata sihtkeelse tõlke täpsust (Gjersing *et al.*, 2010). Kui mõõdetakse spetsiifilisi oskusi või juhtimispraktikaid, peaks valim sisaldama vastava ala professionaale (Beaton *et al.*, 2000).

Valimi moodustamise meetodika sõltub uuringu eesmärgist ja sihtrühmast. Teddlie & Yu (2007) kirjeldavad kahte peamist lähenemisviisi: tõenäosuslikku ja mittetõenäosuslikku valimit. Tõenäosusliku valimi puhul valitakse osalejad juhuslikult, mis tagab suurema üldistatavuse ja vähendab valimiviga (Gjersing *et al.*, 2010). Selle alla kuuluvad juhuslik valik, mis on kõige usaldusväärsem meetod, kuid keeruline rakendada erinevates kultuurikontekstides (McGorry, 2000), ning kihistatud valik, kus osalejad valitakse kindlate demograafiliste või professionaalsete rühmade alusel, et tagada oluliste alarühmade esindatus (Herdman *et al.*,

1998). Mittetõenäosusliku valimi puhul ei ole kõigil sihtrühma liikmetel võrdset tõenäosust valimisse sattuda, kuid seda kasutatakse praktikas sageli mõõtevahendite adapteerimisel. Näiteks mugavusvalim põhineb osalejate kättesaadavusel (nt vabatahtlikud osalejad), kuid see võib põhjustada kallutatust (Sperber, 2004). Kvoodivalimi puhul valitakse osalejad kindlate tunnuste põhjal, kuid see ei pruugi olla juhuslik valim (Harkness *et al.*, 2003). Eesmärgipärase valimi puhul valitakse osalejad spetsiifiliste kriteeriumide alusel, näiteks tervishoiutöötajad meditsiiniuuringutes (Teddlie & Yu, 2007).

Mõõtevahendi adapteerimise käigus kasutatakse mitmeetapilist valimi moodustamist, et tagada selle sobivus sihtpopulatsioonile. Esmalt määratletakse sihtrühm ja selle omadused, seejärel kehtestatakse valimiskriteeriumid, mille alusel osalejad kaasatakse või välistatakse, näiteks keeleoskus, haridus, töökogemus (Gjersing *et al.*, 2010; Maneesriwongul & Dixon, 2004). Värbamismeetodite valikul otsustatakse, kas kasutada juhuslikku, kvoodi- või eesmärgipärast valikut, et tagada valimi representatiivsus ja vältida kallutatust (Teddlie & Yu, 2007). Seejärel viiakse läbi pilootuuring väiksema valimi peal, et testida mõõtevahendi keelelist ja kultuurilist sobivust ning tuvastada võimalikke tõlke- ja tõlgendamisprobleeme (Beaton *et al.*, 2000; Sperber, 2004). Pilootuuringus osalejad võivad anda tagasisidet küsimuste arusaadavuse kohta, mis aitab vajadusel sõnastust kohandada (Sousa & Rojjanasrirat, 2011). Andmete analüüsi käigus hinnatakse, kas valim peegeldab uuritavat populatsiooni ja kas tulemusi saab üldistada suuremale sihtrühmale (Gjersing *et al.*, 2010).

Valimi sobivuse tagamiseks kasutatakse sageli nii monolingvaalset kui ka bilingvaalset testimist, kus kakskeelsed osalejad täidavad nii algse kui ka tõlgitud versiooni, et hinnata nende omavahelist ekvivalentsust (Sperber, 2004). Lisaks võib kasutada kognitiivseid intervjuusid, kus uuritakse, kas osalejad mõistavad küsimusi samamoodi nagu originaalversioonis (Maneesriwongul & Dixon, 2004). Lõplikus valideerimisetapis kogutakse andmeid suurema valimi peal, et hinnata mõõtevahendi statistilisi omadusi, sealhulgas usaldusväarsust ja kehtivust (Beaton *et al.*, 2000; Gjersing *et al.*, 2010).

Mõõtevahendi adapteerimisel võivad esineda mitmed probleemid, sealhulgas valimi kallutatatus, madal vastamismäär ning keeltevahelised erinevused. Kui valim ei ole sihtrühma esinduslik, võivad tulemused olla moonutatud ja mitte üldistatavad (Maneesriwongul & Dixon, 2004). Selle vältimiseks tuleks kasutada stratifitseeritud juhuvalimit ning tagada heterogeensus. Madala vastamismäära korral võivad osalejad olla vähem motiveeritud uuringus osalema, mistõttu soovitatakse kasutada mitmekesiseid värbamismeetodeid, sealhulgas veebiküsitlusi ja telefoniküsitlusi (Gjersing *et al.*, 2010). Tõlgitud mõõtevahendi mõisted ei pruugi eri keelte

vahel olla täpselt võrreldavad, seega on soovitatav kasutada bilingvaalset testimist ja kognitiivseid intervjuusid (Beaton *et al.*, 2000).

Valimi moodustamine mõõtevahendi adapteerimisel on oluline tagada selle kehtivus ja usaldusväarsus sihtrühmas. Uuringud soovivad kombineerida bilingvaalset ja monolingvaalset testimist, stratifitseeritud juhuvalimit ning kasutada statistilist analüüsi suuremas valimis. Valimi koostamisel tuleb arvestada demograafiliste, hariduslike ja kultuuriliste teguritega, et vältida keelelisi ja kultuurilisi kallutusi (Beaton *et al.*, 2000; Gjersing *et al.*, 2010; Sousa & Rojjanasrirat, 2011; Sperber, 2004; Teddlie & Yu, 2007; Maneesriwongul & Dixon, 2004).

Selles alapeatükis rõhutati, et valimi moodustamine on mõõtevahendi adapteerimise protsessis määrava tähtsusega, kuna see mõjutab tulemuste usaldusväarsust ja üldistatavust. Eriti oluline on heterogeense valimi kasutamine, mis peegeldab sihtrühma mitmekesisust ja võimaldab hinnata mõõtevahendi sobivust erinevates alarühmades. Hoolikalt kavandatud ja mitmekesine valim aitab vältida metodoloogilisi vigu ning tagab, et mõõtevahend on keeleliselt ja kultuuriliselt asjakohane.

2.4. Mõõtevahendi väline valideerimine

Selles alapeatükis käsitletakse mõõtevahendi välise valideerimise teoreetilist tausta ning tutvustatakse autentse eestvedamise konstruktsiooni, mida käesolevas töös kasutatakse Teaching Autonomy Scale (TAS) mõõdiku välise valideerimise alusena.

Väline valideerimine on oluline etapp mõõtevahendi arendamisel ja kohandamisel, mille eesmärk on kontrollida, kas uuritav mõõdik seondub teoreetiliselt ja empiirilisel teiste sarnaste või seotud konstruktsioonidega (Colman, 2001; Beaton *et al.*, 2000). Väline valideerimine aitab kinnitada mõõtevahendi kehtivust, näidates selle sobivust erinevates kontekstides ja sihtrühmades. Selle käigus hinnatakse, kas mõõdik toimib kooskõlas teoreetiliste ootuste ja varasemate empiiriliste leidudega. Haridusuuringutes võimaldab see kontrollida, kas õpetajate autonoomiat käsitlev mõõdik seostub ootuspäraselt näiteks motivatsiooni, töörahulolu või juhtimisstiiliga (Deci & Ryan, 2000; Wermke & Forsberg, 2017).

Autentsus on seotud eetilise juhtimisega, mille puhul juhid ei keskendu ainult tulemustele, vaid järgivad ka moraalseid põhimõtteid, suurendades usaldust organisatsioonis (Avolio & Gardner, 2005; Walumbwa *et al.*, 2008; Northouse, 2016). Autentne juhtimine toetab töötajate psühholoogiliste baasvajaduste – sealhulgas autonoomia – rahuldamist (Briand, 2009) ning aitab kujundada usaldusväärse ja läbipaistva koolikultuuri (Adey *et al.*, 2016).

Autentse juhtimise keskseks alustalaks on eneseteadlikkus – pidev protsess, mille käigus juhid mõistavad oma tugevusi, nõrkusi ja mõju teistele (Kernis, 2003; Gardner *et al.*, 2005). See hõlmab põhiväärtuste, identiteedi, emotsioonide ja eesmärkide analüüsi ning tunnete teadvustamist. Leroy *et al.* (2012) lisavad, et eneseteadlikkus aitab juhil olla järjepidev ja usaldusväärne. Sisemine moraalne perspektiiv viitab juhi võimele tegutseda vastavalt oma väärtustele ja põhimõtetele, mitte alluda välisele survele (Avolio *et al.*, 2004; Michie & Gooty, 2005). See tagab tegevuste ja väärtuste kooskõla, tugevdades autentsust ja järgijate usaldust.

Tasakaalustatud otsustamine tähendab, et autentne juht kogub ja analüüsib objektiivselt erinevaid vaatenurki enne otsuse langetamist, vältides isiklikke eelarvamusi (Beddoes–Jones & Swailes, 2015; Kernis & Goldman, 2006; Northouse, 2016). Suhete läbipaistvus tähendab juhi avatust ja ausust, mis loob usaldust ja suurendab järgijate kaasatust (George, 2007; Kernis, 2003). Autentsed juhid näitavad nii oma tugevusi kui ka nõrkusi, edendades avatud ja usalduslikku suhtlust (Northouse, 2016).

Beddoes–Jones & Swailes (2015) esitasid kolme samba mudeli, mis toob esile eneseteadlikkuse, eetilise tasakaalu ja läbipaistvuse kui autentse juhtimise põhikomponendid. Walumbwa *et al.*, (2008) töötasid välja ühe kõige enam kasutatud autentse juhtimise mudeli, mis koosneb neljast põhikomponendist: eneseteadlikkus, sisemine moraalne perspektiiv, tasakaalustatud otsustamine ja suhete läbipaistvus. (Meerits *et al.*, 2021) täiendasid seda mudelit, jagades juhtimisoskused kaheks – intrapersonaalsed (isiklikud) ja interpersonaalsed (sotsiaalsed) kompetentsid.

Autentset juhtimist on käsitletud mitmest erinevast, kuid teineteist täiendavast vaatenurgast, mis aitavad mõista ja rakendada seda juhtimisstiili erinevates kontekstides. Intrapersonaalne lähenemine (Shamir & Eilam, 2005) keskendub juhi sisemisele arengule, eneseteadlikkusele ja väärtustele. Inimestevaheline vaade (Eagly, 2005) rõhutab usaldusel ja avatud suhtlusel põhinevaid suhteid juhi ja järgijate vahel. Arenguline perspektiiv (Walumbwa *et al.*, 2008) toob esile elukestva enesejuhtimise ning kriitiliste elu- ja töökogemuste rolli juhi kujunemisel. Need lähenemised on kooskõlas ka Eesti haridusametuse juhi kompetentsimudeliga, kus rõhutatakse juhi võimet tegutseda väärtuspõhiselt, toetada õpetajate professionaalset arengut ja kujundada organisatsioonikultuuri, mis soosib koostööd ja eneserefleksiooni (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023).

Haridusjuhtimise kontekstis muutub autentne juhtimine eriti oluliseks. Haridusjuhtimine on dünaamiline protsess, mis ühendab juhtimise ja eestvedamise, et toetada õpetajate ja õpilaste

arengut. Kuigi neid mõisteid kasutatakse sageli vaheldumisi, keskendub juhtimine süsteemide ja protsesside tõhususele, samas kui eestvedamine rõhutab visiooni, inspireerimist ja inimeste motiveerimist (Kotter, 2013; Lunenburg, 2011). Praktikas on nende eristamine keeruline – tõhus haridusjuht peab suutma struktuuri juhtida ja inimesi suunata (Connolly *et al.*, 2019).

Connolly *et al.* (2019) rõhutavad, et haridusasutuste juhtimine nõuab tasakaalu organisatsioonilise kontrolli ja paindlikkuse vahel, võimaldades õpetajatel autonoomselt tegutseda, järgides samal ajal institutsionaalseid eesmärke. Benmira & Agboola (2021) lisavad, et juhtimise mõju ei tulene ainult ametipositsioonist, vaid ka juhi võimest luua usaldust ja väärtustada inimesekeskseid suhteid.

Autentne juhtimine pakub väärtuspõhist raamistikku, mis ühendab eetilise ja praktilise tõhususe, toetades õpetajate autonoomiat ja organisatsiooni arengut (Benmira & Agboola, 2021). Hariduses aitab see luua inspireeriva ja paindliku keskkonna, mis soodustab õpetajate eneseteostust ja õpilaste tulemusi (Kotter, 2013; Lunenburg, 2011). Feng (2016) ja Briand (2009) toovad esile, et autentne juht edendab õpetajate sisemist motivatsiooni ja professionaalset arengut.

McKay (2018) rõhutab koolijuhtide autonoomia ja võimu seost õpetajate arenguga – juhtide autonoomia võib nii toetada kui ka piirata õpetajate vabadust. Leithwood *et al.* (2020) määratlevad koolijuhtimise edukuse nelja komponendina: suuna määramine, inimeste arendamine, organisatsiooni juhtimine ja õppimiskultuuri kujundamine. Robinson (2011) lisab, et juhtimise mõju avaldub eriti siis, kui juhid on otseselt seotud õpetajate õppimise ja arengu toetamisega. Bush ja Glover (2014) toovad välja, et erinevate juhtimisviiside kombineerimine võib suurendada motivatsiooni ja kooli tulemuslikkust.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et autentne eestvedamine on kontseptuaalselt tugev ja mitmekülgne juhtimisraamistik, mille seos õpetajate autonoomiaga on teoreetiliselt hästi põhjendatud. Autentne juhtimine loob tugeva aluse usaldusväärse ja arengu toetava juhtimiskultuuri kujunemiseks, mis on eriti oluline õpetajate autonoomia ja haridussüsteemi üldise kvaliteedi seisukohalt (Derue *et al.*, 2011; Hargreaves & Fullan, 2015; Luthans *et al.*, 2003; Walumbwa *et al.*, 2008). Selle kesksete komponentide – eneseteadlikkuse, sisemise moraalse perspektiivi, tasakaalustatud otsustamise ja läbipaistvuse – kaudu loob autentne juhtimine usaldust ja toetab õpetajate psühholoogilisi baasvajadusi, sealhulgas autonoomiat (Avolio & Gardner, 2005; Walumbwa *et al.*, 2008; Northouse, 2016; Briand, 2009). Haridusjuhtimise kontekstis on autentse juhtimise rakendamine eriti oluline, kuna see aitab kujundada väärtuspõhist,

paindlikku ja koostööl põhinevat koolikultuuri, mis soodustab õpetajate professionaalset arengut ja töömotivatsiooni (Feng, 2016; McKay, 2018; Hargreaves & Fullan, 2015). Autentset juhtimist toetavad nii teoreetilised mudelid kui ka empiirilised leiud, mis näitavad selle positiivset mõju õpetajate töörahulolule, enesetõhususele ja organisatsioonilisele usaldusele (Robinson, 2011; Benmira & Agboola, 2021; Leithwood et al., 2020). Seetõttu on põhjendatud kasutada autentse juhtimise mõõdikut (nt ALQ) õpetajate autonoomia mõõdiku – TAS – välise valideerimise alusena, võimaldades hinnata, mil määral õpetajate tajutav juhtimisstiil on seotud nende kogetud iseseisvuse ja professionaalse vabadusega.

3. TAS MÕÕDIKU ADAPTEERIMINE EESTI KONTEKSTI

3.1. TAS–mõõdiku adapteerimisprotsessi meetoodika ja valim

Käesolevas peatükis kirjeldatakse uuringus osalenud valimit, kasutatud mõõtmisvahendeid, mõõdiku tõlkimise ja adapteerimise protsessi, andmete kogumist ning valitud andmeanalüüsi meetodeid, mis võimaldasi hinnata tõlgitud mõõdiku statistilisi omadusi ning viia läbi väline valideerimine.

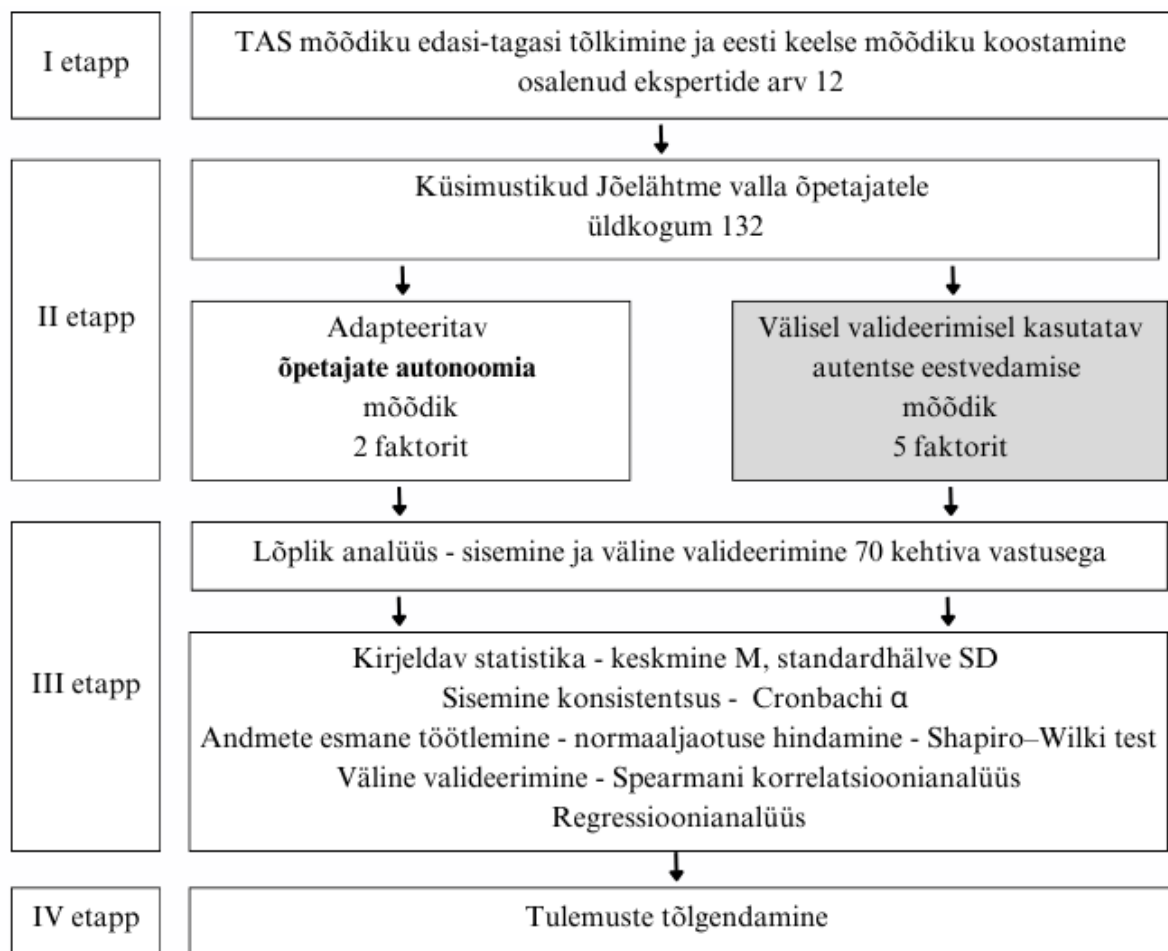
Uurimistöö eesmärk on adapteerida eesti keelde Teachers' Autonomy Scale (TAS) mõõdik. Pearsoni poolt välja töötatud (Pearson & Moomaw, 2006) õpetajate autonoomia mõõdik on mõõtevahend, mis hindab õpetajate tajutavat autonoomiat erinevates õpetamisega seotud valdkondades, ning koosneb kahest faktorist: õppekava autonoomia (curriculum autonomy), kuus väidet ja üldine õpetamise autonoomia (general teaching autonomy), kaksteist väidet. Mõõdik on struktureeritud 4-pallilisele Likert-tüüpi skaalale järgmiselt: 1 – täielikult vale, 2 – enamasti vale, 3 – enamasti õige, 4 – täielikult õige. Eesti keelne lõplik versioon on esitatud lisa 1, kus on märgitud ka pööratud sõnastusega väited, mille vastuseväärtused korrigeeriti enne andmeanalüüsi.

Eesti hariduskontekstis viidi adapteerimine läbi neljaastmelise protsessina, esitatud joonisel 1, mille eesmärk oli tagada küsimustiku keeleline täpsus, sisuline vastavus ja kultuuriline sobivus. Protsess hõlmas professionaalset edasi-tagasi tõlget, ekspertide hinnangute kogumist ja eesti keelse mõõdiku koostamist, tõlgitud mõõdiku testimist sihtrühmaga ning mõõtevahendi sisemise usaldusväärsuse hindamist.

Väline valideerimine viidi läbi teoreetilise sisendi põhjal, mille kohaselt mõjutab koolijuhi käitumine – eeskätt autentne juhtimisstiil – õpetajate autonoomia tajumist. Selle seose uurimiseks kasutati autentse eestvedamise hindamiseks Authentic Leadership Questionnaire'i (ALQ), mis võimaldas analüüsida konstruktsioonidevahelisi seoseid õpetajate hinnangutes ning kontrollida, kas TAS-mõõdik käitub ootuspäraselt kooskõlas varasemate teaduslike eelduste ja uurimistulemustega (Adey et al., 2016; Wang et al., 2016).

Valideerimisprotsess koosnes mitmest etapist. Esiteks viidi läbi kirjeldav statistika, et saada ülevaade mõlema mõõdiku faktorite jaotumisest. Seejärel kasutati korrelatsioonanalüüsi, milleks valiti andmete jaotuse põhjal Spearmani korrelatsioonikordaja. See võimaldas hinnata TAS ja ALQ faktorite vaheliste seoste suunda ja tugevust.

Täiendavalt viidi läbi lineaarne mitmest sõltumatust muutujast koosnev regressioonanalüüs, mille eesmärk oli selgitada, kuivõrd autentne eestvedamine ning taustamuutujad (nt sugu, vanus, staaž, asutuse suurus ja tüüp) aitavad ennustada õpetajate tajutud autonoomiat.



Joonis 1. Uuringu etapid ja kasutatud analüüsimeetodid.

TAS mõõdiku edasi-tagasi tõlkimine ja eesti keelse mõõdiku koostamine koosnes viiest osast, kokku osales 12 eksperti – 6 erinevat tõlkijat, 4 õpetajat, töö autor ja juhendaja.

Esimeses osas osales mõõdiku tõlkimisel algkeelest (inglise keel) sihtkeelde (eesti keel) kolm magistrikraadiga õpetajat, kellest kaks olid tegevõpetajad ja üks töötas tõlkija-kirjastajana. Teises osas analüüsiti ja arutati kõiki tõlkeversioone korduvalt koostöös juhendaja ning töö

autoriga. Protsessi eesmärk oli leida eestikeelse versiooni osas konsensus, mis tagaks väidete algse tähenduse säilimise ning selge ja arusaadava sõnastuse. Seejärel anti kooskõlastatud eestikeelne versioon hinnata neljale tegevõpetajale: kahele lasteaia- ja kahele kooliõpetajale. Õpetajatel paluti hinnata väidete sõnastust ning anda tagasisidet nende selguse ja mõistetavuse kohta. Et tagada väidete sobivus erinevatesse haridusastmetesse, kaasati spetsiaalselt mõlema taseme õpetajad, arvestades õpetamise metoodilisi eripärasid.

Pärast mõõdiku tõlkeversiooni kooskõlastamist ekspertide – juhendaja ja töö autori – poolt anti eestikeelne versioon edasi neljale tegevõpetajale. Neist kaks töötasid lasteaiaõpetajatena ja kaks kooliõpetajatena. Õpetajatel paluti hinnata mõõdiku väidete sõnastust ning anda tagasisidet nende selguse ja arusaadavuse kohta. Arvestades õpetamise metoodilisi eripärasid alus- ja üldhariduses, kaasati mõlema valdkonna õpetajad, et tagada väidete keeleline selgus ja sisuline arusaadavus erinevates haridusastmetes.

Kolmandas osas viidi läbi pime tagasitõlge, mille käigus koostati neli sõltumatut ingliskeelset versiooni: kaks tegevõpetajatest tõlkijat, üks inglise keelt emakeelena kõnelev tõlkija ning üks masintõlkepõhine versioon, mille pakkus ChatGPT. Tagasitõlgete eesmärk oli hinnata eestikeelse versiooni semantilist vastavust algsele ingliskeelsele versioonile.

Neljandas osas võrreldi töö autori ja juhendaja poolt kahte tagasitõlget ingliskeelse originaalversiooniga. Võrdluseks anti samad versioonid koos originaaltekstiga kahele eelnevalt osalenud tõlkijale, kelle ülesanne oli hinnata, kui võrd eestikeelsed sõnastused peegeldavad täpselt algset mõtet ja kas tõlkeformulatsioonid sobituvad loomulikult eesti keele normide ja hariduskontekstiga. Kokku esitati kommentaare seitsmele väitele sõnastuse täpsustamiseks.

Tõlkimise ja keelelise kohandamise viimase sammuna viisid töö autor ja juhendaja läbi lõpliku analüüsi, mille tulemusel kinnitati uued sõnastused ning kohandatud eestikeelse versiooni sobivus mõõdetava konstruktsiooni sisule. Tõlkeprotsess on esitatud tabelis 3.

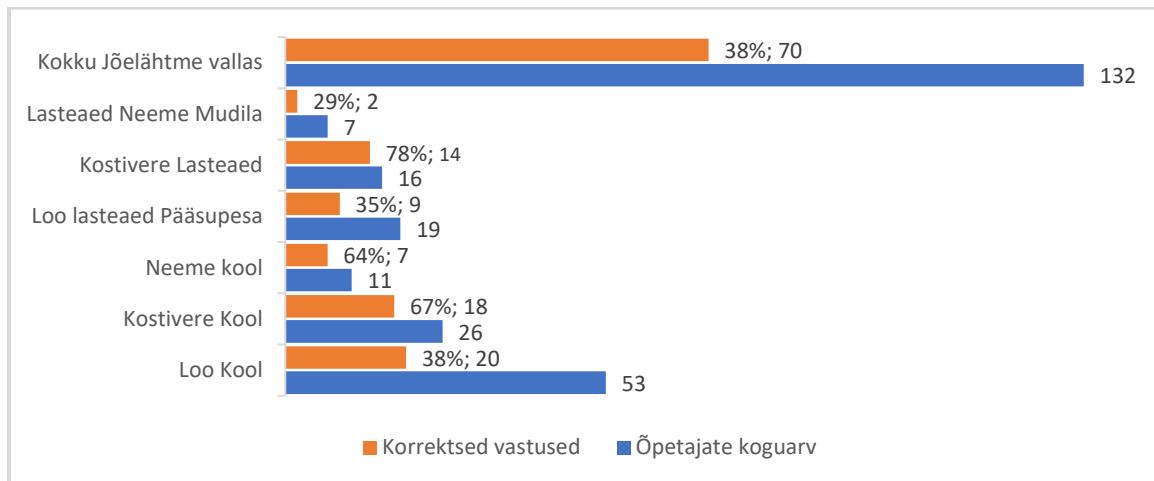
Tabel 3. TAS mõõdiku edasi–tagasi tõlkimine.

Osa	Kirjeldus	Osalejad
Esmane tõlkimine inglise keelest eesti keelde	Mõõdiku tõlkimine	3 sõltumatut tõlkijat – magistrikraadiga inglise filoloogid, kellest kaks hetkel tegevõpetajat
Ekspertkomitee hindamine	Esmane tõlkeversioonide võrdlus	2 – töö autor ja juhendaja
	Keeleline hindamine ja täpsustused	4 – kaks lasteaia ja kaks kooli õpetajat
Pime tagasitõlge eesti keelest inglise keelde	Eesti keelse mõõdiku pime tagasitõlge	4 – kolm sõltumatut tõlkijat ja keeletehnoloogiline tööriist ChatGPT
Ekspertkomitee hindamine	Kahe tõlke hindamine ja võrdlus originaaliga.	2 – töö autor ja juhendaja
	Tõlkeversioonide võrdlus originaaliga ja sõnastuse täpsustamine	2 eelneva osa tõlkijat
Lõpliku mõõdiku koostamine	Lõpliku eesti keelse mõõdiku koostamine	2 – töö autor ja juhendaja

Mõõdiku testimise sihtrühma valim moodustati heterogeensete tunnustega eesmärgipärase valimi põhimõttel. Testimine viidi läbi Jõelähtme valla haridusasutustes, mis valiti töö pilootpiirkonnaks. Valiku aluseks oli autori tööalane seotus piirkonnaga ning hea kontekstuaalne ülevaade selle haridusstruktuurist ja organisatsioonilisest ülesehitusest. Pilootuuring selles konkreetses vallas võimaldas testida mõõdiku toimivust mitmekesisel hariduspraktikas ning hinnata mõõdiku statistilisi omadusi enne selle võimalikku laiemat rakendamist, võttes arvesse nii geograafilisi kui ka asutuse suuruse erisusi. Uuringusse kaasati kuus erinevad asustustiheduse ja institutsionaalse profiiliga Jõelähtme valla haridusasutust, mis paiknevad kolmes peamises piirkonnas – Neemes, Kostiveres ja Lool. See tagas valimi mitmekesisuse ning välistas oluliste institutsioonide ja vaatenurkade välja jäämise. Uuringusse kaasati ka lasteaed, mille juhina töötab magistritöö autor; see oli meetodiliselt põhjendatud valik, lähtudes vajadusest tagada andmete terviklikkus ja välistada andmelüngad. Tegemist ei olnud juhtumiuuringuga, vaid osaga terviklikust pilootvalimist, mille eesmärk oli testida mõõdiku toimivust piiratud, kuid mitmekesisel kontekstis (Teddlie & Yu, 2007; Bryman, 2016; Goodenough & Waite, 2012).

Uuringus kasutati kvantitatiivset meetodit ning andmete kogumine toimus veebiküsimustiku abil, mis koostati Tartu Ülikooli LimeSurvey keskkonnas. Veebiküsimustiku link saadeti haridusasutuste töötajatele e-maili teel 28. jaanuaril 2025 ja oli avatud kuni 21. veebruar 2025. Kõikide uuringus osalevad haridusasutuste juhtidelt olin saanud eelneva kirjaliku nõusoleku uuringus osaleda.

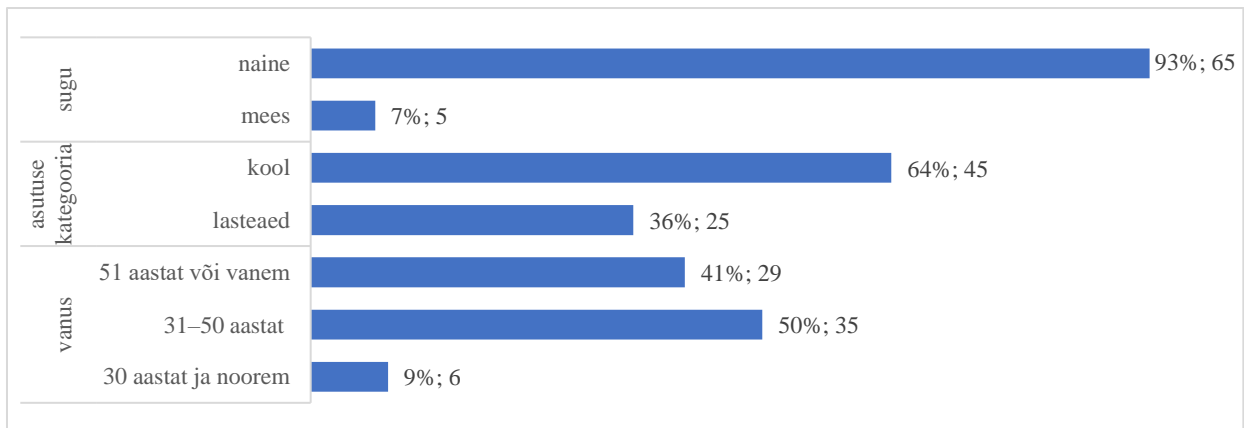
Üldkogumisse kuulub kokku 132 Jõelähtme valla õpetajat, 88 (67%) üldhariduskooli ja 44 (33%) alushariduse pedagoogi. Ankeedile vastas 112 inimest ehk 85% üldkogumist. Andmekogumist eemaldati 38% ehk 42 ankeeti, mille vastused oli antud vaid sotsiaaldemograafilistele tunnustele, täidetud vaid autonoomia osa või puudusid täielikult. Seetõttu põhinevad kõik järgnevad analüüsid ja tulemused (n=70) korrektse ja analüüsikõlbliku küsimustiku andmetel, mis on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Üldkogum ja korrektsete vastuste arv asutuste lõikes jaotus haridusasutuste lõikes.

70 analüüsikõlbliku vastuse seas olid valdavalt naissoost vastajad ning esindatud olid nii kooli- kui ka lasteaiaõpetajad. Kooliõpetajaid oli valimis rohkem, kuna Jõelähtme vallas on koolid suuremad asutused ja seal töötab ka rohkem õpetajaid kui lasteaedades. Vastajad jagunesid erinevatesse vanuserühmadesse, suurim osa kuulus keskmisesse vanusevahemikku. Vastanute jaotus soo, vanuse ja haridusasutuse kategooriate lõikes toodud joonisel 3.

Uuring hõlmas õpetajaid erineva staažiga, mis võimaldas arvesse võtta ka professionaalset kogemust õpetajate autonoomia tajumisel. Küsimustikus koguti ka andmeid nii vastajate kogu õpetajastaaži kui ka staaži kohta praeguses töökohas. Kogu õpetajastaaž vastajatel ulatus 1 kuni 51 aastani, keskmiselt 18,9 aastat. Staaž praeguses haridusasutuses jäi vahemikku 1 kuni 46 aastat, keskmiselt 12,2 aastat.



Joonis 3. Vastanute jaotus soo, vanuse ja haridusasutuse kategooriate lõikes.

Uuringu kvantitatiivsete andmete statistiline analüüs viidi läbi programmides MS Excel, JASP ja IBM SPSS Statistics. Kirjeldava statistika raames arvutati muutujate aritmeetilised keskmised (M) ja standardhälbed (SD). Standardhälve iseloomustab andmete hajuvust, näidates, kui suurel määral erinevad vastajate hinnangud skaala keskmisest väärtusest. Näiteks SD väärtus 0,30 viitab sellele, et enamik vastuseid koondub keskmise ümber suhteliselt ühtlaselt, samas kui SD väärtus üle 1,00 viitab suuremale varieeruvusele vastustes (Field, 2024). Mõõdikute faktorite skaalade usaldusväärsuse ehk sisemise konsistentsuse hindamiseks, kasutati Cronbachi alfa (α) koefitsienti, mis peegeldab skaalale kuuluvate väidete sisemist kooskõla. Üldiselt peetakse α väärtust 0,70 või kõrgemaks aktsepteeritavaks näitajaks, mis viitab skaala piisavale reliaablusele (Nunnally, 1978).

Väliseks valideerimiseks kasutati autentse eestvedamise mõõdikut – Authentic Leadership Questionnaire (ALQ), mille eesmärk oli hinnata konstruktsioonidevahelist kooskõla õpetajate autonoomia ja koolijuhtide juhtimisstiili tajumise vahel. ALQ mõõdiku teoreetilise aluse töötasid välja Avolio *et al.* (2007) ning selle konstruktsiooniline valiidsus on kinnitatud Walumbwa *et al.* (2008) poolt läbi viidud kinnitava faktoranalüüsi kaudu.

Käesolevas töös kasutati ALQ eestikeelset edasiarendust, mille on välja töötanud Meerits *et al.* (2021). Mõõdik säilitab originaalversiooni viiefaktorilise ülesehituse: suhete läbipaistvus, tasakaalustatud tegevus, eneseteadlikkus, sisemine moraalne perspektiiv ning enesekontroll, koosnedes kokku 27 väitest. ALQ mõõdik koosneb kokku 27 väitest jagatuna viieks faktoriks: suhete läbipaistvus (relational transparency) – 6 väidet, tasakaalustatud tegevus (balanced processing) – 4 väidet, eneseteadlikkus (self-awareness) – 6 väidet, sisemine moraalne perspektiiv; väärtushinnangud; eetika (ethical regulation) – 6 väidet ja enesekontroll (self-regulation) – 5 väidet. Mõõdikus kasutati 5-pallilist Likerti skaalat: 1 – üldse mitte, 2 – peaaegu

üldse mitte, 3 – vahetevahel, 4 – päris sageli, 5 – pea alati. (vt lisa 3). Vaatamata sellele, et mõõdik on varem põhjalikult valideeritud, hinnati käesolevas uuringus sisemist usaldusväarsust konkreetse valimi põhjal, tagamaks mõõtevahendi sobivus uurimiskontekstis.

Sarnaselt ALQ-ga põhineb ka Teaching Autonomy Scale (TAS) varasemal konstruktsioonilisel valideerimisel, mille viisid läbi Pearson ja Hall (1993). Mõõdiku kahefaktoriline struktuur on rahvusvaheliselt kinnitatud, mistõttu käesolevas töös ei olnud vajalik selle faktorstruktuuri uuesti analüüsida. Mõlema mõõtevahendi eelnevalt tõendatud ülesehitus võimaldas keskenduda nende rakendamisele ja usaldusväarsusele Eesti õpetajate valimis.

Enne seoste analüüsimist kontrolliti uurimuses kasutatud muutujate jaotuse normaaljaotuse eelduse täitmist. Selleks viidi läbi Shapiro-Wilki test, mida soovitatakse kasutada väikese ja keskmise suurusega valimite (tavaliselt $n < 50$ kuni $n \approx 500$) puhul (Field, 2024).

Väliseks valideerimiseks rakendati Spearmani korrelatsioonanalüüsi, mille tulemused on esitatud korrelatsioonimaatriksis. Korrelatsioonikordaja ρ tõlgendamisel lähtuti üldtunnustatud astmestikust: $\rho = 0,00 - 0,19$ tähistab väga nõrka, $0,20 - 0,39$ nõrka, $0,40 - 0,59$ mõõdukat, $0,60 - 0,79$ tugevat ja $0,80 - 1,00$ väga tugevat seost. (Bohannon, 1992)

Lisaks teostati regressioonianalüüs, et hinnata autentse juhtimise ja taustamuutujate mõju õpetajate autonoomiale, eristades üldist õpetamisautonoomiat ja õppekava autonoomiat. Analüüsi eesmärk oli tuvastada, millised tegurid on statistiliselt olulised autonoomia erinevate mõõtmete ennustamisel.

3.2. Adapteerimisprotsessi tulemused ja andmeanalüüs

Esimese etapina läbi viidud TAS mõõdiku edasi-tagasi tõlkimise ja eesti keelse küsimustiku koostamises osales kokku 12 erinevat eksperti. Esimeses, algkeelest (inglise keel) sihtkeelde (eesti keel), tõlkimise osas saadi kolm magistrikraadiga sõltumatute tõlkijate poolt koostatud tõlkeversiooni. Teises, saadud tõlgete analüüsi osas, mille teostasid eksperdid – juhendaja ning töö autor, leiti konsensus eestikeelses versioonis, mis tagaks väidete algse tähenduse ja arusaadavuse ning koostati mõõdiku esialgne eestikeelne versioon.

Neli õpetajat hindasid esialgset mõõdikut eesmärgiga täpsustada teatud tõlkenüansse, et vältida mitmeti mõistetavust. Kolme väite kohta tehti täpsustavaid ettepanekuid või tekkis küsimusi. Näiteks väite "*The content and skills taught in my class are those I select.*" eestikeelne tõlge „*Õpetatavad õppesisu ja õpioskused valin ise.*” tekitas küsimusi: „Kelle õpioskused? Kas üldised õpioskused või konkreetse aine sisulised ja praktilised oskused?”. Teine tähelepanu

saanud väide oli *“In my teaching, I use my own guidelines and procedures”*, mille esialgne tõlge oli *„Õpetamisel kasutan iseenda juhiseid ja meetodeid”*. Testijad juhtisid tähelepanu sellele, et väljend „iseenda juhised” võib kõlada ebaselgelt ja soovitasid selle asendada versiooniga „ise loodud juhised ja meetodid”, mis viitab selgemalt õpetaja autonoomiale ja isiklikule panusele õpetamise protsessis. Kolmanda arutluse alla sattunud väite *“I seldom use alternative procedures in my teaching”* eestikeelne vaste *„Alternatiivseid õppemeetodeid kasutan harva”* tekitas küsimusi seoses sõna „alternatiivne” tähendusega. Leiti ka, et sõna „alternatiivne” võib eesti keeles kõlada ebaselgelt või liigselt formaalselt. Pakuti välja täpsemad sõnastused nagu „mitmekesised” või „erinevad õppemeetodid”, mis oleksid praktikas paremini mõistetavad ja tajutavad. Kuigi tagasiside osutas võimalikele selgitust vajavatele kohtadele, otsustasid eksperdid – juhendaja ja töö autor selles etapis muudatusi mitte teha, kuna sõnastused olid keeleliselt korrektsed ja vastasid konstruktsiooni tähendusele. Saadud tagasiside põhjal kinnitati, et eestikeelne versioon oli üldjoontes arusaadav, sobiv ja sisult vastav originaalile. Väidete sõnastus oli hinnanguliselt sobiv nii alus- kui üldhariduse konteksti, mistõttu mõõdikut ei olnud vaja oluliselt kohandada.

Kolmanda osa, pimedate tagasitõlke, tulemusena valiti edasiseks analüüsiks kaks versiooni, mis pärinesid tegevõpetajatest tõlkijatel. Nende tõlkeid hinnati kõige asjakohasemaks, kuna need peegeldasid üheaegselt nii keelelist täpsust kui ka pedagoogilise konteksti tundlikku tajumist.

Neljandas osas võrreldi töö autori ja juhendaja poolt kahte tagasitõlget ingliskeelse originaalversiooniga. Võrdluseks anti samad versioonid koos originaaltekstiga kahele eelnevalt osalenud tõlkijale, kelle ülesanne oli hinnata, kuivõrd eestikeelsed sõnastused peegeldavad täpselt algset mõtet ja kas tõlkeformulatsioonid sobituvad loomulikult eesti keele normide ja hariduskontekstiga. Kokku esitasid tõlkijad kommentaare seitsmele väitele sõnastuse täpsustamiseks. Mõlemad tõlkijad pakkusid alternatiivseid sõnastusi kahele väitele: *„Oma õpetamisel valin ise õpieesmärgid ja -väljundid“* ja *„Õpetamisel järgin enda koostatud juhiseid“*

Ekspertide – juhendaja ja töö autori analüüsi põhjal viidi sisse muudatused kahes väites. Esialgne tõlge: *„Oma õpetamisel valin ise õpieesmärgid ja -väljundid.”*, lõplik versioon: *„Õpetades toetun enda valitud õpieesmärkidele ja –väljunditele.”* Esialgne tõlge: *„Enamuse kasutatavatest õppematerjalidest valin ise.”*, lõplik versioon: *„Tundides kasutatavad õppematerjalid valin enamjaolt ise.”* Selle muudatusega vähendati ebaselgust sõna „enamus“ kasutamisel ning seoti väide selgemalt õpetamise situatsiooniga (tunnid). Kommentaarid ja muudatused tabelis 4.

Tabel 4. Tagasiside ja otsused väidete sõnastuste kohta tõlkeprotsessis.

Osa	Osalejad	Väide	Küsimus/kommentaar	Muudatus	
Ekspertkomitee hindamine	4 – kaks lasteaia ja kaks kooli õpetajat	Õpetatavad õppesisu ja õpioskused valin ise.	Kelle õpioskused? Kas üldised õpioskused või konkreetse aine sisulised ja praktilised oskused?	Kommentaari võeti autori ja juhendaja poolt arvesse, kuid sõnastus jäi samaks – vastas konstruktsiooni sisule.	
		Õpetamisel kasutan iseenda juhiseid ja meetodeid.	„Iseenda juhised” kõlas ebaselgelt; soovitati: „ise loodud juhised ja meetodid”		
		Alternatiivseid õppemeetodeid kasutan harva.	Sõna „alternatiivne” asemel soovitati: „mitmekesised” või „erinevad”		
Tagasitõlke ekspertkomitee hindamine	2 pime-tõlkes osalenud eksperti	Õpetamisel kasutan iseenda juhiseid ja meetodeid.	Õpetamisel kasutan enda juhiseid ja protseduure.	Kommentaari võeti autori ja juhendaja poolt arvesse, kuid sõnastus jäi samaks – vastas konstruktsiooni sisule.	
		Oma ametis (õpetamisel) saan ma vähe kaasa rääkida õppesisu ja õpiväljundite valimisel.	Mul on vähe sõnaõigust õppesisu ja õpioskuste valimisel.		
		Õpilaste õppetegevuste valik on minu kontrolli all.	Õpilaste õppetegevuste valikut tundides kontrollin mina ise.		
		Õpetamisel järgin enda koostatud juhiseid.	(Õpilaste) juhendamisel järgin enda koostatud juhiseid.		
			Juhendamisel järgin iseenda põhimõtteid.		
		Oma õpetamisel valin ise õpieesmärgid ja –väljundid.	Õpetades toetun enda valitud õpieesmärkidele ja –väljunditele. Minu õppetöö keskendub minu enda valitud eesmärkidele ja väljunditele.		Õpetades toetun enda valitud õpieesmärkidele ja -väljunditele.
		Enamuse kasutatavatest õppematerjalidest valin ise.	Tundides kasutatavad õppematerjalid valin enamjaolt ise.		Tundides kasutatavad õppematerjalid valin enamjaolt ise.

Tõlkimise ja keelelise kohandamise viimase sammuna viisid töö autor ja juhendaja läbi lõpliku analüüsi, mille tulemusel kinnitati uued sõnastused ning kohandatud eestikeelse versiooni sobivus mõõdetava konstruktsiooni sisule.

Andmeanalüüsi eesmärk oli hinnata eesti–keelse TAS mõõdiku statistilisi omadusi ning analüüsida selle seoseid autentse eestvedamise mõõdikuga välise valideerimisena. Analüüs keskendus esmalt mõõdiku sisemisele kooskõlale (usaldusväarsusele), mille hindamiseks arvutati Cronbachi alfa α koefitsiendid.

Seoseanalüüsid viidi läbi välise valideerimisena, et uurida õpetajate autonoomia ja autentse eestvedamise vahelist seost, toetudes varasematele uuringutele, mis on näidanud, et

juhtimisstiilid, sealhulgas autentne eestvedamine, võivad mõjutada õpetajate autonoomiat (Adey *et al.*, 2016; Briand, 2009; Pearson & Moomaw, 2006).

Täiendavalt analüüsiti autonoomia ja eestvedamise seoseid sotsiodemograafiliste näitajatega, nagu vanus, sugu, tööstaaž ja haridusasutuse tüüp. Analüüsi eesmärk oli hinnata, kas ja kuidas erinevad taustategurid mõjutavad õpetajate tajutud autonoomiat ja koolijuhtide autentset eestvedamist.

Kõik järgnevad analüüsid põhinevad $n = 70$ vastajal, kelle küsimustikud vastasid andmeanalüüsi nõuetele.

Enne usaldusväarsuse ja seoste analüüsimist arvutati mõlema mõõdiku – Teaching Autonomy Scale (TAS) ja Authentic Leadership Questionnaire (ALQ) – faktorite kirjeldavad statistilised näitajad, sh aritmeetilised keskmised (M) ja standardhälbed (SD). Need näitajad võimaldavad hinnata iga faktori keskmist taset uuritavas valimis ning vastuste varieeruvust, mis on oluline taust andmete tõlgendamisel ja edasise analüüsi kavandamisel.

Standardhälbe väärtus kogu õpetajastaaži puhul oli 13,2 ning staažil praeguses asutuses 10,8. Need näitajad viitavad sellele, et kuigi staaži vahemikud olid laiad, oli vastajate kogemustase mõõdukalt varieeruv. Eriti staaži puhul praeguses asutuses viitab väiksem standardhälve suhtelisele homogeensusele selles aspektis.

Analüüsis hinnati iga faktori sisemist kooskõla Cronbachi alfa (α) koefitsiendi abil. Kõikide faktorite puhul ületas alfa väärtus aktsepteeritava piiri ($\alpha \geq 0,70$), viidates skaalade piisavale sisemisele usaldusväarsusele (Nunnally, 1978). See tähendab, et faktorite alla koondatud väited mõõdavad konstruktsiooni ühtselt ning mõõdik on statistiliselt stabiilne. Kõrged alfa väärtused kinnitavad, et tõlgitud TAS mõõdiku ja autentse eestvedamise mõõdik alamosad on sobivad edasiseks analüüsiks. Mõõdikute alamskaalade keskmised, standardhälbed ja usaldusväarsused on toodud tabelis 5.

Kuigi suurema osa muutujate vaheliste seoste hindamisel kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat andmete mitte-normaaljaotunud iseloomu tõttu, arvutati kahe autonoomiafaktori (õppekava autonoomia ja üldine õpetamisautonoomia) omavaheline seos Pearsoni korrelatsioonikordajaga, tagamaks võrdlus originaaliga. Pearsoni korrelatsioon ($r = 0,610$, $p < .001$) viitab tugevale positiivsele seosele kahe faktori vahel. See tulemus on kooskõlas Pearson & Moomaw (2006) poolt läbi viidud mõõtmisvahendi valideerimisuuringuga, kus kahe faktori omavaheliseks korrelatsiooniks saadi $r = 0,49$,

kinnitades skaalade omavahelist teoreetilist seotust ja konstrukti stabiilsust ka erinevas valimis ja kultuurikontekstis.

Tabel 5. Mõõdikute alamskaalade keskmised, standardhälbed ja usaldusväärsused

Mõõdik	Faktor	Väidete arv	Aritmeetiline keskmine (M)	Standardhälve (SD)	Cronbachi alfa (α)
Õpetajate autonoomia	Õppekava autonoomia	6	3,16	0,50	0,76
	Üldine õpetamisautonoomia	12	3,26	0,32	0,79
Autentne eestvedamine	Suhete läbipaistvus	6	3,76	0,77	0,88
	Tasakaalustatud tegevus	4	3,92	0,77	0,88
	Eneseteadlikkus	6	3,67	0,76	0,90
	Eetika	6	3,99	0,68	0,87
	Enesekontroll	5	3,87	0,78	0,82

Autonoomia mõõdiku (TAS) faktori õppekava autonoomia $M = 3,16$ ja $SD = 0,50$, mis viitab sellele, et õpetajad tajuvad endal olevat mõõdukat võimalust mõjutada õpetatavate teemade, materjalide ja õpetamise sisu valikut. Standardhälbe väärtus näitab, et vastajate hinnangud olid valdavalt sarnased, mistõttu võib järeldada, et tajutud autonoomia selles aspektis oli valimis suhteliselt ühtlane. Üldise õpetamisautonoomia faktori $M = 3,26$ ja $SD = 0,32$, mis viitab mõnevõrra kõrgemale tajutud autonoomiale igapäevastes õpetamisotsustes, nagu käitumisreeglite kehtestamine, aja kasutus või meetodite valik. Väikese standardhälbe põhjal võib järeldada, et õpetajate hinnangud üldisele õpetamisautonoomiale olid valdavalt sarnased. Mõlema faktori Cronbachi α väärtused viitasid rahuldavale sisemisele kooskõlale – vastavalt 0,76 ja 0,79.

Autentse eestvedamise mõõdiku (ALQ) puhul olid kõigi viie faktori keskmised suhteliselt kõrged, jäädes vahemikku 3,67 – 3,99, mis viitab sellele, et õpetajad hindasid oma juhtide autentset eestvedamist pigem positiivselt. Kõige kõrgema keskmise väärtusega faktor oli eetika ($M = 3,99$, $SD = 0,68$), mis viitab sellele, et õpetajad tajusid juhtide eetilist käitumist ja väärtustepõhist juhtimist eriti selgelt. Eneseteadlikkus sai madalaima keskmise ($M = 3,67$, $SD = 0,76$), kuid seegi jäi selgelt keskmisest ülespoole.

Standardhälbed kõikusid vahemikus 0,68 kuni 0,78, mis viitab mõõdukale varieeruvusele õpetajate hinnangutes. Võrreldes TAS-i tulemustega oli ALQ faktorite hajuvus veidi suurem, kuid siiski püsis koondhinnangute ümbruses.

Kõigi viie faktori sisemine kooskõla (Cronbachi α) oli väga hea: väärtused ulatusid 0,82-st (enesekontroll) kuni 0,90-ni (eneseteadlikkus), mis viitab usaldusväärsete ja stabiilsete skaalade kasutamisele valimis. Kõrgeim usaldusväärsus ilmnis eneseteadlikkuse faktoril ($\alpha = 0,90$), mis peegeldab mõõdikule kuuluvate väidete tugevat sisemist kooskõla.

Andmete normaaljaotuvust kontrolliti Shapiro-Wilki testiga, et otsustada parameetriliste või mitteparameetriliste analüüsimeetodite kasutamise üle. Andmed on esitatud tabelis 6. Õpetajate autonoomia mõõdiku (TAS) puhul jagunesid faktorid järgmiselt: esimese faktori (õppekava autonoomia) jaotus erines statistiliselt oluliselt normaaljaotusest ($W = 0.956$, $p = 0.02$), samas kui teise faktori (üldine õpetamisautonoomia) puhul ei täheldatud olulist erinevust ($W = 0.98$, $p = 0.50$).

Autentse eestvedamise mõõdik (ALQ) viiest faktorist kolmel esines samuti statistiliselt oluline kõrvalekalle normaaljaotusest: tasakaalustatud tegevus (*balanced processing*) ($W = 0.94$, $p = 0.002$), eetika (*ethical regulation*) ($W = 0.95$, $p = 0.01$), eneseregulatsioon (*self-regulation*) ($W = 0.95$, $p = 0.01$). Kaks faktorit – suhete läbipaistvus (*relational transparency*) ($W = 0.97$, $p = 0.13$) ja eneseteadlikkus (*self-awareness*) ($W = 0.98$, $p = 0.24$) – vastasid ligikaudselt normaaljaotuse eeldusele.

Tabel 6. TAS- ja ALQ-faktorite normaaljaotused.

Faktor	Shapiro–Wilki	P–väärtus	Normaaljaotus
õppekava autonoomia	0.96	0.019	ei
üldine õpetamisautonoomia	0.98	0.496	jah
suhete läbipaistvus	0.97	0.130	jah
tasakaalustatud tegevus	0.94	0.002	ei
eneseteadlikkus	0.98	0.238	jah
eetika	0.95	0.012	ei
eneseregulatsioon	0.95	0.005	ei

Arvestades, et mitme muutuja jaotus kaldus statistiliselt oluliselt kõrvale normaaljaotusest ja kuna kasutatud mõõdikute vastuseskaalas kasutati autonoomia mõõdik (TAS) puhul 4-pallilist Likerti tüüpi ning autentse eestvedamise skaala (ALQ) puhul 5-pallilist Likerti skaalat, mille intervallitasemelisis võib olla piiratud, otsustati seoste hindamisel kasutada Spearmani järjestuskorrelatsiooni koefitsienti. Tegemist on mitteparameetrilise meetodiga, mis ei eelda normaaljaotust ning sobib hästi just sotsiaalteaduslike andmete analüüsimiseks (Field, 2024).

Pearsoni korrelatsioonikoefitsient (r) eeldab, et andmed on intervalltasemel, ligikaudu normaaljaotusega ning seos kahe muutuja vahel on lineaarne (Pallant, 2020). Kuna käesolevas

uurings selgus Shapiro–Wilki testide põhjal, et mitme muutuja jaotus kaldus oluliselt kõrvale normaaljaotusest, ei olnud Pearsoni meetodi kasutamine põhjendatud.

Seega oli Spearmani koefitsiendi kasutamine meetoodiliselt sobiv valik, võimaldades usaldusväärset hinnata seoseid kahe erineva mõõdiku vahel, arvestades nii jaotuse omadusi kui mõõdik tüüpi. Spearmani korrelatsioonikordajad on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. Spearmani korrelatsioonikordajad.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Sugu	--													
2. Vanus	-,02	--												
3. Üldstaaž	,00	,68**	--											
4. Staaž asutus	,00	,54**	,70**	--										
5. Suurus	-,27*	,12	,13	-,02	--									
6. Kategooria	-,23	-,05	,07	,05	,49**	--								
7. Õppekava	,03	,19	,24*	,11	-,25*	-,25*	--							
8. Õpetamisaut	,14	-,00	,16	,06	-,25*	-,02	,60**	--						
9. Autonoomia	,08	,12	,23	,09	-,29*	-,18	,94**	,82**	--					
10. SL	,05	-,08	,05	-,08	-,42**	-,10	,23	,46**	,35**	--				
11. TT	-,01	,00	,19	,06	-,31**	,04	,22	,44**	,33**	,87**	--			
12. ET	-,01	-,09	,08	-,02	-,36**	,04	,14	,40**	,27*	,89**	,90**	--		
13.ER	-,01	-,09	,13	,02	-,34**	,04	,29*	,50**	,42**	,85**	,84**	,87**	--	
14. EK	-,15	-,07	,10	-,08	-,23	,14	,22	,34**	,29*	,75**	,79**	,81**	,84**	--
15. AL	-,03	-,08	,10	-,03	-,35**	,05	,23	,46**	,35**	,93**	,94**	,95**	,94**	,90**

Märkus: Statistiliselt olulisel tasemel * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; sugu 0 – mees, 1 – naine; vanus 0 – 30-aastased või nooremad, 1 – 31 – 50-aastased, 2 – 51-aastased või vanemad; haridusasutuse tüüp 0 – lasteae, 1 – kool; haridusasutuse suurus 0 – kuni 11 õpetajat, 1 – kuni 16 õpetajat, 2 – kuni 20 õpetajat, 3 – üle 20 õpetaja; 10. SL – Suhete läbipaistvus; 11. TT – Tasakaalustatud tegevus; 12. ET – Eneseteadlikkus; 13. ER – Eetiline regulatsioon; 14. EK – Enesekontroll; AL – autentne eestvedamine.

Spearmani korrelatsioonianalüüs näitas, et üldise staaži ja õppekava autonoomia vahel esines nõrk, kuid statistiliselt oluline positiivne seos ($\rho = 0,24$; $p < ,05$). See viitab sellele, et pikema töökogemusega õpetajad tajuvad mõnevõrra suuremat vabadust õppekava kujundamisel, ehkki seos ei ole tugev. Tulemused võivad peegeldada seost kogemuse ja professionaalse iseseisvuse vahel.

Haridusasutuse suurus oli seotud õpetajate tajutud autonoomiaga. Nii õppekava autonoomia ($\rho = -0,25^*$), üldise õpetamisautonoomia ($\rho = -0,25$) kui ka kogu autonoomia ($\rho = -0,29$) puhul ilmnesid nõrgad kuni mõõdukad negatiivsed seosed, mis viitavad sellele, et õpetajad väiksemates asutustes tunnevad end professionaalselt iseseisvamana. Väiksemates kollektiivides võib õpetajatel olla rohkem otsustusvabadust nii õpetamises kui ka õppekava kohandamises.

Samuti ilmnes mõõdukas negatiivne seos haridusasutuse suuruse ja mitme autentse juhtimise faktori vahel. Kõige tugevam seos oli suhete läbipaistvusega ($\rho = -0,42^{**}$), sellele järgnesid tasakaalustatud tegevus, eetiline regulatsioon ja eneseteadlikkus (ρ vahemikus $-0,31$ kuni $-$

0,36). See viitab sellele, et väiksemates asutustes tajuvad õpetajad juhte autentsematena, eriti läbipaistvuse, väärtuspõhisuse ja teadlikkuse aspektides. Ainsana ei ilmnenud statistiliselt olulist seost enesekontrolli ja asutuse suuruse vahel, mis võib viidata, et juhi emotsionaalne tasakaalukus on õpetajate jaoks vähem märgatav või et see ei sõltu asutuse suurusest.

Asutuse kategooria (0 = lasteaed, 1 = kool) ja õppekava autonoomia vahel ilmnes samuti nõrk negatiivne seos ($\rho = -0,25^*$), mis viitab sellele, et lasteaedade õpetajad tunnevad õppekava kujundamisel veidi rohkem autonoomiat kui kooliõpetajad. See võib tuleneda paindlikumast tegevuskavast ja vähem struktureeritud riiklikust õppekavast.

Autentse juhtimise faktorite ja õppekava autonoomia vahel üldiselt statistiliselt olulisi seoseid ei ilmnenud, välja arvatud eetiline regulatsioon, mille puhul ilmnes nõrk, kuid usaldusväärne positiivne seos ($\rho = 0,29^*$). Õpetajad, kes tajuvad oma juhte ausate ja väärtuspõhistena, tunnetavad suuremat iseseisvust ka õppekava kujundamisel. Ülejäänud ALQ faktorite puhul ei ilmnenud olulisi seoseid, mis võib viidata, et õppekava autonoomia on seotud rohkem organisatsioonikultuuri ja ametialaste rollidega kui vahetu juhtimiskäitumisega.

Erinevalt sellest oli üldise õpetamisautonoomia ja autentse juhtimise vahel ilmne tugevam seos: Spearmani korrelatsioonid jäid vahemikku $\rho = 0,34$ kuni $0,50$ (kõik $p < ,01$). Tugevaim seos ilmnes eetilise regulatsiooniga ($\rho = 0,50^{**}$), millele järgnesid suhete läbipaistvus ($\rho = 0,46^{**}$), tasakaalustatud tegevus ($\rho = 0,44^{**}$), eneseteadlikkus ($\rho = 0,403^{**}$) ja enesekontroll ($\rho = 0,340^{**}$).

Tulemused viitavad, et juhtide eetiline ja avatud käitumine toetab õpetajate igapäevast iseseisvust, samuti toetab tasakaalukas ja teadlik juhtimine õpetajate enesekindlust ja professionaalset tegutsemisruumi.

Sarnaselt ilmnes kogu autonoomia skoori ja autentse juhtimise vahel nõrk kuni mõõdukas positiivne seos (ρ vahemikus $0,27$ kuni $0,42$). Tugevaim seos oli suhete läbipaistvusega ($\rho = 0,42^{**}$), millele järgnesid tasakaalustatud tegevus, eetiline regulatsioon, eneseteadlikkus ja enesekontroll. Samuti ilmnes kogu autonoomia ja autentse juhtimise koondskoori vahel mõõdukas seos ($\rho = 0,35^{**}$), mis kinnitab, et autentne juhtimisstiil organisatsioonis toetab õpetajate autonoomiat.

Tulemused on statistiliselt olulised tasemel $p < ,05$ või $p < ,01$ ning viitavad sellele, et õpetajate autonoomia ja juhtimiskogemus on seotud – eriti juhtimise läbipaistvuse, eetilise ja tasakaalukuse tajumisel.

Õpetajate autonoomia ja autentse juhtimise vaheliste seoste täiendavaks hindamiseks viidi läbi kaks mitmest sõltumatust muutujast koosnevat regressioonianalüüsi: üks üldise õpetamisautonoomia ja teine õppekava autonoomia skooride põhjal. Sõltumatuteks muutujateks kaasati sugu, vanus, üldine tööstaaž, staaž antud asutuses, asutuse suurus, asutuse kategooria ning autentse eestvedamise koondskoor (ALQ). Regressioonimudelite tulemused on esitatud tabelis 8.

Tabel 8. Regressioonimudelite tulemused: autonoomia seosed taustategurite ja autentse eestvedamisega (n = 70).

Muutuja	β (Õppekava autonoomia)	β (Üldine õpetamisautonoomia)
(Püsiv)	3,16	2,69
Sugu	-0,16	0,13
Vanus	0,06	-0,05
Üldine õpetaja tööstaaž	0,02 ⁺	0,01
Tööstaaž antud asutuses	-0,01	-0,00
Asutuse suurus	-0,12	-0,08 ⁺
Asutuse kategooria	-0,22	0,04
Autentne eestvedamine	0,08	0,14 *
R ²	0,22	0,27
F-Stat	2,52*	3,34*

Märkus: *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$; + $p < 0,1$; sugu 0 – mees, 1 – naine; vanus 0 – 30-aastased või nooremad, 1 – 31 – 50-aastased, 2 – 51-aastased või vanemad; haridusasutuse tüüp 0 – lasteaed, 1 – kool; haridusasutuse suurus 0 – kuni 11 õpetajat, 1 – kuni 16 õpetajat, 2 – kuni 20 õpetajat, 3 – üle 20 õpetaja.

Regressioonimudelite üldist sobivust hinnati ANOVA tabeli põhjal. Üldise õpetamisautonoomia mudel osutus statistiliselt oluliseks ($F = 3,34$; $p = ,004$), kirjeldusaste 27,4% ($R^2 = 0,27$). Ka õppekava autonoomiat ennustav mudel oli statistiliselt oluline ($F = 2,52$; $p = ,024$), kirjeldusaste 22,2% ($R^2 = 0,22$). Mõlema mudeli tulemused viitavad sellele, et sõltumatute muutujate kogum aitab ennustada õpetajate autonoomia taset usaldusväärset ning õigustab üksikute ennustajate mõju edasist analüüsi.

Üldise õpetamisautonoomia mudelis osutus ainsaks statistiliselt oluliseks ennustajaks autentne eestvedamine (ALQ) ($\beta = 0,14$). See viitab, et õpetajad, kes tajuvad oma juhte autentsena – läbipaistva, eetilise ja tasakaalukana, tunnevad ka suuremat iseseisvust igapäevastes õpetamisotsustes. Ülejäänud taustamuutujate mõju ei olnud statistiliselt oluline.

Õppekava autonoomia regressioonimudelis ei osutunud ükski muutuja statistiliselt oluliseks. Mõned muutujad, nagu üldine tööstaaž ($\beta = 0,02^+$), jõudsid marginaalsele olulisuse tasemele,

kuid ei ületanud statistilise usaldusväarsuse piiri. See viitab võimalusele, et õpetaja kogemus võib mõnevõrra mõjutada tajutud autonoomiat õppekava kujundamisel, kuid mõju ei ole piisavalt kindel, et seda statistiliselt kinnitada. Samuti ei ilmnunud olulisi mõjusid ALQ skooril ega teistel taustamuutujatel.

Need tulemused viitavad, et õppekava autonoomiat ei selgita otseselt ei taustategurid ega tajutud juhtimiskäitumine, vaid seda võivad mõjutada muud, regressioonimudelil käsitlemata tegurid, näiteks organisatsioonikultuur, ametipositsioon või õppekava struktuur.

3.3. Uuringutulemuste arutelu ja järeldused

Käesoleva uuringu eesmärgiks oli adapteerida eesti keelde Teachers' Autonomy Scale'i (TAS) (Pearson & Moomaw, 2006), kontrollida selle statistilisi omadusi ja viia läbi väline valideerimine Authentic Leadership Questionnaire'i (ALQ) (Meerits *et al.*, 2021) abil mõõdetud autentse eestvedamise tajumisega. Tulemused kinnitavad, et mõõdik sisemine usaldusväarsus on kõrge, samas kui seoste analüüs autentse juhtimisega annab põhjust teha sisulisi järeldusi ning esitada soovitusi mõõdiku edasiseks valideerimiseks ja rakendamiseks Eesti hariduskontekstis.

Mõõdiku eestikeelse versiooni loomisel järgiti mitmeastmelist edasi-tagasi tõlkimise protsessi, mis vastab rahvusvahelistele parimatele praktikatele mõõdikute kultuurilisel kohandamisel (Beaton *et al.*, 2000; Gjersing *et al.*, 2010). Tõlkesse kaasati kuus eksperti: viis magistrikraadiga tegevõpetajat ning üks inglise emakeelega tõlkija, kes valdab eesti keelt kõrgtasemel. Sellise mitmekesise taustaga ekspertide kaasamine – sh praktikuid ja keeleprofessionaale – võimaldas tagada keelelise täpsuse, sisu säilimise ning kultuurilise sobivuse Eesti hariduskontekstis.

Kuna mõõdik on rakendatav nii kooli- kui ka lasteaiaõpetajatele, oli oluline arvestada erinevusi haridustasemetel vahel. Eriti just õppekava osas kehtivad koolides rangemad reeglid ja struktuurid kui lasteaedades, samuti erineb õppeprotsessi ülesehitus sisuliselt. Tegevõpetajate kaasamine tõlkesse aitas tuvastada pedagoogilises praktikas esinevaid tõlgendamisprobleeme ning hinnata väidete asjakohasust ja arusaadavust erinevatel haridustasemetel. See suurendas tõenäosust, et kohandatud mõõdik säilitab oma teoreetilise konstruktsiooni, olles samal ajal sisuliselt tajutav ja usaldusväärne Eesti õpetajatele.

Esimeses etapis koostati kolm sõltumatut tõlget inglise keelest eesti keelde, mille analüüsi viisid läbi juhendaja ja töö autor. Ühiselt koostati esialgne eestikeelne versioon, mille sõnastused püüdsid säilitada väidete algse tähenduse. Järgnes õpetajatest testijate kaasamine, kelle tagasiside tõi esile pragmaatilisi nüansse, nagu näiteks väljendite „iseenda juhised“ või

„alternatiivsed õppemeetodid“ mitmetimõistetavus. Arutelude põhjal täpsustati sõnastusi, parandades nende loetavust ja asjakohasust Eesti õpetajakogukonna jaoks.

Kolmandas etapis viidi läbi pime tagasitõlge kahe tegevõpetaja poolt. Nende tõlked osutusid eriti väärtuslikuks, kuna need peegeldasid nii keelelist täpsust kui ka sügavat pedagoogilise konteksti tundmist. Neljandas etapis võrreldi neid tagasitõlkeid originaaliga, kaasates ka eelnevaid tõlkijaid. Esitati kommentaare seitsmele väitele ning tehti täpsustavaid muudatusi kahel juhul, näiteks asendati „enamus“ täpsema ja situatsiooniga paremini sobituva sõnastusega. Lõpliku analüüsi viisid läbi töö autor ja juhendaja, kinnitades uute sõnastuste sobivuse nii keeleliselt kui ka sisuliselt.

Lisaväärtusena osalesid tõlkeprotsessis õpetajad erinevatest haridusastmetest, sh lasteaed ja kool. See võimaldas testida väidete arusaadavust mitmekesistes õpetamiskontekstides ning ennetada võimalikke tõlgenduserinevusi. Näiteks tõid lasteaiaõpetajad esile vajaduse täpsustada, kelle oskusi väidetes silmas peetakse, mis näitas, et valdkonnaspetsiifilised tõlgendused võivad mõjutada mõõdiku arusaadavust. Selline lähenemine aitas kujundada lõpliku versiooni, mis on mõistetav ja sobiv kõikidel haridustasemetel.

Oluline on märkida, et töö autori pikaajaline pedagoogiline kogemus – nii kooliõpetajana kui ka lasteaia direktorina – andis täiendava eelise tõlgete sisu hindamisel ja konteksti mõistmisel. See võimaldas teha kaalutletud otsuseid, mis aitasid säilitada mõõdiku konstruktsiooni sisulise täpsuse ja suurendasid selle sobivust Eesti hariduskultuuri kontekstis.

Selline mitmetasandiline ja põhjalik lähenemine suurendas usaldusväarsust, tagades, et mõõdik ei eelda kitsalt koolikeskset mõtteviisi, vaid sobib rakendamiseks ka alushariduses ja laiemalt kogu haridussüsteemis. Tõlkeprotsessist saadud tagasiside aitas suurendada väidete semantilist selgust ning toetab mõõdiku keelelist, kultuurilist ja sisulist usaldusväarsust eri sihtrühmades.

TAS-i alamskaaladel saadud Cronbachi alfa koefitsiendid ($\alpha = 0,76$ ja $0,79$) viitavad rahuldavale sisemisele kooskõlale, mis kinnitab, et eesti-keelse mõõdiku väidetevaheline sidusus on säilinud ning mõõdik toimib usaldusväärselt ka Eesti kontekstis. Kuna mõõdiku faktorstruktuur on originaaluuringus juba valideeritud, võib tõlkeversiooni kehtivust hinnata esmatasandil piisavaks. Samuti olid ALQ faktorite usaldusväarsused väga head ($\alpha = 0,82 - 0,90$), viidates, et õpetajad suutsid tajuda juhtimise erinevaid aspekte eristunult ja kooskõlalisel. Selle põhjal võib öelda, et sisemise valideerimise eesmärk on käesolevas uuringus saavutanud usaldusväärse tulemuse.

Kirjeldavad näitajad näitasid, et õpetajad hindasid oma üldist õpetamisautonoomiat kõrgemaks kui õppekava autonoomiat, mis viitab, et neil on rohkem otsustusvabadust igapäevaste õpetamistegevuste tasandil (nt meetodite valik, aja kasutus) kui laiemas sisulises või kavanduslikus raamistikus. Kõige tugevam korrelatsioon ilmnis juhi eetika ja üldise õpetamisautonoomia vahel ($\rho = 0,50^{**}$), samuti olid märkimisväärsed seosed juhtide suhete läbipaistvuse, tasakaalukuse ja eneseteadlikkusega. See viitab, et mida autentsem on juht, seda enam kogevad õpetajad vabadust oma õpetamises – st nende üldist õpetamisautonoomiat toetab juhi käitumine vahetult.

Regressioonianalüüsi tulemused kinnitasid neid leide: ainus statistiliselt oluline ennustaja üldise õpetamisautonoomia mudelis oli autentne juhtimine ($\beta = 0,310^*$), samas kui taustamuutujate mõju jäi statistiliselt ebaoluliseks. See rõhutab juhi rolli õpetaja igapäevase iseseisvuse kujundamisel, sõltumata õpetaja vanusest, staažist või asutuse suuruselt.

Üheks võimalikuks selgituseks seoste nõrkusele võib olla õpetajate tajude ja tegeliku mõju vahelise lõhe olemasolu – ehkki õpetajad võivad hinnata juhtide eetilist või läbipaistvust kõrgeks, ei pruugi see otseselt väljenduda nende professionaalse iseseisvuse tunnetuses (Benmira & Agboola, 2021; Walumbwa et al., 2008).

Teiseks võib mõjuteguriks olla sotsiaalse soovitatavuse efekt, mille korral õpetajad kalduvad hindama juhtimist positiivsemalt kui nende tegelik autonoomiakogemus viitaks, eriti väiksemates ja vahetumates kollektiivides. Sellistes olukordades võib ilmnedas tendents idealiseerida juhtimiskogemust või vältida kriitilist hinnangut, samas kui autonoomia tajumine jääb realistlikumaks ja kriitilisemaks (Connolly et al., 2019; Erss et al., 2014).

Kolmandaks võis tulemusi mõjutada ka valimi suurus – väikese valimi korral ei pruugi mõningad tegelikud seosed statistiliselt oluliseks kujuneda, kuigi andmetes esines suundumusi, mis suurema valimi puhul võiksid muutuda oluliseks (Field, 2013).

Seejuures tuleb märkida, et kuigi õppekava autonoomia mudel oli statistiliselt oluline, ei osutunud ükski muutujatest selles mudelis oluliseks ennustajaks. Marginaalselt statistiliselt oluliseks seoseks osutus üldise tööstaaži ja õppekava autonoomia vaheline seos ($\beta = 0,419^+$), mis võib viidata, et kogemused võivad õpetajal suurendada kindlustunnet ja iseseisvust ka õppekava tõlgendamisel. Siiski on selge, et selle valdkonna autonoomia sõltub tõenäoliselt rohkem süsteemsetest ja institutsionaalsetest tingimustest kui juhi isikupärast.

Kuigi üldise õpetamisautonoomia ja autentse juhtimise vahel ilmnes mõõdukas positiivne seos, viitab selle tugevus sellele, et õpetajad tõlgendavad oma otsustusvabadust eelkõige igapäevasel praktikatasandil – seal, kus koolijuhtide mõju on vahetum ja märgatavam. See tähendab, et õpetajate autonoomia tunnetus on sageli vähem seotud institutsionaalse struktuuri ja poliitikaga, kuid enam emotsionaalse ja suhtelise toetusega, mida nad juhtidelt kogevad (Deci & Ryan, 2000; Leithwood *et al.*, 2020; Robinson, 2011).

Vastupidi, õppekava autonoomia puhul võivad õpetajad tajuda, et koolijuhil on selles valdkonnas piiratud mõjuvõim, mistõttu ka autentne juhtimine ei suurenda nende vabadust õppekavaga seotud otsustes. See viitab, et isegi väga toetav ja eetiline juhtimiskäitumine ei pruugi olla piisav, et ületada süsteemseid ja poliitilisi piiranguid, mis määratlevad õpetajate rolli õppekava kujundamisel (Frostenson, 2015; McKay, 2018; Viirpalu *et al.*, 2022).

Uurimistulemused, mille kohaselt on autentne eestvedamine positiivselt seotud õpetajate üldise õpetamisautonoomiaga, kuid mitte õppekava autonoomiaga, on kooskõlas mitmete rahvusvaheliste uuringute ja juhtimisteooriate arusaamadega. Autentne juhtimine, mida iseloomustavad läbipaistvus, eetilisus ja usalduslikud suhted, mõjutab õpetajaid eelkõige nende igapäevases õpetamispraktikas, suurendades nende enesetõhusust, töemotivatsiooni ja professionaalset rahulolu. (Leithwood *et al.*, 2020) rõhutavad, et edukas juhtimine parandab õpetamise kvaliteeti kaudselt, toetades õpetajate töötingimusi ja professionaalset arengut. Samas toonitab Robinson (2011), et juhid, kes on otseselt seotud õpetajate õppimise ja arenguga, avaldavad suurimat mõju õpilaste õpitulemustele. (Connolly *et al.*, 2019) eristavad juhtimist hariduskorraldusest, rõhutades, et tõhus juhtimine tähendab mõtestatud ja väärtuspõhist mõjutamist, mitte üksnes süsteemi juhtimist. Ka Benmira & Agboola (2021) osutavad, et juhtimise mõju ei tulene ainult ametipositsioonist, vaid on tugevalt kontekstis sõltuv, ning tõhusus sõltub eelkõige juhi võimest luua usaldust ja väärtustada inimesekeskseid suhteid.

Seose puudumine õppekava autonoomia ja autentse eestvedamise vahel peegeldabki neid süsteemseid ja struktuurseid piiratusnähtusi Eesti haridussüsteemis. Uuringu tulemused näitavad, et erinevalt üldisest õpetamisautonoomiast ei ole õpetajate tajutud õppekava autonoomia seotud juhtide autentse käitumisega. See on mõistetav, kui arvestada, et õpetajad tunnetavad end pigem riikliku õppekava kasutajate kui selle kujundajatena (Viirpalu *et al.*, 2022). Erss *et al.* (2014) toovad välja, et kuigi õpetajatele näib justkui neil oleks vabadus,

piiravad nende otsustusõigust tegelikult kesketelt tasanditelt tulevad juhised, keeruline ametlik keel ja hindamistulemuste surve.

Uuringu tulemused viitasid, et lasteaiaõpetajad tajuvad õppekava kujundamisel mõnevõrra suuremat autonoomiat kui kooliõpetajad. See erinevus võib tuleneda alushariduse paindlikumast tegevuskavast ning riikliku õppekava vähem struktureeritud iseloomust. Samas on ka alushariduse kontekstis täheldatud vastuolusid autonoomia tajumises. Ugaste *et al.* (2016) leidsid, et kuigi lasteaiaõpetajad on sageli formaalselt kaasatud õppekava koostamisse, ei tunne nad end tegelike sisuliste otsuste tegijatena. Nende roll piirdub tihti juhtkonna või kohaliku omavalitsuse suuniste elluviimisega, mis viitab sellele, et tajutav autonoomia võib olla pigem vormiline kui sisuline. Nii jääb õpetajate roll riikliku õppekava puhul sageli vaid selle elluvijaks, mitte sisuliseks kujundajaks. Õppekava raamid ja sisu on suurel määral ette määratud keskse hariduspoliitika tasandil, mistõttu on õpetajate mõju nende kujundamisele ajalooliselt piiratud. Seetõttu võib õpetaja tajuda, et isegi kõige eetilise ja toetava juht ei suuda oluliselt mõjutada tema rolli õppekava planeerimisel. Ka McKay (2018) rõhutab, et koolijuhtide enda autonoomia on institutsionaalselt piiratud, mistõttu peavad nad pidevalt tasakaalustama süsteemseid nõudmisi ning õpetajate toetamise ja arendamise vajadusi.

PISA 2022 tulemused kinnitavad, et Eesti õpetajatel on küll märkimisväärne vabadus õppematerjalide valikul ja kooli tasandi otsustes, kuid see ei laiene õppekava strateegilisele kujundamisele. See seletab ka, miks üldine õpetamisautonoomia oli uuringus tugevas seoses autentse eestvedamisega, samal ajal kui õppekava autonoomia jäi sellest eraldiseisvaks. Juhtimisstiili mõju avaldub eelkõige õpetaja vahetus tööpraktikas, mitte aga poliitiliselt määratud või struktureeritud raamides, nagu seda on riiklik õppekava.

Seega kinnitavad tulemused varasemaid uurimusi, mille kohaselt õpetajate autonoomia ei ole ühtne ja homogeenne nähtus, vaid sõltub autonoomia tasandist – kas tegemist on õpetamispraktika või süsteemse planeerimisega – ning mõjutajatest, olgu need siis isiklikud (nt koolijuht) või institutsionaalsed (nt riiklikud regulatsioonid).

Tulemused viitavad, et autentne juhtimine on sobiv väline valideerimisnäitaja üldise õpetamisautonoomia – hindamiseks. See alamkategoria keskendub õpetaja igapäevasele töövabadusele, nagu pedagoogiliste meetodite, õppematerjalide ja ajakasutuse valik. Just nendes valdkondades avaldub koolijuhi roll ja juhtimisstiil kõige vahetumalt ning igapäevatööd mõjutavalt. Autentne juht, kes tegutseb läbipaistvalt, eetiliselt ja toetavalt, võib soodustada

õpetajate eneseteostust ja otsustusvabadust klassiruumi tasandil, mis omakorda peegeldub kõrgema üldise autonoomia tajuna.

Samas näitasid tulemused, et autentne juhtimine ei ole õppekava autonoomia puhul sama tugev näitaja. Õppekava autonoomia käsitleb õpetajate võimalusi sekkuda sisuliselt ja strateegiliselt õppekava kujundamisse ning kohandamisse. Selles mõttes ei sõltu õpetajate otsustusõigus üksnes koolijuhhi juhtimisstiilist, vaid pigem laiematest struktuursetest ja poliitilistest raamtingimustest, mis tulenevad riiklikust hariduspoliitikast, institutsionaalsest raamistikust ja ametlikest dokumentidest (Frostenson, 2015; Viirpalu *et al.*, 2022). Nagu mitmed varasemad uuringud näitavad, tunnevad õpetajad end pigem õppekava kasutajate kui selle kujundajatena, eriti riiklikul tasandil (Viirpalu *et al.*, 2022; Ugaste *et al.*, 2016). Seetõttu ei pruugi autentse juhtimise tajumine mõjutada õpetajate tunnetust oma võimalustest õppekava osas, mis teeb selle välishindamise alusena vähem sobivaks.

Kokkuvõttes võib järeldada, et TAS mõõdiku kahest faktorist sobib autentne juhtimine paremini vaid ühe – üldise õpetamisautonoomia – välishindamiseks. Õppekava autonoomia usaldusväärne valideerimine eeldab alternatiivsete välishindamisnäitajate kasutamist, mis peegeldavad paremini süsteemseid ja institutsionaalseid tegureid. Sellisteks näitajateks võiksid olla näiteks õpetajate tajutud osalus õppekava arenduses, poliitikate mõju igapäevatoole või haridussüsteemi detsentraliseeritus.

Seetõttu võiks tulevastes uuringutes kasutada täiendavaid muutujaid, mis haakuvad sisuliselt paremini õpetajate rolliga õppekava kujundamises – näiteks töörahulolu, professionaalne heaolu või psühholoogiline turvatunne (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Samuti on põhjendatud analüüsida professionaalse heaolu ja tööalase pühendumuse konstruktsioone, mille seos autonoomia ja motivatsiooniga on tõendatud enesemääratlemise teooria raames (Deci & Ryan, 2000). Tähtis täiendus võiks olla ka psühholoogiline turvatunne – töötajate tunne, et nad saavad organisatsioonis avatult oma arvamust väljendada ja tegutseda oma väärtustele tuginedes. See haakub otseselt autentse juhtimise põhimõtetega, mis rõhutavad läbipaistvust, usaldust ja eetilisust (Walumbwa *et al.*, 2008; Benmira & Agboola, 2021).

Kuigi uuringu üldkogum koosnes 132 õpetajast, viidi andmeanalüüs läbi 70 korrektselt täidetud mõõdiku põhjal. Valimi mitmekesisus – sh õpetajate vanuse, tööstaaži, töökoha tüübi (lasteaed vs kool) ning haridusasutuse suuruse varieeruvus võimaldas hinnata mõõdiku rakendatavust eri kontekstides. Samas piirab kehtivate vastuste tagasihoidlik arv tulemuste üldistatavust ning

mitmed seosed, mis jäid statistilise olulisuse piirile, võivad suurema valimi puhul osutuda selgemaks ja usaldusväärsemaks.

Käesolev valim peegeldas küll teatud määral Eesti haridusasutuste struktuurset ja sisulist mitmekesisust, on järelduste kinnitamiseks vajalik täiendav analüüs suurema ja esinduslikuma valimi põhjal. Tulevastes uuringutes võiks kasutada suuremat ja mitmekesisemat valimit, et suurendada tulemuste üldistatavust ning tuvastada statistiliselt usaldusväärsemaid seoseid. Suurem valim võimaldaks põhjalikumalt analüüsida õpetajate autonoomia tajumise erinevusi haridustasemetel, piirkondade ja haridusasutuste tüüpide lõikes. See aitaks täpsemalt hinnata autonoomiat mõjutavaid tegureid ning looks tugevama aluse mõõtevahendi psühhomeetrislike omaduste hindamiseks ja edasiseks arendamiseks.

Mõlema faktori Cronbachi α väärtused viitasid rahuldavale sisemisele kooskõlale – õppekava autonoomia $\alpha = 0,76$ ja üldine õpetamisautonoomia $\alpha = 0,79$. Töö eesmärk – adapteerida eesti keelde Teachers' Autonomy Scale (TAS) ning hinnata selle statistilisi omadusi Eesti hariduskontekstis – sai täidetud. Saavutatud tulemused näitavad, et mõõtmisvahendi kohandamine oli edukas: eestikeelne mõõdik osutus sisemiselt usaldusväärseks ning sobib kasutamiseks õpetajate autonoomia uurimisel.

TAS mõõdiku rahvusvaheliste uuringute tulemused, toodud tabelis 9, kinnitavad samuti TAS–mõõdiku kahe alamskaala usaldusväarsust – enamikus uuringutes on Cronbachi α väärtused jäänud vahemikku 0,77 – 0,91.

Tabel 9. TAS mõõdiku rahvusvahelised tulemused.

Autor	Valim	Tulemus	Väline valideerimine
(Pearson & Hall, 1993)	USA erinevate haridustasemetel õpetajad	õppekava autonoomia $\alpha = 0.78$, üldine õpetamisautonoomia $\alpha = 0.79$	
(Pearson & Moomaw, 2006)	USA põhikooli-õpetajad	õppekava autonoomia $\alpha = 0.77$, üldine õpetamisautonoomia $\alpha = 0.81$, kogu skaala $\alpha = 0.87$	Tööraahulolu
(McDonald, 2018)	USA lasteaiaõpetajad	kogu skaala $\alpha = 0.91$, õppekava autonoomia $\alpha = 0.84$, üldine õpetamisautonoomia $\alpha = 0.87$	Erinev sotsiaalmajanduslik taust
(Fradkin–Hayslip, 2021)	USA algkooliõpetajad	õppekava autonoomia $\alpha = 0.79$, üldine õpetamisautonoomia $\alpha = 0.85$	Motivatsioon, tööraahulolu
(Zulaika <i>et al.</i> , 2024)	Indoneesia gümnaasiumiõpetajad	õppekava autonoomia $\alpha = 0.89$, üldine õpetamisautonoomia $\alpha = 0.87$	Õpetamiskogemus

Seetõttu võib järeldada, et mõõdiku eestikeelne versioon vastab oma statistilistelt omadustelt teiste riikide rakenduste tasemele ning on tõendatult usaldusväärne tööriist õpetajate professionaalse autonoomia hindamiseks Eesti kontekstis. Samas tuleb rõhutada, et kuna tegemist oli pilootuuringuga, seab valimi piiratud suurus ning välise valideerimise ulatus teatud piirangud tulemuste üldistatavusele.

Kuigi TAS-mõõdiku väline valideerimine autentse eestvedamise kaudu andis sisukaid tulemusi üldise õpetamisautonoomia osas, viitavad tulemused vajadusele analüüsida õppekava autonoomiat täiendavate konstruktsioonide abil – eeskätt nende kaudu, mis peegeldavad paremini haridussüsteemi struktuurset ja poliitilist raamistust.

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö eesmärk oli adapteerida Pearsoni ja Halli (1993) õpetajate autonoomia mõõdik – Teaching Autonomy Scale (TAS) – Eesti hariduskonteksti ning hinnata selle statistilisi omadusi. Uuringus viidi läbi mõõdiku sisene valideerimine ja väline valideerimine, et tagada selle usaldusvärsus ja kehtivus Eesti hariduskeskkonnas. Kuna Eesti kontekstis puudus seni valideeritud mõõtevahend õpetajate autonoomia kvantitatiivseks hindamiseks, aitas töö täita olulist teaduslikku ja praktilist lünka.

Töö raames püstitatud uurimisülesanded said täidetud: anti teoreetiline ülevaade õpetajate autonoomia mõistest, seda mõjutavatest teguritest ja olemasolevatest mõõdikute; kirjeldati mõõtevahendi kultuurilise kohandamise protsessi ja autentse juhtimise kontseptsiooni; viidi läbi TAS mõõdiku tõlkimine ja kohandamine rahvusvaheliselt tunnustatud meetoodika alusel ning testiti selle eestikeelset versiooni sihtrühma õpetajate seas. Lisaks hinnati mõõdiku sisemist usaldusvärsust ning välise valideerimisena analüüsiti seoseid koolijuhtide autentse eestvedamise tajumisega, kasutades Authentic Leadership Questionnaire'i (ALQ).

Töö esimeses osas käsitleti autonoomia mõistet nii filosoofilisest (Kant, Christman), psühholoogilisest (Deci & Ryan, 2000) ja haridusteaduslikust vaatenurgast (Pearson & Hall, 1993; Frostenson, 2015). Kirjeldati autonoomiat mõjutavaid tegureid ning õpetajate autonoomia mõõtmise võimalusi, keskendudes TAS mõõdikule ja selle kahefaktorilisele ülesehitusele: üldine õpetamisautonoomia ja õppekavaautonoomia.

Töö teine peatükk keskendus õpetajate autonoomia mõõtevahendi – Teaching Autonomy Scale (TAS) – adapteerimise teoreetilisele raamistikule. Peatükis käsitleti rahvusvaheliselt tunnustatud mõõdikute kohandamise põhimõtteid, rõhutades vajadust säilitada keeleline täpsus, kontseptuaalne samaväärsus ja kultuuriline sobivus. Kirjeldati tõlkeprotsessi etappe, sealhulgas esmast tõlget, tagasitõlget, ekspertide hinnangut ja eeltestimist.

Lisaks anti ülevaade välist valideerimist toetavatest teoreetilistest alustest, selgitades, kuidas seosed teiste, teoreetiliselt seotud konstruktsioonidega – antud juhul autentse eestvedamisega –

aitavad hinnata mõõtevahendi kehtivust. Peatükk lõppes autentse juhtimise kontseptsiooni tutvustamisega, mis moodustas aluse mõõdiku välishindamiseks.

Töö kolmandas peatükis keskenduti Teaching Autonomy Scale (TAS) mõõdiku kohandamisele ja testimisele Eesti kontekstis, hõlmates kogu empiirilist protsessi alates tõlkimisest kuni tulemuste analüüsini. Peatüki alguses kirjeldati mõõdiku tõlke- ja kohandamisprotsessi, mille eesmärk oli tagada mõõtevahendi keeleline, kultuuriline ja kontseptuaalne vastavus. Protsessis osales kokku 12 inimest, sealhulgas kolm sõltumatut tõlkijat, valdkonnaekspertid, inglise emakeelega keeleteoimetaja ning tegevõpetajad, kes panustasid testversiooni arendamisse ja täpsustamisse. See tagas mõõdiku kõrge kvaliteedi ning vastavuse Eesti hariduspraktikale.

Metoodika ja valimi kirjelduses toodi esile, et mõõdikut testiti 70 Jõelähtme valla kooli- ja lasteaiaõpetaja seas, et hinnata mõõdiku statistilisi omadusi ning kasutatavust erinevatel haridustasemetel.

Andmeanalüüsi tulemused näitasid, et eestikeelne TAS säilitas oma kahefaktorilise struktuuri (üldine õpetamisautonoomia ja õppekava autonoomia), ning mõõdiku sisemine usaldusväärus oli rahuldav – Cronbachi α väärtused vastavalt 0,79 ja 0,76.

Väline valideerimine viidi läbi seoste analüüsi kaudu õpetajate autonoomia ja koolijuhtide autentse eestvedamise tajumise vahel, kasutades ALQ mõõdikut. Üldine õpetamisautonoomia oli positiivses seoses juhi eetilise, läbipaistvuse ja eneseteadlikkuse tajumisega, mis viitab juhtimisstiili olulisusele õpetajate igapäevase tegutsemisvabaduse tunnetamisel. Õppekava autonoomia seevastu ei olnud autentse eestvedamisega statistiliselt olulises seoses, mis viitab võimalikele struktuursetele piirangutele selle aspekti realiseerimisel.

Tulemused kinnitasid, et mõõtmisvahendi kohandamine oli edukas. Magistritöö eesmärk – adapteerida Eesti konteksti Pearsoni ja Halli (1993) õpetajate autonoomia mõõdik – Teaching Autonomy Scale (TAS) sai täidetud. Adapteeritud mõõdik TAS on sobiv tööriist õpetajate autonoomia uurimiseks Eesti kontekstis. Samas oli tegemist pilootuuringuga ning valimi piiratud suurus seab teatud piirangud järelduste üldistatavusele. Uuring lõi tugeva aluse edasisteks uurimusteks, mis võiksid käsitleda õpetajate autonoomia ja juhtimisstiilide seoseid suuremate valimitega, erinevatel haridustasemetel ning kombineerida kvantitatiivset ja kvalitatiivset lähenemist.

Mõõdiku edasiseks valideerimiseks on oluline laiendada analüüsi teiste konstruktsioonidega, nagu näiteks töörahulolu, professionaalne heaolu ja motivatsioon, ning kasutada suuremaid ja

mitmekesisemaid valimeid eri piirkondadest ja haridustasemetelt. Edasistes uuringutes oleks soovitatav uurida õpetajate autonoomiat mõjutavaid mehhanisme sügavamalt, kaasates erinevaid hariduskontekste ja juhtimismudeleid. See aitaks kujundada terviklikumat arusaama autonoomia kujunemisest õpetajatöös ning teguritest, mis seda kas toetavad või piiravad.

Märksõnad: õpetajate autonoomia, hariduse juhtimine, mõõdikute adapteerimine, autentne eestvedamine, TAS, ALQ

VIIDATUD ALLIKAD

- Arafat, S., Chowdhury, H., Qusar, M., & Hafez, M. (2016). Cross Cultural Adaptation and Psychometric Validation of Research Instruments: A Methodological Review. *Journal of Behavioral Health, 5*(3), 129. <https://doi.org/10.5455/jbh.20160615121755>
- Ay, C., & Boz, A. (2022). Does Instructional Leadership Make a Difference? Investigating the Relationship between Instructional Leadership and Teacher Autonomy. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 51*(3), 1518–1551. <https://doi.org/10.14812/cufej.939224>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross–Cultural Adaptation of Self–Report Measures: *Spine, 25*(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers’ classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(3), 387–412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ Leader, 5*(1), 3–5. <https://doi.org/10.1136/leader-2020-000296>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-and-researching-autonomy-Benson/091efab81880ad816913bdf4077025405c2a8b0c#citing-papers>
- Bohannon, R. (1992). Spearman Correlations of .60 Are Not Poor. *The American Journal of Occupational Therapy, 46*(5), 472. <https://doi.org/10.5014/ajot.46.5.472a>
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal’s role in teacher professional development. *Journal of In–Service Education, 26*(2), 385–401. <https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Briand, M. (2009). *The relationship between authentic leadership, psychological need satisfaction and motivation* [Masters, Concordia University]. <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/976401/>
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. 1–208.

- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.001>
- Christman, J. (1991). Autonomy and Personal History. *Canadian Journal of Philosophy*, 21(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/00455091.1991.10717234>
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504–519. <https://doi.org/10.1177/1741143217745880>
- Copeland, M. K. (2014). The Emerging Significance of Values Based Leadership: A Literature Review. *International Journal of Leadership Studies*, 8(2), 105–135.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Davydovskaia, O., De Coster, I., Birch, P., Vasiliou, N., & Motiejunaite-Schulmeister, A. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
<https://doi.org/10.2797/915152>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E., Olafsen, A., & Ryan, R. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Derue, D. S., Nahrgang, J. D., Wellman, N., & Humphrey, S. E. (2011). Trait and Behavioral Theories of Leadership: An Integration and Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Personnel Psychology*, 64(1), 7–52. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01201.x>
- Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>

- Erss, M., Kalmus, V., & Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589–609. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
- Erss, M., Mikser, R., Löfström, E., Ugaste, A., Rõuk, V., & Jaani, J. (2014). Teachers' Views of Curriculum Policy: The Case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 393–411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>
- Eva, N., Wolfram Cox, J., Tse, H. H. M., & Lowe, K. B. (2021). From competency to conversation: A multi-perspective approach to collective leadership development. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101346. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101346>
- Evers, A. T., Verboon, P., & Klaijnsen, A. (2017). The development and validation of a scale measuring teacher autonomous behaviour. *British Educational Research Journal*, 43(4), 805–821. <https://doi.org/10.1002/berj.3291>
- Fadaee, E., Marzban ,Amir, & and Najafi Karimi, S. (2021). The relationship between autonomy, second language teaching styles, and personality traits: A case study of Iranian EFL teachers. *Cogent Education*, 8(1), 1881203. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1881203>
- Feng, F.–I. (2016). School Principals' Authentic Leadership and Teachers' Psychological Capital: Teachers' Perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245–255.
- Field, A. (2024). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Fradkin–Hayslip, A. (2021). Teacher Autonomy, Motivation, and Job Satisfaction: Perceptions of Elementary School Teachers According to Self–Determination Theory. *Elementary Education Online*, 20(2), Article 2.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher–Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58–76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De–professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28464. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28464>
- Gjersing, L., Caplehorn, J. R., & Clausen, T. (2010a). Cross–cultural adaptation of research instruments: Language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1), 13. <https://doi.org/10.1186/1471–2288–10–13>

- Gregoire, J. (2018). ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second Edition). *International Journal of Testing*, 18(2), 101–134.
<https://doi.org/10.1080/15305058.2017.1398166>
- Gregor, M. (2011). *Immanuel Kant: Groundwork of the Metaphysics of Morals: A German–English edition* (M. Gregor & J. Timmermann, Toim & Tölk). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973741>
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2013). Middle-level secondary school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55–71.
<https://doi.org/10.1108/09578231311291431>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hammersley–Fletcher, L., Kılıçoğlu, D., & Kılıçoğlu, G. (2021). Does autonomy exist? Comparing the autonomy of teachers and senior leaders in England and Turkey. *Oxford Review of Education*, 47(2), 189–206.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1824900>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Haridus– ja Teadusministeerium. (2020). *Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035* (seisuga 27.03.2020). https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Haridus– ja Teadusministeerium. (2023). *Haridusjuhi kompetentsimudel 2023*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2023-05/Haridusjuhi_kompetentsimudel%202023.pdf
- Haridus– ja Noorteamet. (2023). *PISA 2022 EESTI TULEMUSED*. Haridus– ja Noorteamet. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-12/Pisa_tulemused_2022_veebi.pdf
- Harkness, J. A., Vijver, F. J. R. van de, & Mohler, P. P. (Toim). (2003). *Cross–cultural survey methods*. Wiley–Interscience.
- Herdman, M., Fox–Rushby, J., & Badia, X. (1998). A Model of Equivalence in the Cultural Adaptation of HRQoL Instruments: The Universalist Approach. *Quality of Life Research*, 7(4), 323–335. <https://doi.org/10.1023/A:1024985930536>

- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.
<https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Loogma, K., Erss, M., Ümarik, M., & Aasa, M. (2020). Possible future scenarios of teacher professionalism for 2035. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.08>
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77–91.
<https://doi.org/10.1080/02607470802587160>
- Maneesriwongul, W., & Dixon, J. K. (2004). Instrument translation process: A methods review. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 175–186. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03185.x>
- McDonald, A. (2018). Kindergarten Teacher Autonomy in High and Low Socioeconomic Environments. *MSU Graduate Theses/Dissertations*.
<https://bearworks.missouristate.edu/theses/3271>
- McGorry, S. Y. (2000). Measurement in a cross-cultural environment: Survey translation issues. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(2), 74–81.
<https://doi.org/10.1108/13522750010322070>
- McKay, A. (2018). Power and the ‘autonomous’ principal: Autonomy, teacher development, and school leaders’ work. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1518318>
- Meerits, A., Kivipõld, K., & Akuffo, I. N. (2021). Possibilities for assessing authentic leadership competencies: Testing existing instruments and proposing an extended one. *Management Research Review*, 45(6), 801–823. <https://doi.org/10.1108/MRR-04-2021-0277>
- Narayanan, M., Shields, A. L., & Delhagen, T. J. (2024). Autonomy in the spaces: Teacher autonomy, scripted lessons, and the changing role of teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2297229>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory Second Edition*. New York: McGraw–Hill.
<http://archive.org/details/dli.scoerat.1556psychometrictheorysecondedition>

- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: Empirical evidence from UK companies. *The International Journal of Human Resource Management*, *11*(4), 766–788.
<https://doi.org/10.1080/09585190050075114>
- Okay, A., & Balçıkanlı, C. (2021). Autonomy for ourselves: Development and validation of Teachers' Professional Autonomy Questionnaire (TEPAQ). *Journal of Education for Teaching*, *47*(4), 513–530. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1927681>
- Pallant, J. (2020). *Ebook: SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS*. McGraw–Hill Education (UK).
- Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, *86*(3), 172–178.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, *100*(1), 44–51.
<https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
- Robinson, V. (2011). *Student–Centered Leadership*. John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self–Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self–Determination, and Will? *Journal of Personality*, *74*(6), 1557–1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self–Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, *114*(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta–analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, *121*, 103459.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross–cultural health care research: A clear and user–friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, *17*(2), 268–274.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x>
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for cross–cultural research. *Gastroenterology*, *126*, S124–S128.
<https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Zulaika, G., Probowati, Y., & Artiawati. (2024). Internal structure validation of a teacher autonomy scale through confirmatory factor analysis. *Proceeding of International*

- Conference on Healthy Living (INCOHELIV)*, 1(1), Article 1.
<https://doi.org/10.24123/incoheliv.V1i1.6571>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena*. OECD. <http://hdl.handle.net/10062/70216>
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100.
<https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Tehrani, I. A., & Mansor, W. F. A. W. (2012). The Influence of ‘Teacher Autonomy in Obtaining Knowledge’ on ‘Class Practice’. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 66, 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.299>
- Ugaste, A., Tuul, M., Mikser, R., Neudorf, E., & Jürimäe, M. (2016). The experiences, expectations and evaluations of pre-school teachers as developers of curricula. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), Article 1.
<https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.04>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers’ autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Viirpalu, P., Krull, E., & Mikser, R. (2022). Teachers’ feelings of curriculum ownership: The Estonian case. *Journal of Baltic Studies*, 53(3), 373–395.
<https://doi.org/10.1080/01629778.2021.2001550>
- Wang, F., Liu, H., & Fan, M. (2024). The relationship between transformational leadership and teacher autonomy: A latent moderation analysis. *Acta Psychologica*, 249, 104444.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104444>
- Wang, W.-L., Lee, H.-L., & Fetzer, S. J. (2006). Challenges and Strategies of Instrument Translation. *Western Journal of Nursing Research*, 28(3), 310–321.
<https://doi.org/10.1177/0193945905284712>
- Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>

- Wermke, W., & Höstfält, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>
- Wermke, W., Olason Rick, S., & Salokangas, M. (2019). Decision–making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306–325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Worth, J., & Van den Brande, J. (2020). *Teacher Autonomy: How Does It Relate to Job Satisfaction and Retention?* National Foundation for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED604418>

LISAD

Lisa 1. Erinevate juhtimisstiilide võrdlus.

Juhtimismudel	Juhi roll	Fookus ja struktuur	Plussid Miinused	Viited
Instruktiivne juhtimine (Instructional Leadership)	Suunab ja kontrollib õpetamist ning arengut, otsused tsentraliseeritud	Õppetöö kvaliteet, selged eesmärgid	+ Struktureeritud, toetab õpetajaid; – Võib piirata autonoomiat	Hallinger & Heck, 2010; Robinson, 2011; Bush, 2018
Transformatsiooni–line juhtimine (Transformational Leadership)	Inspireerib ja motiveerib, kaasab, kuid suunab	Innovatsioon, areng, visioonikeskne	+ Suurendab motivatsiooni ja uuendusmeelsust; – Vajab tugevat visiooni	Leithwood <i>et al.</i> , 2020; Wang, Liu & Fan, 2024
Autentne juhtimine (Authentic Leadership)	Tegutseb eetiliste väärtuste järgi, soodustab avatud suhtlust ja eneseteadlikkust	Usaldus, koostöö, paindlik suhetele suunatud juhtimine	+ Positiivne koolikultuur; – Vähem efektiivne kiiretes muutustes	Briand, 2009; Feng, 2016; Copeland, 2014
Jaotatud juhtimine (Distributed Leadership)	Otsustusõigus ja vastutus jagatud õpetajatega, juht on rohkem toetaja	Meeskonnatöö, vastutus, detsentraliseeritud juhtimine	+ Suurendab autonoomiat, professionaalset arengut; – Võib hajutada vastutust, aeglustada otsuseid	Hargreaves & Fullan, 2012; Hallinger & Heck, 2010; Bush & Glover, 2014
Kollektiivne juhtimine (Collective Leadership)	Juhtimine toimub meeskondade kaudu, juht ei ole keskne otsustaja	Koostöö, ühised eesmärgid, kaasav juhtimine	+ Edendab koostöökultuuri, suurendab innovatsiooni; – Vajab suurt usaldust ja aega otsuste tegemiseks	Eva, 2020; Bellibaş, 2023
Väärtustepõhine juhtimine (Values–Based Leadership, VBL)	Teeb otsuseid eetika ja organisatsiooni kultuuri alusel	Organisatsiooni kultuur ja eetilised põhimõtted, pikaajaline areng	+ Loob tugeva koolikultuuri, keskendub pikaajalisele arengule – Praktikas raskesti mõõdetav	Copeland, 2014; Ogbonna & Harris, 2000

Lisa 2. Õpetajate autonoomia mõõdik

1– täielikult vale; 2 – enamasti vale; 3 – enamasti õige; 4– täielikult õige

Õppekava autonoomia

1. Õpetamisel kasutan iseenda juhiseid ja meetodeid
2. Oma ametis (õpetamisel) saan ma vähe kaasa rääkida õppesisu ja õpiväljundite valimisel*
3. Õpetades toetun enda valitud õpieesmärkidele ja –väljunditele
4. Seda, mida ma tunnis õpetan, otsustan enamjaolt mina ise
5. Tundides kasutatavad õppematerjalid valin enamjaolt ise
6. Õpetatavad õppesisu ja õpioskused valin ise

Üldine õpetamisautonoomia

7. Mul on vabadus olla oma õpetamises loov
8. Õpilaste õppetegevuste valik on minu kontrolli all
9. Käitumisstandardid minu klassiruumis on eelkõige minu seatud
10. Mu töö ei võimalda mulle eriti valikuvabadus*
11. Ajakasutus ja –planeerimine tundides on minu kontrolli all
12. Alternatiivseid õppemeetodeid kasutan harva*
13. Õpetamisel järgin enda koostatud juhiseid
14. Suurte probleemide lahendamisel on mul üksnes piiratud otsustusõigus*
15. Mul on vähe sõnaõigust, kuidas ma oma klassiruumi kasutan*
16. Hindamismeetodid ja hinnatavad tegevused mida kasutan on valitud teiste poolt*
17. Valin ise õppemeetodid ning strateegiad, mida õpilastega kasutan
18. Mul on vähe sõnaõigust oma tunni ajakasutuse ja –planeerimise üle*

Pööratud väited tähistatud *

Lisa 3. Autentse eestvedamise mõõdik

1 – üldse mitte; 2– peaaegu üldse mitte; 3 – vahetevahel; 4 – päris sageli; 5 – pea alati;

Minu kooli/lasteaia juht ...

1. ... ütleb välja täpselt selle, mida ta mõtleb
2. ... teab, milline on tema mõju teistele inimestele
3. ... käitumine peegeldab selgelt tema tõekspidamisi
4. ... tunnistab tehtud vigu
5. ... oskab õigesti hinnata seda, kuidas teised tema võimeid tajuvad
6. ... väljendab selgelt oma ideid ja mõtteid
7. ... julgustab mind asuma seisukohale, mis on kooskõlas minu põhiväärtustega
8. ... on kogu aeg teistele eeskujuks
9. ... usub, et tema roll liidrina hõlmab ka eetilist (moraalset) vastutust teiste eest
10. ... palub avaldada teistel oma arvamust isegi siis, kui see ei kattu tema seisukohtade ja veendumustega
11. ... jääb eetiliselt vankumatuks ka lahkavamate korral
12. ... teab, millal on õige aeg hinnata ümber oma seisukohad olulistest küsimustes
13. ... julgustab igapäev avaldama oma arvamust
14. ... säilitab avatud suhtumise ka keerulistes olukordades
15. ... näeb kõiges selles, mis temaga juhtub, võimalust ennast veelgi paremini tundma õppida
16. ... ütleb mulle välja karmi tõe
17. ... analüüsib enne otsuste vastuvõtmist kogu olemasolevat infot
18. ... soovib saada teistelt tagasisidet, et muuta oma suhteid teistega paremaks

Minu kooli/lasteaia juht ...

19. ... näitab välja, et on teadlik oma tugevustest ja nõrkustest
20. ... näitab üles enesedistsipliini
21. ... arutleb teiste inimestega keerulistel eetilistel teemadel
22. ... kuulab enne järelduste tegemist hoolikalt ära erinevad seisukohad
23. ... jagab teistega informatsiooni avatult
24. ... julgustab ka vastupidiseid seisukohti välja ütleva
25. ... teeb otsuseid, mis vastavad tema põhiväärtustele
26. ... ei kannata meeleolukõikumiste all
27. ... hoiab oma ego kontrolli all

SUMMARY

ADAPTATION OF THE TEACHER AUTONOMY SCALE TO THE ESTONIAN LANGUAGE AND CULTURAL CONTEXT

Kaili Raamat

The aim of this master's thesis was to adapt the Teachers' Autonomy Scale (TAS) by Pearson and Hall (1993) to the Estonian educational context and to evaluate its statistical properties. The study involved both internal and external validation of the scale to ensure its reliability and validity within the Estonian educational environment. As there previously was no validated tool for quantitatively assessing teacher autonomy in Estonia, this research helped to fill a significant scientific and practical gap.

The research objectives set out in the thesis were fulfilled: a theoretical overview was provided of the concept of teacher autonomy, its influencing factors, and existing measurement tools; the cultural adaptation process of the instrument and the concept of authentic leadership were described; the TAS scale was translated and adapted using internationally recognized methodology and tested among a target group of teachers in Estonia. In addition, the internal reliability of the scale was assessed, and its external validity was analyzed through correlations with perceptions of school leaders' authentic leadership using the Authentic Leadership Questionnaire (ALQ).

The first part of the thesis examined the concept of autonomy from philosophical (Kant, Christman), psychological (Deci & Ryan, 2000), and educational perspectives (Pearson & Hall, 1993; Frostenson, 2015). Factors influencing autonomy and possibilities for measuring teacher autonomy were discussed, with a focus on the TAS scale and its two-factor structure: general teaching autonomy and curriculum autonomy.

The second chapter focused on the theoretical framework for adapting the Teachers' Autonomy Scale (TAS). The chapter covered internationally established principles for instrument

adaptation, emphasizing the importance of linguistic accuracy, conceptual equivalence, and cultural relevance. The steps of the translation process were described, including forward translation, back translation, expert review, and pretesting.

Additionally, an overview was provided of the theoretical foundations supporting external validation, explaining how associations with theoretically related constructs – in this case, authentic leadership – help evaluate the scale’s validity. The chapter concluded with an introduction to the concept of authentic leadership, forming the basis for external validation of the scale.

The third chapter concentrated on adapting and testing the TAS instrument in the Estonian context, covering the entire empirical process from translation to results analysis. The chapter began with a description of the translation and adaptation process aimed at ensuring linguistic, cultural, and conceptual alignment. A total of 12 individuals participated in the process, including three independent translators, subject matter experts, a native English-speaking editor, and practicing teachers who contributed to the refinement of the test version. This ensured the scale’s high quality and alignment with Estonian educational practice.

In the methodology and sample section, it was highlighted that the instrument was tested among 70 school and kindergarten teachers from the Jõelähtme municipality to evaluate its statistical properties and usability across different educational levels.

The data analysis showed that the Estonian version of the TAS retained its two-factor structure (general teaching autonomy and curriculum autonomy), and the internal reliability of the instrument was satisfactory – with Cronbach’s alpha values of 0.79 and 0.76, respectively.

External validation was conducted through correlation analysis between teacher autonomy and perceived authentic leadership of school leaders, using the ALQ instrument. General teaching autonomy was positively associated with perceptions of the leader’s ethics, transparency, and self-awareness, highlighting the importance of leadership style in shaping teachers’ perceived everyday autonomy. Curriculum autonomy, however, did not show a statistically significant correlation with authentic leadership, suggesting possible structural constraints in this area.

The results confirmed that the adaptation of the instrument was successful, and TAS is a suitable tool for researching teacher autonomy in the Estonian context. At the same time, it was a pilot study, and the limited sample size imposes certain constraints on the generalizability of the findings. The study established a solid foundation for future research exploring the relationship

between teacher autonomy and leadership styles with larger samples, across different educational levels, and using both quantitative and qualitative approaches.

Further validation of the instrument should involve expanding the analysis to include other constructs, such as job satisfaction, professional well-being, and motivation, as well as using larger and more diverse samples from different regions and educational settings. Future studies should also explore the mechanisms influencing teacher autonomy more deeply, incorporating various educational contexts and leadership models. This would help develop a more comprehensive understanding of how autonomy emerges in teaching and which factors support or hinder it.

Keywords: teacher autonomy, educational leadership, instrument adaptation, authentic leadership, TAS, ALQ

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaili Raamat,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate autonoomia mõõteinstrumendi adapteerimine eesti keele kultuuriruumi“, mille juhendaja on Kurmet Kivipõld, 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.

Kaili Raamat

23.05.2025