

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Eneken Juurmann

ÕPETAJATE HINNANGUD TÄIENDUSÕPPE KORRALDUSELE EESTI
ÜLDHARIDUSKOOLES
magistritöö

Juhendaja: Kaja Oras

Läbiv pealkiri: Üldhariduskoolide õpetajate täiendusõppe korraldus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaja Oras (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: Merle Taimalu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1. Täiendusõppe mõiste.....	5
1.2. Täiendusõppe roll muutuste elluviimisel.....	5
1.3. Juhtimise mõju muutuste elluviimisel ja õpetajate professionaalse arengu toetamisel	7
1.4. Õpetajate professionaalseks arenguks tingimuste loomine koolis	8
1.4.1. Kooli võimekuse kasvatamine.....	9
1.4.2. Professionaalne kapital.....	10
1.4.3. Sotsiaalse kapitali mõju täiendusõppes omandatu rakendamisele.....	11
1.4.4. Täiendusõppe süsteemne planeerimine ja korraldus	13
1.5. Täiendusõppe korraldus Eesti üldhariduskoolides	16
1.6. Töö eesmärk ja uurimisküsimused	18
2. METOODIKA.....	20
2.1. Metoodika valik.....	20
2.2. Valim.....	21
2.3. Andmete kogumise instrument.....	22
2.4. Uurimuse protseduur	22
2.5. Andmeanalüüsi meetodid	23
3. TULEMUSED.....	24
3.1. Õpetajate võrdlus sotsiaaldemograafiliste tunnuste, oma teadmiste ja oskuste ning täiendusõppes osalemisele antud hinnangute järgi.....	24
3.2. Juhtkonna ja kolleegide toetus	27
3.3. Täiendusõppe planeerimine ja korraldus.....	29
4. ARUTELU	40
Kokkuvõte	46
<i>Summary</i>	47
Autorsuse kinnitus.....	48
Kasutatud kirjandus.....	49
Lisa 1. Uurimuses kasutatud küsimused	55
Lisa 2. Tabel 1.....	65

Sissejuhatus

Õpetajad mängivad võtmerolli õpilaste õpitulemuste saavutamisel ning kõigist koolis õpilaste õppimist ja õpitulemusi mõjutavatest teguritest on kõige olulisem õpetaja kvaliteet (Cordingley & Bell, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012; Hattie 2009). Kuigi paistab, et haridussüsteemis toimuvad pidevalt muudatused, siis viimaste kümnendite uuringud näitavad, et õpetajate õpetamispraktikad on aja jooksul väga vähe muutunud (Cuban, 2013; Elmore, 1996; Hattie, 2009). Uuringud näitavad, et õpetajate õpetamispraktikaid on väga raske muuta (Fullan, 2002). Õpetaja professionaalne areng on keeruline protsess, mis nõuab õpetajatelt nii individuaalset kui kollektiivset kognitiivset ja emotsionaalset osalust, võimekust ja tahet uurida, kus igaüks paikneb lähtuvalt oma veendumustest ja põhimõtetest ning hoolikat kaalumist, milliseid alternatiive muutuseks või paranduseks valida. Kõik see toimub konkreetses hariduspoliitika ja koolikultuuri keskkonnas, millest mõned on sobivamad ning soodustavad õppimist rohkem kui teised (Avalos, 2011).

Eestis on õpetajate täiendusõppe toetamiseks koostatud arengustrateegiaid (Eesti õpetajahariduse..., 2009) ja ellu kutsutud mitmeid riiklikke programme (Programmi "Eduko"..., 2009; Programmi „Üldhariduse...", 2009), välja on töötatud täienduskoolituse kvaliteedikriteeriumid (Pedagoogide täienduskoolituse..., 2012) ning õpetajate professionaalne areng on seotud kutsestandardiga (Õpetaja tase..., 2103). 2014. aastal võeti vastu Eesti elukestva õppe strateegia 2020, mille üheks viiest strateegilisest eesmärgist on muutunud õpikäsituse elluviimine. Selle juures nähakse kooli kui õppivat organisatsiooni ning kriitilise tegurina eesmärkide elluviimisel õpetajate kvaliteetset täiendusõpet (Eesti elukestva..., 2014). Uuringud ja statistika näitavad, et meie õpetajad on täiendusõppest aktiivselt osa võtnud ning nende teadmised konstruktivistlikust õpikäsitusest on head, kuid vaatamata sellele pole suur osa õpetajaskonnast veel uue õpikäsituse praktilise rakendamiseni jõudnud (Õpetajate..., 2015; Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014).

Uuringud näitavad, et kooli organisatsioonilised tingimused nagu kaasav otsustusprotsess, meeskonnatöö, õpetajate koostöö ja avatud usalduslik õhkkond ning efektiivne juhtimine mõjutavad õpetajate õppimist ning õpitu rakendamist (Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009). Koolijuht saab tugevdada professionaalset õppimist kasvatades kooli professionaalset kapitali (Hargreaves & Fullan, 2012) ning luues õppimist toetava keskkonna (Hattie, 2012). Koolijuht ise peaks olema nn juhtiv õppija (Fullan, 2014). Selleks, et luua koolides õpetajate õppimiseks sobivad tingimused, on oluline teadvustada, et mitte kõik täiendusõppe tegevused ei toeta õpetaja professionaalset arengut ning ei aita kaasa kooli

arendusele. Selle teadvustamine kergitab omakorda küsimuse, millised on need tegevused, mis aitavad kaasa õpetajate õpetamispraktikate muutmisele ning uuenduste rakendamisele (Geijsel et al., 2009). Uuringud näitavad, et koolide praktikad on väga erinevad ning osad neist on suutnud luua toetavama keskkonna kui teised (Kraft & Papay, 2014; Lai, 2015; TNTP, 2012; Õpetajate..., 2015; Übius et al., 2014). Seega on oluline uurida, mille poolest erinevad nende koolide praktikad, kes on loonud õpetajate täiendusõppeks soodsama keskkonna nendest koolidest, kus see pole sama hästi õnnestunud.

Autorile teadaolevalt pole Eestis koolide täiendusõppe korraldust professionaalset arengut toetava keskkonna alusel võrreldud. Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, mille poolest erinevad õpetajate hinnangute põhjal madala professionaalse arengu toetusega gruppi ja kõrge professionaalse arengu toetusega gruppi jagatud koolide õpetajad oma sotsiaaldemograafiliste tunnuste, oskustele ja teadmisele antud hinnangute ning täiendusõppes osalemist mõjutavate tegurite osas ning võrrelda nende gruppide hinnanguid kolleegide ja juhtkonna toetusele ning täiendusõppe planeerimisele- ja korraldusele koolis. Töö teoreetilises osas selgitatakse, milleks on vaja muudatusi õpetajate täiendusõppe korralduses; kirjeldatakse koolijuhi rolli professionaalseks arenguks toetava keskkonna loomisel ja kooli üldise võimekuse tõstmisel läbi professionaalse kapitali kasvatamise ning antakse ülevaade täiendusõppe korraldusest Eesti üldhariduskoolides. Töö empiirilises osas teostatakse uurimisküsimustele vastuste leidmiseks Balti Uuringute Instituudi poolt 2014. aastal läbi viidud Õpetajate täiendusõppe vajaduste uuringu (Õpetajate..., 2015) õpetajate küsitluse andmestiku põhjal sekundaaranalüüs. Madala professionaalse arengu toetamise tasemega ja kõrge professionaalse arengu toetamise tasemega koolide õpetajate hinnanguid võrreldakse Mann-Whitney U-testi ja hii-ruut testi abil. Lisaks kasutatakse andmete analüüsiks kirjeldavat statistikat. Õpetajate jaotamisel madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide gruppidesse lähtutakse töö autori poolt koostatud koondindeksist.

Arutelu peatükis diskuteeritakse töö peamiste tulemuste üle ning tuuakse välja seosed teoreetilises osas käsitletud uurimustega. Lõpetuseks antakse ülevaade töö piirangutest, praktilisest väärtusest ning tehakse soovitus edasiseks uurimiseks.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Täiendusõppe mõiste

Õpetajate koolituse korraldamise aluseks olevates riiklikes raamnduuetes jagatakse õpetajate koolitus kolme etappi: õpetajakoolitus ehk esmaõpe, nooremõpetaja kutseasta ning sellele järgnev tööalane täienduskoolitus (Õpetajate koolituse..., 2000). Käesolev töö keskendub just viimasele etapile. Õpetajate koolituse raamnduete § 16 järgi on "õpetaja tööalase täienduskoolituse eesmärk toetada õpetaja kutse-, eri- ja ametialast arengut" (Õpetajate koolituse..., 2000). Õpetajate ja haridusasutuste juhtide täiendusõppe kontseptsioonis (2014) on mindud põhjalikuma käsitluse suunas ning täienduskoolituse asemel on kasutusele võetud täiendusõppe mõiste. Täiendusõppena nähakse "süsteemset tegevust, mis on õpetajate ja haridusasutuste juhtide enesearengu kaudu suunatud õpilase arengu toetamisele. Täiendusõppena mõistetakse selles dokumendis tööalast enesetäiendamist ehk õppimist laiemalt, mis hõlmab nii kutse-, ameti- ja/või erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist kui ka individuaalset enesetäiendamist õppematerjalide jmt abil, kursustel osalemist, õpet juhendaja abil, õppimist teiste juhendamisel, õppereise, kolleegide vastastikust tööalast nõustamist, sh parimate kogemuste ja teadmiste jagamist jmt" (Õpetajate..., 2014, lk 1). Käesolevas magistritöös on täiendusõppe mõiste kasutamisel lähtunud just viimasest käsitlusest.

1.2. Täiendusõppe roll muutuste elluviimisel

Suurenenud mobiilsus, tehnoloogia areng koos sotsiaalse ja majandusliku survega, seab ühelt poolt õpilastele suuremaid nõudmisi ning teiselt poolt pakub ka laiemaid võimalusi (Timperley, 2011). Muutunud on ka õpetaja roll ning õpikäsitus. Eesti elukestva õppe strateegia (2014) järgi ei ole „õpetaja 21. sajandil mitte infoallikas, vaid seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust“ (lk 7). Muutunud õpikäsitluse põhimõtted nagu õppijakesksus, ainete lõiming, meeskonnatöö jne on rõhutanud kõik viimase kümnendi õppekavad ja strateegilised dokumendid (Eesti

elukestva..., 2014). See aga seab omakorda koolijuhtidele ja õpetajatele suuremad nõudmised. Kiirete muutuste tõttu puutuvad kõik koolijuhid ja õpetajad, ükskõik kui suurte kogemustega nad ka poleks, igapäevaselt kokku uute väljakutsetega (Timperley, 2011).

Fullan (2014) toob välja õpilaste ja õpetajate rahulolematust õppimist toetavate süsteemidega ning Elmore (1996) peab õpetamist selle kõige traditsioonilisemas vormis õpilaste jaoks emotsionaalselt vähepakkuvaks ja intellektuaalselt vähenõudlikuks. Mitmed autorid nendivad, et vaatamata suurele hulgale läbiviidud uuringutele, mis näitavad õpetajatele, millised praktikad töötavad ja millised mitte, on õpetamispraktikad aja jooksul väga vähe muutunud. On küll üksikuid koole, kus muutused on toimunud ning mõnedes koolides töötavad üksikud õpetajad uute põhimõtete järgi, kuid mitte laiemas plaanis (Cuban, 2013; Elmore, 1996; Hattie, 2009). Selleks, et kiirete muutustega toime tulla on vaja uusi lähenemisi õppimisele (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Samas on leitud, et mitmel pool domineerib endiselt arusaam, mille kohaselt täiendusõpe on peamiselt õpetaja enda, mitte õpilase pärast. Õpetaja on küll tähtis, kuid lõppeesmärgiks peab olema õppija õppimise parandamine (Harris & Jones, 2013). Õppimist ei saa enam jätta ainult indiviidide hooleks. Edu saavutamiseks peab kogu kooli kogukond töötama ja õppima koos muutuste eest vastutust võtma ning leidma paremaid viise, kuidas õpilaste õppimist edendada (Stoll et al., 2006). Vaja on tõsta õpetajate võimekust uute väljakutsetega toimetulekuks kasutades täiendusõppe võimalusi (Timperley, 2011).

Mitmed autorid (nt Guskey, 2000; Kwakman, 2003; Sparks, 2002) on viidanud sellele, et enamus kasutatavaid programme on ebaefektiivsed õpetajate õpetamispraktikate muutmiseks. Mitmed neist eeldavad, et saadud teadmisi on võimalik otse üle kanda st ideid, teadmisi ja oskusi, mis on omandatud ühes situatsioonis, on võimalik kergesti rakendada teistes situatsioonides (Harris & Jones, 2013; Sparks, 2002). Timperley, Wilson, Barrar ja Fung (2007) aga toovad välja, et sama täiendusõppe tegevuses osalemine võib anda erinevate inimeste puhul erineva väljundi ning Eraut (1994, viidanud Scribner, 1999) juhib tähelepanu, et idee kasutamine ühes kontekstis ei tähenda, et see oleks ilma edasise õppimiseta kasutatav teises kontekstis. Seepärast on tarvis muutusi täiendusõppes. Traditsioonilised kursused ja konverentsid, mille eesmärgiks oli näidata ja öelda, mis on õige, peavad asenduma lähenemistega, mis panevad juhid ja õpetajad ise oma praktikate efektiivsust hindama (Timperley, 2011). Nii nagu õpetajad ei peaks enam olema informatsiooni edasikandjad, nii peaks ka õpetajate täiendusõppe puhul liikuma edasi traditsioonilisest mudelist (Sandholtz, 2002). Õpetajad hindavad võimalust ise uurida, reflekteerida, koostöiselt õppida, töötada autentsete õpiülesannetega ning aktiivõpet. Nii nagu õpetajad peaksid õpilaste õpetamisel

püüdma arvestada iga õppija individuaalsete vajadustega, nii peaks ka õpetajate täiendusõpe arvestama õpetajate individuaalsete vajadustega (Sandholtz, 2002). Iga kool peaks oma unikaalses keskkonnas kokkuleppele jõudma efektiivseks täiendusõppeks sobilike kriteeriumide osas ning pidevalt õpilaste paremate õpitulemuste nimel töötama (Guskey, 2003).

1.3. Juhtimise mõju muutuste elluviimisel ja õpetajate professionaalse arengu toetamisel

Juhtimisalases kirjanduses kasutatakse juhtide iseloomustamiseks mitmeid erinevaid omadussõnu: instrueeriv (*instructional*), osalev, demokraatlik, muutustele suunatud, strateegiline jne. Need liigid kirjeldavad peamiselt erinevaid stiile ja metodoloogilisi lähenemisi (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004), mis on olulised kahe põhilise organisatsiooni eesmärgi saavutamiseks – aidata organisatsioonil seada õige suund ning panna liikmed selles suunas liikuma (Hargreaves & Shirley, 2008; Lam & Pang, 2003; Leithwood et al., 2004). On vähe tõenäoline, et õpilaste õppimise parandamisele suunatud reformid rakenduks ilma, et koolijuhid mõistaks nende sisu ja eesmäärke ning rakendaks vajalikke tegevusi (Leithwood et al., 2004). Fullani (2014) arvates on vaatamata juhtimisstiilile koolijuhid üheks oluliseks rolliks õppimise juhtimine. Juht peaks juhtima õpetajate õppimist nii, et paraneks õpetamine ning samal ajal ise õppides, et mõista, mis töötab ja mis mitte. Koolijuht peaks olema nn esiõppija (*lead learner*), kelle ülesandeks on luua positiivne ning jätkusuutlik õpetamise ja õppimise keskkond kõigile sh ka õpetajatele (Fullan, 2014). Tihti aga pole juhid pole esiõppija rolliks piisavalt ette valmistatud (Goodall, Day, Lindsay, Muijs & Harris, 2005).

Uringud näitavad, et juhtimise mõju õpilaste õpitulemustele on tihti alahinnatud ning efektiivsel juhtimisel võib olla õpilaste õpitulemuste parandamisel oluline roll (Fullan, 2014; Leithwood et al., 2004; Robinson, 2007). Leithwood et al. (2004) analüüs näitab, et nii otsese kui ka kaudse kooli juhtimise mõju õpilaste õpitulemustele moodustab umbes veerandi kogu kooli mõjust. Kõige suurem on juhtimise mõju nendes koolides, kus seda on kõige rohkem vaja st nn alasoortustega koolides, kuhu on tulnud uus efektiivne juht. Robinsoni (2007) poolt teostatud metaanalüüs näitas, et kõige suurem mõju on juhil õpetajate õppimise ja arengu toetamisel ning ise selles protsessis aktiivselt osaledes. Sahlberg (2013) on Soome koolide edust rääkides välja toonud juhtimise tihedat seotust õpetamisega ning õpetajate kaasamist juhtimisse. Kõigil koolijuhtidel peab seal olema ka õpetaja kvalifikatsioon. See aitab kaasa usalduslike suhete tekkimisele õpetaja ja koolijuhid vahel.

Nii nagu koolil peaks olema kõrged ootused oma õpilaste õpitulemuste osas, nii peaks juhtkonnal olema kõrged ootused õpetajate professionaalse õppimise osas. Ilma tugeva professionaalse kultuurita koolides on õpetajad väga iseseisvad ja riskivastased (Cole, 2004) ning juhtkonda takistab muutuste elluviimisel osade meeskonnaliikmete vastupanu ja vähene usaldus, apaatia ning õppimisvajaduse mittetähtsustamine (Harris, Caldwell & Longmuir, 2013). Tihti tolereeritakse sellistes koolides professionaalset ebakompetentsust ja on alla antud õpilaste õpitulemuste nimel pingutamisel, leppides madalamate tulemustega, mis tähendab, et kooli juhtkond pole teinud piisavalt pingutusi, et õpetajad võtaks vastutuse oma tegevuse eest ning pole seega suutnud tagada oma kooli õpilastele parimaid õppimis- ja eduvõimalusi (Cole, 2004).

Fullan (2014) on rõhutanud, et õpetajate puhul on töökoha valikul muutunud oluliseks kaks kriteeriumit – kolleegide kvaliteet ja juhtimise kvaliteet. Seega on oluline tugevate õpetajate säilitamiseks ja värbamiseks neile aspektidele tähelepanu pöörata. Õpilaste õpitulemuste analüüsid näitavad sageli, et erinevused esinevad pigem ühe kooli sees kui koolide või piirkondade vahel st, et igas koolis on õpetajaid, kes samades tingimustes suudavad leida lahendusi suurepärase tulemuste saavutamiseks, mistõttu on oluline luua toetav keskkond, et edukad õpetajad saaks oma teadmisi jagada ning seeläbi tõsta kogu kooli õpetajaskonna professionaalse arengu taset (Guskey, 2003; Lam & Pang, 2003). Sarnasel seisukohal on ka Hattie (2012), kelle hinnangul on koolijuhi kõige tähtsam ülesanne luua kliima, milles õpetajad saaksid oma õppimise üle arutleda, kus vigu nähakse õppimisvõimalustena ning õpetajatel on turvaline õppida. Seega on efektiivne juhtimine kriitiliseks teguriks ja katalüsaatoriks uuenduste elluviimisel (Hargreaves & Shirley, 2008; Lam & Pang, 2003; Leithwood et al., 2004).

1.4. Õpetajate professionaalseks arenguks tingimuste loomine koolis

Läbi täiendusõppe õpetajate professionaalsete oskuste arenguks formaalsete ja mitteformaalsete tingimuste loomine on oluline kooli arendamiseks ning õpilaste edu tagamiseks (Bredeson, 2000). Õpetamine nagu iga teinegi amet ei sõltu ainult individuaalsetest oskustest ja tahtest. See on sügavalt mõjutatud organisatsioonikultuurist (Hargreaves & Fullan, 2012). Selleks, et õppimisprotsessil oleks mõju õpetaja professionaalsele tegevusele, peab arvestama töökohal valitsevate kultuurinormidega. Juhul,

kui lõhe on täiendusõppes omandatuga väga suur, siis on vähetõenäoline, et lõhe ületatakse ning uusi praktikaid saab koolis rakendada (Reeves, Turner, Morris & Forde, 2003). Fullani (2011, 2014) järgi on muutuste läbiviimisel vajalik lähtuda õigetest ajenditest. Õigete ajenditena näeb ta võimekuse kasvatamist, koostöist pingutamist, kvaliteetset õpetamist ning süsteemsust.

1.4.1. Kooli võimekuse kasvatamine

Inimesi motiveerivad eesmärgid, mis on nende jaoks kaalukad ja väljakutset pakkuvad, kuid samas ka saavutatavad. Tihti on soovitud suunas liikumiseks vaja inimeste võimekust kasvatada (*capacity building*) (Leithwood et al., 2004). Võimekus on kompleksne nähtus, mis koosneb motivatsioonist, oskustest, positiivsest õppimisest, organisatsiooni tingimustest ja kultuurist ning infrastruktuuri toetusest. See annab indiviididele, gruppidele, tervele kooli kogukonnale ja süsteemile jõu osaleda elukestvas õppes (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

Paljudes koolides võrdsustatakse endiselt õpetajate täiendusõpet traditsiooniliste koolitusega (Goodall et al., 2005). Täiendusõppe tegevustes osaletakse üksikult mistõttu on võimalus koostööks ning toetavate võrgustike loomiseks minimaalne (Sappington, Pacha, Baker & Gardner, 2012). Kuna kogemus saadakse individuaalselt, siis vaatamata selle headusele, on hiljem oma kolleegide veenmine vähese kasuteguriga (Harris & Jones, 2013). Suuremate muutuste elluviimiseks aga ei piisa ainult üksikindiviididest, vaid on vaja kasvatada kogu grupi võimekust. Koostöised grupid kiirendavad muutusi ning panevad ka kehvema sooritusega õpetajad pingutama, sest õpetamine muutub vähem privaatseks ning grupp nii survestab kui ka toetab oma liikmeid (Fullan, 2011).

Koolides, kus juhtkond toetab muutusi ja riskivõtmist ning koolikultuur toetab jagamist, vastastikust toetamist, koostöiseid ettevõtmisi, on nii õpetajate kui õpilaste õppimine palju tõhusam (Cole, 2004; Lam & Pang, 2003). Näiteks WestEd (2000) uuris USA-s kaheksat kooli, mis olid võitnud riikliku koolide professionaalse arengu mudeli konkursi ning tõi välja, et nende koolide edu võtmeks oli professionaalse kultuuri muutus. Personaliarenduses muudeti rõhuasetust ning isoleeritud õppimise ja juhuslike koolituste asemel ehitati üles jätkusuutlik koostöisele õppimisele ning ühistegevustel põhinev süsteem.

Cole (2004) peab ideaalseks professionaalseks õppimiskultuuriks olukorda, kus õpetajad on järjepidevalt pühendunud uute teadmiste ja oskuste omandamisele; rakendavad uusi teadmisi ja oskusi õpetamisel; täiendavad oma praktikaid läbi eneserefleksiooni ja tagasiside; jagavad uusi praktikaid ning õpetavad teistele, kuidas nad saaksid oma õpetamist

paremaks muuta; toetavad üksteist uuenduste rakendamisel läbi ühise planeerimises ja õpetamise, *coachingu* ja mentorluse; aitavad parandada teiste praktikaid läbi vaatluse ja tagasiside.

Mõnede uuringute puhul on vaatluse alla võetud kaks äärmust, milleks on õpetajate arengut ja enesetäiendamist toetavad ning nimetatud tuge vaid vähesel määral pakkuvad koolid. Näiteks TNTP (2012) poolt USA-s läbiviidud suuremahuline uuring, milles jagati koolid õpetajate hinnangutel põhineva koondindeksi põhjal tugeva õpetamisele suunatud kultuuriga ehk nn kasvuhoonekoolideks ja nõrga õpetamisele suunatud kultuuriga koolideks, näitas, et õpetajad eelistavad tugeva õpetamisele suunatud juhtimiskultuuriga koole. Nad väärtustavad koole, kus on ühine nägemus, milline hea õpetamine peaks olema ning kus koolijuhid aitavad õpetajatel rakendada kogu nende potentsiaali. Tugeva õpetamisele suunatud juhtimiskultuuriga koolidest on stabiilsem õpetajaskond ning neil õnnestub säilitada oma tipp-õpetajaid rohkem kui nõrga juhtimiskultuuriga koolides. Tugeva õpetamiskultuuriga koolid aitavad õpilastel rohkem õppida ning nende õpilaste tulemused on paremad kui nõrga õpetamiskultuuriga koolides. Nn kasvuhoonekoolides on peamine fookus õpilaste õppimisel ning õpilastele on seatud ka kõrgemad ootused. Õpetamisele suunatud koolikultuuri tugevdamine on koolijuhtimise küsimus. Tugevat õpetamisele suunatud koolikultuuri on võimalik saavutada mõne aastaga. Selleks on vaja välja selgitada parendusvaldkonnad ning koostada tegevuskava, mida järjepidevalt rakendatakse ja analüüsitakse (TNTP, 2012). Kraft & Papay (2014) jagasid oma uurimuses koolid õpetajate hinnangute baasil koostatud koondindeksi kvartiilide alusel nõrgemateks (alumine kvartiil) ja tugevamateks (ülemine kvartiil) professionaalse arengu keskkonnaga koolideks ning leidsid, et õpetaja, kes töötavad toetavas keskkonnas, muutuvad aja jooksul õpilaste õpitulemuste tõstmisel enam efektiivsemaks kui vähem toetavas keskkonnas töötavad õpetajad.

1.4.2. Professionaalne kapital

Kuna kõigist koolis õpilaste õppimist ja õpitulemusi mõjutavatest teguritest peetakse kõige olulisemaks just õpetaja kvaliteeti, siis on tõusetunud küsimus, milline on kõrge kvaliteediga õpetamine (*high quality teaching*) (Hargreaves & Fullan, 2012). Selleks, et muuta arusaama õpetamisest ja õpetamise kvaliteedist, toovad Hargreaves ja Fullan (2012) sisse **professionaalne kapitali** mõiste. Professionaalne kapital on kolme kapitali: inimkapitali (*human capital*), sotsiaalse kapitali (*social capital*) ja otsustuskapitali (*desicional capital*) süstemaatiline arendamine ja sidumine õpetaja ametiga. Professionaalne kapital on

hädavajalik efektiivseks õpetamiseks. Kolm erinevat kapitali liiki võimendavad üksteist. Inimkapital õpetamises tähendab teadmiste ja oskuste omamist ja arendamist sh oma aine tundmist; arusaamist selles, kuidas lapsed õpivad; emotsionaalset ja moraalset pühendumist jne (Hargreaves & Fullan, 2012). Juhul, kui inimkapital on tugev, siis peaksid õpetajad omama piisavalt teadmisi ja oskusi, et teha head tööd oma klassiruumis. Uuringud näitavad ka, et kõrgete võimetega õpetajate (tugeva inimkapitaliga) õpilased ületavad nõrgemate võimetega õpetajate õpilaste tulemusi (Leana, 2011).

Sotsiaalse kapitali toel saab inimkapital kasvada. Selleks on erinevad töögrupid, meeskonnad ja professionaalsed võrgustikud, milles osalemise läbi üksteiselt õpitakse ja seeläbi arenetakse. Ainult inimkapitalist ja sotsiaalsest kapitalist ei piisa. Vaja on ka otsustuskapitali, mis on seotud õpetaja võimega iseseisvalt otsuseid vastu võtta. Otsustuskapital suureneb aja jooksul läbi kogemuste, praktika ja refleksiooni ning võimaldab teha otsuseid olukordades, kus pole ette antud kindlaid juhendeid ja reegleid. Professionaalsuse üheks märgiks ongi võime iseseisvalt otsustada. Juhul, kui õpetaja peab iga otsuse puhul vaatama mõnda käsiraamatut või jälgima õppetöö läbiviimisel samm-sammult juhendit, siis on see märk selles, et õpetaja pole professionaal. Siinjuures pole oluline, kas ta ei tea, kuidas otsustada või tal pole lubatud ise otsustada (Hargreaves & Fullan, 2012).

1.4.3. Sotsiaalse kapitali mõju täiendusõppes omandatu rakendamisele

Käesoleva töö seisukohalt on eelnevalt mainitud kolmest kapitali liigist kõige olulisem sotsiaalne kapital ja selle tugevdamine. Kooli sotsiaalsel kapitalil on otsene mõju täiendusõppes õpitu praktikasse rakendamisele ning õpilaste õppimisele (Li & Choi, 2014). Kui varasemad konventsionaalsed lähenemised olid seisukohal, et õpetajad võtavad innukalt haridusuuendused vastu siis, kui nad näevad, kuidas näidis praktika töötab ja õpilaste õppimisele kasu toob, siis uuemad uuringud näitavad, et õpetajate teadmiste muutmine ei pruugi alati kaasa tuua soovitud muutusi nende pedagoogilises praktikas. Mõned õpetajad ei võta ilma piisava sotsiaalse toetuse ja piisavate pädevuste puudumise tõttu seda riski (Li & Choi, 2014). Li (2010) uuring leidis, muutusi aitavad saavutada ning uuendusi ellu viia kolm tegurit: sotsiaalne usaldus, juurdepääs ekspertteadmistele ja sotsiaalne surve.

Kõige olulisemaks muudatuste elluviimisel peetakse usaldust (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Koolides, kus õpetajaskonna vahel on loodud usalduslik õhkkond, ollakse reformide elluviimise suhtes kindlamad. Usaldust saab vaadata

kui sotsiaalse kapitali vormi, millel on potentsiaal kooli edusamme kiirendada. Usaldus iseenesest ei põhjusta edasiminekut, vaid loob selleks baasi (Harris, Caldwell & Longmuir, 2013). Õpetajatel, kellel on usk kollegiaalse toetuse olemasolusse, on altimad oma mugavustsoonist välja astuma ja proovima uusi pedagoogilisi lähenemisi (Li, 2010).

Juhul, kui õpetajal on vaja informatsiooni või nõu, siis ta pöördub üldjuhul teise õpetaja mitte mõne eksperdi või koolijuhi poole. Juhul, kui sotsiaalne kapital on tugev, siis see võimaldab õpetajatel pidevalt õppida vestlustest üksteisega ja saada veelgi paremaks selles, mida nad teevad (Leana, 2011). Sotsiaalne kapital aitab luua nii formaalseid kui mitteformaalseid sotsiaalseid tugistruktuure, mis annavad õpetajale vajaliku raamistiku ja ajendi uute tehnoloogiate ja meetodikate katsetamiseks ning aitavad lisaks teadmiste ja oskuste arendamisele ka esile kutsuda õpetaja käitumise muutust klassiruumis (Li & Choi, 2014) ning õpilaste õpitulemuste paranemist (Leana, 2011). Leana (2011) uuring näitas, et kui õpetaja sotsiaalse kapitali näitaja oli keskmisest kõrgem, siis tema õpilaste matemaatikatumused kasvasid 5,7%. Nii tugeva inimkapitali kui ka sotsiaalse kapitaliga õpetajate õpilased saavutasid kõige kõrgemaid ning madala inimkapitali ja sotsiaalse kapitaliga õpetajate õpilased kõige madalaimad matemaatika tulemusi. Samas selgus, et isegi madala inimkapitaliga õpetajad suutsid saavutada sama häid tulemusi kui keskmise inimkapitaliga õpetajad juhul, kui neil oli tugev sotsiaalne kapital (Leana, 2011)

Õpetajate koostööst õppimist peetakse üheks efektiivsemaks täiendusõppe vormiks (AITSL, 2014; Harris & Jones, 2013). McLaughlin & Talbert (2007) uurisid efektiivsete õpikogukondadega koole ning leidsid, et nende koolide õpetajad jagasid vastutust selle eest, et kõik õpilased saavutaksid ettenähtud õpiväljundid. Eesmärkide saavutamiseks töötasid nad koos välja strateegiaid, materjale ja jagasid praktikaid. Läbi koostöö arendati uusi teadmisi õpetamispraktika parandamiseks ning vajadusel kaasati eksperte väljastpoolt kooli. Toimus nii individuaalne kui kollektiivne refleksioon oma õpetamispraktikate üle, mille käigus hinnati mõju õpilaste õppimisele ning tulemuste põhjal kavandati uusi sekkumisi. Jätkusuutlikkuse tagamiseks peeti ka uute õpetajate värbamisel silmas, et nad jagaksid samu väärtusi ning neile loodi toetav mentorlussüsteem.

Selleks, et kindlustada koostöö kvaliteet ning tulemuslikkus, peab koostöö olema eesmärgistatud ja süstemaatiline. Ainult nii on võimalik tulemusi saavutada (AITSL, 2014; Harris & Jones, 2013). Austraalia Õpetamise ja Koolijuhtimise Instituut on erinevate uuringute tulemustest selgunud parimate praktikate tulemustele toetudes välja töötanud nn distsiplineeritud koostöö mudeli ning asunud seda praktiseerima. Peamiseks eesmärgiks on kindlustada professionaalse koostöö mõju õpilaste õpitulemustele ning välistada, et koostöö ei

piirduks ainult ideede jagamise ja lugude jutustamisega. Õpetajatel on vaja õppida ja harjutada koostööoskusi. Selleks, et sellisel tegevusel oleks mõju, peab see olema süstemaatiline ehk distsiplineeritud (AITSL, 2014).

Seega praegune keskendumine inimkapitalile ei aita saavutada soovitud tulemust st kvalifitseeritud õpetajaskonda. Rohkem peaks rõhku panema sotsiaalse kapitali tugevdamisele. Sotsiaalset kapitali ei saa organisatsiooni immutada või jõustada väliste organisatsioonide poolt. Seda saab ainult aegapidi kasvatada organisatsiooni seest (Li, 2010). Fullan (2011) peab sotsiaalset kapitali kasvatamist mõjuvõimsaks strateegiaks. Sotsiaalse kapitali kasvatamisel on oluline roll kooli juhtkonnal, sest see nõuab aega ja ressursse ning ka mõtteviisi muutust. Näiteks nn aasta õpetaja valimise asemel peaks tunnustama hoopis õpetajatevahelist mentorlust ja koostööd (Leana, 2011). Õpetajaid ei saa jätta omaette, vaid oluline on saavutada tasakaalustatud kombinatsioon järeleandmatust, kuid toetavast juhtimisest, headest standarditest ja hindamisest, investeringutest võimekuse kasvatamisse, läbipaistvatest tulemustest ning tegevustest, mis on suunatud paremate tulemuste saavutamisele ning paremale aruandlusele (*accountability*). Madalama võimekusega õpetajaskond vajab alguses enam otsest toetust ning arendamist efektiivsete õpetamispraktikate osas. Kui õpetajate ja ka juhi võimekus kasvavad, siis muutuvad kolleegid suuremaks liikumapanevaks jõuks (Fullan, 2011). Leana (2011) uuring näitas, et koolides, kus koolijuhid pühendasid teistest enam aega sisemise sotsiaalse kapitali ülesehitamisele, oli õpetamise tase kõrgem ja õpilaste tulemused kõrgemad. Kõige efektiivsemad olid need koolijuhid, kes nägid end pigem õpetaja edule kaasaaitaja kui instrueeriva juhi rollis. Nad tagasid õpetajatele sotsiaalse kapitali ülesehitamiseks vajalikud ressursid: aja, ruumi ja meeskonna, et muuta nii formaalsed kui mitteformaalsed sidemed võimalikuks (Leana, 2011).

1.4.4. Täiendusõppe süsteemne planeerimine ja korraldus

Erinevad uuringud (nt Bredeson, 2000; Guskey, 2000; Sandholtz, 2002; WestEd, 2000) rõhutavad, et professionaalse õppimiskultuuri kujundamisel on oluline roll täiendusõppe süsteemsel planeerimisel ning seostamisel kooli eesmärkide ja õpetajate vajadustega. Koolide praktikad aga on väga erinevad. Lai (2015) uuring näitas, et koole saab jagada kolme rühma. Madala tasemega koolides põhineb õpetajate arendamine juhi arusaamal, et midagi on puudu ja seda on vaja parandada ning õpetajatel palutakse osaleda väljaspool kooli toimuvatel täienduskoolitustel. Järgitakse individuaalse arendamise, mitte kollektiivse arendamise mudelit. Kõrge tasemega koolides teadvustavad juhid õpetajate kollektiivse õppimise jõudu

ning toimivad professionaalsete kogukondadena. Keskmise tasemega koolides kasutatakse mõlema eelmise elemente ning enamasti püütakse liikuda süsteemsema lähenemise poole.

Kõige olulisem on selge visiooni ning selgete eesmärkide seadmine (Bredeson, 2000; Guskey, 2000). Selleks annab olulise sisendi õpilaste õppimisega seotud informatsiooni kasutamine, mis aitab määratleda õpetajate arengu eesmärgid, motiveerida neid õppima, jälgida arendustegevuste mõju õpilaste õpitulemustele ning teha vajalikke korrekture. Samuti annab see õpetajatele infot, et muutused õpetamispraktikas aitavad realselt õpilaste õppimisele kaasa (Sparks, 2002). Koolijuht ja õpetajad peaks täiendõppe planeerimisel endalt küsima, kas ja kuidas see läheb kokku meie kooli eesmärkidega ning aitab õpilastel paremini õppida (Bredeson, 2000; WestEd, 2000).

Sappington et al. (2012) on välja toonud neli täiendusõppe ja kooli eesmärkide ühendamisega seotud kooli arengufaasi:

- 1) Seosed puuduvad - selles faasis olevas koolis toimub vähe mõtestatud ning kooli täiendusõppe kavast lähtuvat professionaalset õppimist. Täiendusõppe tegevusi pakutakse juhuslikult, episoodiliselt ning nende vahel puuduvad seosed. Samuti pole tegevused seotud kooli arendusprotsessiga. Kooli arenduskava eksisteerib ainult paberil.
- 2) Piiratus seosed – mõned tegevused on suunatud kooli arendamisele, kuid sageli ebaõnnestuvad, sest need pole järjepidevad ja kumulatiivsed. Täiendusõppe tegevused lähtuvad hetkeolukorra vajadustest ning ei toeta kooli pikaajaliste eesmärkide saavutamist.
- 3) Üleminekufaas – kool on alustanud täiendusõppe tegevuste seostamist kooli arendustegevustega, kuid neid pole veel pikaajaliselt juurutatud.
- 4) Süsteemne planeerimine – täiendusõppe tegevused on seotud kooli arendustegevustega süsteemselt. Täiendusõppe tegevused toetavad kooli arengut.

Koolijuht peaks aitama õpetajatel võtta vastutust oma õppimise eest, sest traditsiooniliselt on õpetajad olnud passiivsed täiendusõppe vastuvõtjad. Koolijuhid kui instrueerivad liidrid ja õppijad on eeskujud, *coach'id*, abistajad ja juhendajad, mitte valvurid ja valitsejad (Bredeson, 2000). Selle asemel, et kasutada testide ja õpetaja hindamise tulemusi õpetajate tunnustamisel ja karistamisel, peaks kasvatama nii õpetajate kui kooli üldist võimekust (Fullan, 2011) ja kaasama õpetajad täiendusõppe nii sisulisse kui vormilisse kavandamisse, siis on suurem tõenäosus, et see vastab õpetajate vajadustele ning sellel on suurem mõju õpetaja mõtlemisele ning õpetamispraktikale (Bredeson, 2000). Selleks on oluline välja arendada mitmetasandilise planeerimis- ja tagasisidesüsteem, mis hõlmab nii kooli, klassi/meeskonna kui ka individuaalset tasandit (WestEd, 2000) ning on aluseks õpetajate professionaalse arengu vajaduste väljaselgitamisel (Bredeson, 2000). Oluline on

toetada õpetajaid eneseanalüüsil põhinevate individuaalsete arengulaanide koostamisel (Sandholtz, 2002).

Seatud eesmärgid moodustavad kriteeriumid, mille järgi valitakse täiendusõppe tegevuse sisu ja materjalid, arendatakse protsessi ja valmistatakse ette tagasiside ja hindamiskriteeriumid. Peab olema selge, milliseid muutusi õpetamise praktikas oodatakse ja kuidas, see peaks mõjutama õpilasi (Guskey, 2000). Täiendusõppe mõju hindamiseks on koostatud mitmeid mudeleid. Üks tuntuim on Guskey (2000) hindamismudel, mis põhineb Kirkpatrick' u (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) poolt 1959. aastal väljatöötatud hindamismudelil, mille järgi peaks mõju hindama toimuma neljal tasandil: õppijate vahetu reaktsioon, õppimine, rakendamine ja tulemused. Guskey (2000) lisas sinna viienda tasandi, milleks on organisatsiooni tasand. Kõige olulisem tegur on organisatsioonikultuur st organisatsioonis toimivad väärtused, uskumused ja normid. Jagatud arusaam õpetamisest ja õppimisest ning õpetaja professionaalsusest toetab muudatuste elluviimist. Sappington et al. (2012) on välja toonud, et täiendusõppe lõppedes edasise toe puudumine on üheks oluliseks takistuseks, miks õpetajaid õpitut ei hakka rakendama. Õpetajad naasevad kooli ja ei tea, milliseid samme nad peaks ette võtma. WestEd (2000) soovib siduda õpetajate õppimine tihedalt nende tööga ning pakkuda järjepidevat toetust. Guskey (2000) juhib tähelepanu asjaolule, et organisatsioonikultuur võib ka muudatusi takistada soovides säilitada oma senist seisut. Seega on oluline analüüsida, millised tingimused toetavad edusamme ning millised võivad neid takistada.

Suurbritannia koolides Guskey (2000) hindamismudelil põhinev Goodall et al. (2005) poolt läbiviidud uuring näitas, et üldiselt piirdatakse mõju hindamisel kolme tasandiga (osalejate reaktsioon, õppimine ning teadmiste ja oskuste kasutamine). Kõige sagedamini kasutatakse hindamiseks küsimustikku või lühikest hindamisvormi. Enamusel juhtudel näevad koolid sellist küsimustikku kui hindamise lõpptegevust ning harva võetakse selle infoga ka edaspidi midagi ette. Kõige sagedasemaks hindamise elemendiks oli õpetajate koolitusega rahulolu. Sellele järgnes hinna ja kvaliteedi suhe, mida hinnati alati või peaaegu alati pooltes koolides. Täiendusõppe mõju õpilaste õppimisele hindas kõigest veerand koolidest. TNTP (2012) poolt läbiviidud uurimuses rõhutatakse tagasiside olulisust. Nad leidsid, et koolides, kus viiakse regulaarselt läbi tunnivaatlusi ning antakse selle põhjal õpetajatele tagasisidet, on õpilaste õpitulemused paremad kui nendes koolides, kus seda tehakse ebaregulaarselt või väga harva. Nad leidsid ka, et hindamist mõjutab see, kuidas täiendusõppe mõistet koolides interpreteeritakse. Mida kitsamalt seda tehakse, seda algelisemad on rakendatavad hindamisviisid. Hindamine peaks toimuma vastavalt tegevuse

iseloomule. Kõik tegevused ei vaja formaalset hindamist. Hindamiseks kasutatavad vahendid peaks olema koolidele kättesaadavad. Hindamine peab olema seotud teiste koolielu osadega nagu planeerimine jne (Goodall et al., 2005).

Väga oluliseks peetakse ka täiendusõppes osalemiseks (sh kolleegide töö vaatlemiseks), koostööks ja ühiseks planeerimiseks piisava aja ning toetuse võimaldamist (Sandholtz, 2002; TNTP, 2012; WestEd, 2000). Suur töökoormus ja tihe päevakava vähendavad õpetajate huvi ja tahet erinevates tegevustes osaleda (Sandholtz, 2002). Kuigi osad uuringud (nt Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000) näitavad, et pikemaajalised täiendusõppe tegevused on mõjusamad, siis Kennedy (1999) uuring toob välja selgete eeliste puudumisele selles osas. Koolitusprogrammi, mille sisu pole väärtuslik, ei ole võimalik parandada pikendades selle kestvust, pakkudes tunnikülastusi jne. Seega ainult struktuuralsed elemendid ei garanteeri õpetaja õppimist ja mõju õpilaste tulemustele, vaid esmalt peaks keskenduma sisule ja siis vormile (Kennedy, 1999).

1.5. Täiendusõppe korraldus Eesti üldhariduskoolides

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 71 paneb koolijuhile vastutuse "õppe- ja kasvatustöö korralduse ja tulemuslikkuse" eest ning § 75 paneb õpetajale ametialase kohustuse „arendada oma kutseoskusi ja olla kursis haridusuuendustega“ (Põhikooli- ja ..., 2010). Haridusametuse juhi kompetentsimudel (2009) nähakse juhi ühe olulise kompetentsina personali arendamist ning personalipoliitika sidumist organisatsiooni eesmärkidega. Siinjuures peetakse oluliseks töötajate eneseanalüüsioskuste arendamise toetamist, et töötajad võtaksid endale organisatsiooni arengut toetavaid eesmärke ning töö tagasisidestamist. Õpetaja kutsestandardis (2013) on üheks oluliseks osaks refleksioon ja professionaalne enesearendamine. Õpetajate ja koolijuhtide täiendusõppe kontseptsioon (2014) nähakse ette õpetajate täiendusõppe eest vastuste jagamine kolme tasandi: riigi, kohaliku omavalitsuse ja haridusametuse vahel. Eeldatakse, et koolijuht:

"võtab töötajate täiendusõppevajaduste hindamise aluseks arenguplaanid, sise- ja välishindamise tulemused, akrediteerimised jmt dokumendid ning arenguestlustel kutsestandardi/kompetentsimudeli alusel kokkulepitud täiendusõppevajadused. Koostab täiendusõppevajaduste alusel organisatsiooni koolitusplaani" (lk 4). Lisaks sellele peaks juht toetama "koolitusel omandatu rakendamist igapäevases tööprotsessis, andma konstruktiivset tagasisidet ja hoidma õppiva organisatsiooni kultuuri toetavat keskkonda. Selle saavutamiseks loob juht keskkonna kogemuste jagamiseks, neist õppimiseks ja edasikoolituseks, soodustab haridusametuse ülest ja valdkondlike võrgustike tekkimist parimate kogemuste ja teadmiste jagamiseks, suhtub toetavalt valdkondlike ja ülekooliliste meetodikakoolituste korraldamisse jms" (lk 4).

Eesti Hariduse Infosüsteemi andmete analüüs näitab, et õpetajatelt viie aasta jooksul nõutud 160 osalustunni maht on ületatud (Ülevaade..., 2013). TALIS 2013 näitas, et meie õpetajate teadmised konstruktivistlikust õpikäsitusest on head, kuid praktikani pole suur osa õpetajaskonnast veel jõudnud (Übius et al., 2014). Õpetajate õpetamise taseme ebahütluse kohta annavad informatsiooni PISA 2009 ja PISA 2012, mille tulemused näitasid, et õpilaste õpitulemused erinevad nii maakondade kui koolide lõikes ning suurimad vahed ületavad ühte õppeaastat (Mikk, Kitsing, Must, Säälik & Täht, 2012; Pärismaa, 2014). Mikk et al. (2012) peavad selle peamiseks põhjuseks õpetajate erinevaid teadmisi õppimis- ja õpetamisstrateegiatest ning oskustes neid kasutada. Nad leiavad, et mitte kõik koolijuhid pole suutnud või tahtnud õpetajate õppimiseks sobivat keskkonda luua ning seetõttu pole ka organisatsioon kohanenud muutustega ning õpetajate teadmised ja oskused ei vasta kaasaja nõuetele.

Täiendusõppe korraldusest koolides võimaldab mõningase ülevaate saada Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamise aruanne, kus tuuakse välja, et perioodil 2009-2012, ei toimunud koolides täiendusõppe süsteemset planeerimist ja tulemuslikkuse analüüsi ning täiendusõppe polnud süsteemset seotud kooli eesmärkidega. Tihti osaleti koolitusel kohustuslike tundide mahu täitmiseks (Voolaid, 2014). Ka Türgi et al. (2011) poolt läbi viidud uuringus Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid juhitakse tähelepanu vajadusele liikuda edasi sisehindamise väliselt toimivuselt sisulisele meeskonnatööle kooliarenduses, kaasata õpetajaid läbi aktiivse osaluse koolijuhtimisse ning rakendada süsteemsemalt õpetajatega läbiviidavaid hindamis- ja arenguestlusi (Türk et al., 2011). TALIS 2013 näitas, et võrreldes 2008. aastal läbiviidud uuringuga on õpetajatele antav tagasiside muutunud enam administratiivsete formaalsuste täitmiseks ning suurenenud on nende õpetajate arv, kes arvavad, et see mõjutab vähe nende tööd klassiruumis (Übius et al., 2014). Uuringud näitavad, et paljudes koolides ei toimu süsteemset täiendusõppe vajaduste väljaselgitamist, ning õpetajate täiendusõppes osalemine on juhuslik ja põhineb peamiselt õpetajate endi soovidel. Kooli toetusena näevad juhid tihti seda, et õpetajatele lubatakse vastavalt oma soovidele koolitustel osaleda (Metslang et al., 2013; Õpetajate..., 2015). Metslang et al. (2013) tõid välja vajaduse täpse koolitusvajaduse väljaselgitamise järele, et õpetajaid oleks võimalik suunata nendele koolitustele, mis on vajalikud just õpilaste õpitulemuste parendamiseks. Samuti rõhutasid nad kooli juhtkonna rolli koolitustel õpitu töösse rakendamisel.

Koolijuhtide väitel on enamusel koolidel küll olemas koolituskava või -plaan, kuid paljud õpetajad pole sellest teadlikud ning neid ei kaasata selle koostamisse (Õpetajate..., 2015; Übius et al., 2014). Õpetajate ja koolijuhtide hinnangud kipuvad lahknema ka teistes õpetajate täiendusõpet puudutavates küsimustes. Näiteks leidsid Henno & Granström (2012), et koolijuhid hindavad kõrgemalt õpetajate üldisemaid koostöö vorme. Samas õpetajad väärtustasid enam just õpetajatevahelisi ning ainealase koostööga seotud vorme. Samuti väitsid koolijuhid õpetajatest sagedamini, et nende koolis informeeritakse õpetajaid täiendusõppe võimalustest. Koolijuhtidest 92% väitis, et nad küllalt või väga tihti veendusid, et õpetajad täiendavad ennast lähtudes kooli õppe-eesmärkidest. Õpetajate seas oli sarnasel seisukohal 80%. (Henno & Granström, 2012).

Uuringud näitavad, et õpetajad suudavad halvasti koolitustel õpitud oma töösse üle kanda (Metslang et al., 2013; Õpetajate..., 2015; Übius et al., 2014). Peamiste rakendamist takistavate põhjustena on nad välja toonud koolituste liigset teoreetilisust ning ajamahukust ning ebasoodsat kooli füüsilist keskkonda ning õppevahendeid (Õpetajate..., 2015). Samas näitavad uuringud, et õpetajad kalduvadki pigem osalema vähemefektiivseks peetavates täiendusõppe vormides nagu väljaspool kooli toimuvatel kursustel ja töötubades kui koolipõhises koostöises õppimises ning koostöistes võrgustikes (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009; Õpetajate..., 2015; Übius et al., 2014).

1.6. Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Töö autori hinnangul on Eestis vähe tähelepanu pööratud kooli tasandil toimuvale ning seega on oluline uurida, mille poolest erinevad nende koolide praktikad, kes on loonud õpetajate täiendusõppeks soodsama keskkonna nendest koolidest, kus see pole sama hästi õnnestunud. Uurimuse eesmärgiks on välja selgitada, mille poolest erinevad õpetajate hinnangute põhjal madala professionaalse arengu toetusega gruppi ja kõrge professionaalse arengu toetusega gruppi jagatud koolide õpetajad oma sotsiaaldemograafiliste tunnuste, oskustele ja teadmisele antud hinnangute ning täiendusõppes osalemist mõjutavate tegurite osas ning võrrelda nende gruppide hinnanguid kolleegide ja juhtkonna toetusele ning täiendusõppe planeerimisele- ja korraldusele koolis.

Mikk et al. (2012) tõid välja Eesti õpilaste õpitulemuste suure erinevuse nii maakondade kui koolide lõikes ning nägid selle taga õpetajate erinevaid teadmisi õppimis- ja õpetamisstrateegiatest ning oskustes neid kasutada ehk Hargreaves & Fullan (2012) järgi nägid nad erinevusi inimkapitalis. Tugeva inimkapitaliga õpetajad peaks omama piisavalt

teadmisi ja oskusi, et teha head tööd oma klassiruumis ning nende õpilaste õpitulemused ületavad uuringute järgi nõrgemate võimetega õpetajate õpilaste tulemusi (Leana, 2011). Selleks, et selgitada välja, kas erinevused ilmnevad ka madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide õpetajaskonnas, esitatakse esimene uurimisküsimus:

1. Milline erinevus ilmneb madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide õpetajate sotsiaaldemograafiliste tunnuste ning oma teadmiste ja oskuste ning täiendusõppes osalemisele antud hinnangute osas?

Kooli sotsiaalsel kapitalil on otsene mõju täiendusõppes õpitu praktikasse rakendamisele ning õpilaste õppimisele (Li & Choi, 2014). Sotsiaalne kapital aitab luua nii formaalseid kui mitteformaalseid sotsiaalseid tugistruktuure, mis annavad õpetajale vajaliku raamistiku ja ajendi uute tehnoloogiate ja meetodikate katsetamiseks ning aitavad lisaks teadmiste ja oskuste arendamisele ka esile kutsuda õpetaja käitumise muutust klassiruumis (Li & Choi, 2014) ning õpilaste õpitulemuste paranemist (Leana, 2011). Selleks, et selgitada välja erinevused madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide vahel, sõnastati teine uurimisküsimus:

2. Milline erinevus ilmneb õpetajate hinnangutes juhtkonna ja kolleegide toetusele ning koostööle madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolides?

Uuringud (nt Guskey, 2003; Kraft & Papay, 2014; Lai, 2015; Lam & Pang, 2003; Leana, 2011; Mikk et al., 2012; Sappington et al., 2012; TNTP, 2012; Türk et al., 2011; Voolaid, 2014; Õpetajate..., 2015; Übius et al., 2014; WestEd, 2000) näitavad, et koolide praktikad täiendusõppe korraldamisel on erinevad ning mõned koolid on efektiivsemad kui teised ning toonud muutuste eluviimiseks välja vajaduse liikuda süsteemsema ning õpilaste õpitulemuste parandamisele suunatud täiendusõppe korralduse poole. Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks ongi selgitada, mille poolest erineb täiendusõppe planeerimine ja korraldus madala ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolides:

3. Milline erinevus ilmneb õpetajate hinnangutes täiendusõppe planeerimisele ja korraldusele madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolides?

2. METOODIKA

2.1. Metoodika valik

Töös seatud eesmärgi täitmiseks on valitud kvantitatiivne põhjuslik-võrdlev lähenemine. Töös kasutatakse Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud ja Balti Uuringute Instituudi poolt läbiviidud Õpetajate täiendusõppe vajaduste (2015) uuringu käigus õpetajatelt veebipõhise ankeediga kogutud andmeid. Tegemist oli üleriigilise uuringuga, mille peamiseks eesmärgiks oli saada tagasisidet õpetajate täiendusõppe süsteemile, selgitada välja õpetajate täiendusõppe vajadus ning teha ettepanekud õpetajate täiendusõppe süsteemi arendamiseks. Andmete kogumiseks kasutati kombineeritud meetodit, mis võimaldab probleemi paremini mõista ning vaadata uurimisküsimusi rohkem süvitsi (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ning on sobilik ka järgneva meetodi arendamiseks. Näiteks kvalitatiivse andmekogumise meetodiga saadakse indiviididelt vajalikku infot, mille alusel koostatakse järgmises faasis küsimustik (Creswell, Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). Uuring oli jagatud kolme etappi: I etapis toimusid personaalintervjuud sidusgruppidega, II etapis koostati nende tulemuste põhjal ankeedid ning viidi läbi küsitlused õpetajate ja koolijuhtide seas ning III etapis viidi läbi fookusgrupi intervjuud kvantitatiivse uuringu tulemuste tõlgendamiseks ning aruteluseminar poliitikasoovituste kujundamiseks.

Käesoleva töö autori ülesandeks oli koostada uuringu lähteülesanne, mis sisaldas endas uuringu eesmärgi ning probleemi püstitust, detailseid uurimisülesandeid ning –küsimusi ning nõudeid metoodika sh valimi koostamise osas. Uuringu läbiviimise osas oli töö autoril tellija esindajana koordineeriv roll st kõigi uuringu olulisemate etappide kooskõlastamine. Autor osales ka aruteluseminaril.

Uuringu tulemuste põhjal on koostatud ülevaatlik aruanne, mille kvantitatiivse osa analüüs põhines suuresti kirjeldaval statistikal ning põhjalikumalt seoseid erinevate tunnuste vahel pole uuritud. Antud töös on aluseks võetud õpetajate küsitluste tulemusel valminud andmestik, mille andmeid lähtuvalt käesoleva töö eesmärgist põhjalikumalt analüüsitakse. Edasise metoodika kirjeldamise käigus keskendutaksegi just sellele osale. Terviklik uuringu metoodika kirjeldus on leitav Õpetajate täiendõppe vajaduste uuringu lõpparuandest (Õpetajate..., 2015).

2.2. Valim

Õpetajatele suunatud küsimustiku saatmiseks koostati koolipõhine klastervalim. Valimi koostamise aluseks oli Eesti Hariduse Infosüsteemist (EHIS) võetud õpetajate juhuvalim (n=3712, koolide arv 529), millest omakorda võeti välja koolipõhine alavalim (igale õpetajate juhuvalimis esinenud koolile genereeriti juhuslik number ning seejärel reastati juhuslike numbrite järgi, valimisse sattusid 200 esimest kooli (Õpetajate..., 2015, lk 104). Eesmärgiks oli tagada valimi üleriigiline representatiivsus ning võimalus analüüsida hiljem andmeid maakondade, koolide õppekeele ja erinevate kooliastmete kaupa.

EHISe andmetel oli 2014. aastal Eestis 14 226 õpetajat (Eesti Hariduse..., 2014). Orienteeruv valimi suuruseks prognoositi ca 400 õpetajat. Õpetajate aktiivsus ületas positiivselt uurijate eesmärgid. Kokku osales uuringus 901 õpetajat, neist 818 naist ja 83 meest. Vastajatest 75,9% töötas eesti õppekeelega koolis, 14% vene õppekeelega koolis ning 11,8% kakskeelses koolis (mitmes koolis töötavatel õpetajatel oli võimalik märkida mitu keelt). Maakondlik jaotus oli järgmine: Tallinn 19,4%, Ida-Viru maakond 13,5%, Harju maakond v.a Tallinn 10,3%, Võru maakond 7,9%, Viljandi maakond 7,8%, Valga maakond 7,1%, Lääne maakond 6,1%, Tartu 5,2%, Rapla maakond 4,6%, Tartu maakond v.a Tartu 4,6%, Pärnu maakond 4,3%, Lääne-Viru maakond 2,6%, Hiiu maakond 2,3%, Järva maakond 2%, Jõgeva maakond 1,1%, Saare maakond 0,9% ja Põlva maakond 0,3%. Keskmine tööstaaž õpetajana 20,8 aastat (SD=11,743), keskmine vanus 46,5 (SD=10,734) ning keskmine tundide arv nädalas 20,3 (SD=6,849). Täpsem valimi kirjeldus on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Valimi kirjeldus

		Arv	%			Arv	%
Sugu	naine	818	90,8	Õpilaste arv koolis	20-100	230	25,5
	mees	83	9,2		101-300	211	23,4
Vanus (aastates)	kuni 29	78	8,8	301-500	160	17,8	
	30-39	139	15,7	501-900	191	21,2	
	40-49	301	34	Üle 900	109	12,1	
	50-59	272	30,7	Tööstaaž (aastates)	Kuni 3	86	9,6
	60 ja vanemad	96	10,8		4-6	49	5,4
Õppetundide arv nädalas	1-17	237	26,3	7-11	101	11,2	
	18-24	449	49,9	12-20	202	22,4	
	25-29	171	19	21-30	267	29,7	
	30-40	43	4,8	31 ja enam	195	21,7	

2.3. Andmete kogumise instrument

Kuna valimi koostamisel seati eesmärgiks tagada vastajate üleriigiline esindatus, siis koostati küsitluse läbiviimiseks veebipõhine ankeet, mis on hea võimalus koguda infot suuremalt hulgalt vastajatelt. Ankeedi koostamisel võeti aluseks: (1) uuringu teoreetilise ülevaate koostamise käigus läbiviidud dokumendianalüüsi tulemused; (2) enne ankeetide koostamist erinevate täiendusõppe pakkumisega seotud sidusrühmade esindajatega (valdkondlikud eksperdid ja teadlased jne) läbi viidud intervjuude tulemused; (3) Eesti elukestva õppe strateegias (Eesti elukestva..., 2014) toodud visioon ja strateegilised eesmärgid ning ootused uuele õpikäsitlusele; (4) õpetaja kutsestandardis toodud pädevused (Õpetaja tase..., 2013).

Küsimustiku valiidsuse tagamiseks olid koostamisse kaasatud valdkondlikud eksperdid. Enne küsitluste koolidele saatmist kooskõlastati küsimustikud korduvalt Haridus- ja Teadusministeeriumiga ning testiti kahe sihtgrupi esindaja peal (ühe õpetaja ja ühe koolijuhiga), misjärel muudeti küsimustikud vajadusel selgemaks ja vastamiseks mugavamaks. Täpsem kirjeldus on toodud uuringu aruandes (Õpetajate..., 2015). Õpetajate ankeet koosnes 36 küsimusest, millest enamus olid valikvastusega suletud küsimused. Mitmed küsimused sisaldasid omakorda alaküsimusi. Teatud juhtudel oli vastajatele antud võimalus ka oma variant vaba vastusena lisada. Kasutusel olid nii nominaalkui järjestikaskaalad. Paremaks struktureerimiseks olid küsimused jagatud teemade kaupa kolme suuremasse ploki: (1) õpetajate hoiakud ja hinnangud täiendusõppe vajalikkusele; (2) koolipoolne toetus õpetaja professionaalsele arengule; (3) õpetajate kompetentsid, pädevus ja täiendusõppe vajadus. Neile lisandus taustaandmete osa. Kuna ploki sisaldasid väga erinevaid küsimusi, siis arvutati sisereliaabluse koefitsiendid alaskaaladele eraldi. Cronbachi α väärtus jäi vahemikku 0,72-0,88. Täpsed α väärtused ja antud uurimuses kasutatud küsimused on toodud lisa 1.

2.4. Uurimuse protseduur

Õpetajate küsitluse viis Balti Uuringute Instituut läbi perioodil 22.10–14.11.2014. Küsitluses osalemine oli vabatahtlik ning küsimustiku kaaskirjas teavitati osalejaid, et uuringu käigus kogutavat informatsiooni kasutatakse ainult antud uuringu huvides, vastuseid analüüsitakse umbisikuliselt ja uuringuraportis kajastuvad ainult üldistatud andmed. Valimisse sattunud koolidesse edastati e-posti teel uuringukutse koos palvega seda oma kooli

õpetajate seas levitada. Kontaktibaasina kasutati EHIS andmebaasi. Jooksvalt monitooriti vastamisaktiivsust ning valimi esinduslikkust erinevates kihtides (piirkond, vastajasugu, vastaja keel). Vastamisaktiivsuse suurendamiseks saadeti õpetajatele meeldetuletusteade.

Küsimustiku täitmine oli vastajatele tehtud võimalikult mugavaks. Pooleliolevat küsimustikku oli võimalik salvestada ja hiljem sobival ajal jätkata. Ankeeti oli võimalik ka pdf-formaadis failina alla laadida, täita paberil ning tagastada postiga. Küsimustik tõlgiti ka vene keelde, et tagada riigikeelt ebapiisavalt valdavate õpetajate uuringus osalemine (Õpetajate..., 205, lk 104). Orienteeruvaks ankeetide täitmise ajaks hinnati ca 40 minutit.

2.5. Andmeanalüüsi meetodid

Kvantitatiivsete andmete töötlemiseks kasutatakse statistikapaketti SPSS 20.0. Autori kasutada oli juba sisestatud ja puhastatud andmebaas, kuid vaatamata sellele esines andmetes mõningaid ebatäpsusi, mida autor töö käigus korrigeeris. Andmete kirjeldamiseks kasutati nii ühe- kui kahemõõtmelist sagedusjaotust. Gruppidevaheliste erisuste väljaselgitamiseks kasutati nominaalskaalade ja binaarsete tunnustega skaalade puhul hii-ruut testi ning ordinaalskaalade puhul mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Statistiliselt oluliseks loeti p-väärtused, mis olid väiksemad kui 0,05. Tulemuste illustreerimiseks koostati graafikud programmiga Excel.

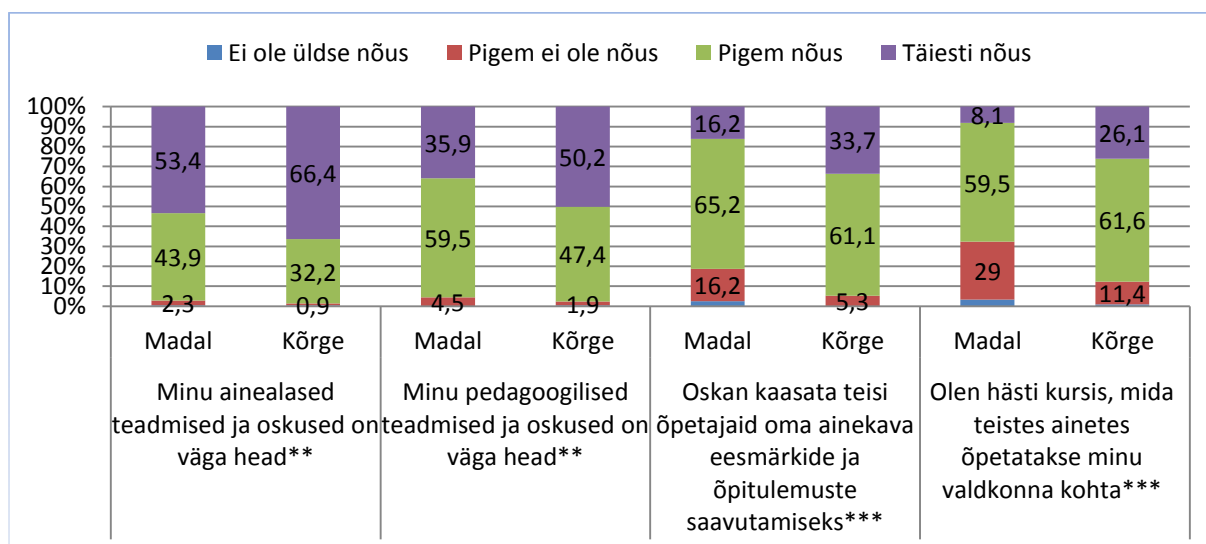
Madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide õpetajate hinnangute võrdlemiseks moodustati koondindeks. Varasemalt on õpetajate hinnangute alusel koostatud koondindeksi alusel koole võrrelnud näiteks Kraft & Papay (2014) ning TNTP (2012). Koondindeksi koostamise aluseks võeti õpetajate hinnangud ankeedi küsimuses 2.1 toodud 15-le kooli poolset õpetaja professionaalse arengu toetust puudutavale väitele (vt lisa 1, küsimus 2.1). Enne koondindeksi moodustamist viidi tunnustevaheliste seoste kindlakstegemiseks läbi korrelatsioonanalüüs, mis näitas kõikide tunnuste vahel olulist seost ($p < 0,01$). Skaala sisereliaabluse koefitsient Cronbachi $\alpha = 0,883$. Seejärel kodeeriti skaala kõikide tunnuste osas ümber nii, et arvesse võeti ainult positiivseid väärtusi. Positiivseteks väärtusteks peeti 4 - nõustun täielikult, mis sai uueks väärtuseks "2" ja väärtus 3 - pigem nõustun, mis sai uueks väärtuseks "1". Kõik ülejäänud said väärtuseks "0". Ümberkodeeritud skaalade alusel arvutati 15 väite väärtuste kokkuliitmise põhjal "kooli toetuse" koondindeks. Indeksi skaala lühendamiseks arvutati kvartiilid ning alumise kvartiili abil moodustati kõige väiksematest väärtustest "madala toetusega" grupp ja ülemise kvartiili järgi kõige suurematest väärtustest "kõrge toetusega" grupp.

3. TULEMUSED

3.1. Õpetajate võrdlus sotsiaaldemograafiliste tunnuste, oma teadmiste ja oskustele ning täiendusõppes osalemisele antud hinnangute järgi

Õpetajate poolt koolikeskkonna professionaalse arengu toetusele antud hinnangute alusel moodustatud „madala toetusega“ (224 õpetajat) ja „kõrge toetusega“ (215 õpetajat) grupid olid sotsiaaldemograafiliste tunnuste suhtes homogeensed (vt lisa 2, tabel 1). Hii-ruut testiga ei ilmnenud statistiliselt olulisi erinevusi õpetajate soo ($\chi^2=0,148$; $p=0,700$), hariduse ($\chi^2=6,927$; $p=0,437$), tööstaaži ($\chi^2=2,238$; $p=0,327$) ja vanuse ($\chi^2=5,036$; $p=0,284$) lõikes. Kahe grupi vahel ei ilmnenud erinevust ka kooli suuruse ($\chi^2=3,023$; $p=0,554$) ega ka nädalas antavate õppetundide arvu ($\chi^2=4,272$; $p=0,234$) poolest.

Õpetajate hinnangud oma teadmiste ja oskustele. Mann-Whitney testiga ilmnis gruppide vahel erinevus nii oma ainealastele teadmiste ja oskustele antud hinnangute ($U=20522,0$; $p<0,01$) kui ka pedagoogilistele teadmiste antud hinnangute osas ($U=20085,0$; $p<0,01$). Test näitas olulisi erinevusi gruppide vahel ka hinnangutes oskustele kaasata teisi õpetajaid oma ainekava eesmärkide ja õpitulemuste saavutamiseks ($U=15799,0$; $p<0,001$) ning oma kursisolekut sellega, mida teistes ainetes nende valdkonnas õpetatakse ($U=37510,5$; $p<0,001$). Kõigi nimetatud väidete puhul andsid kõrgema toetusega grupi õpetajad palju enam hinnanguid „täiesti nõus“ kui madala toetusega grupis (joonis 1).



Joonis 1. Õpetajate hinnangud oma teadmiste ja oskustele erineva toetusega gruppide lõikes (Mann-Whitney testiga ilmnunud statistiliselt olulised erinevused: ** $p<0,01$, *** $p<0,001$)

Täiendusõppes osalemise põhjused. Hii-ruut testi abil tehti kindlaks madalama professionaalse arengu toetusega grupi ja kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi erinevused täiendõppes osalemise põhjuste osas (tabel 2). Statistiliselt oluline erinevus ilmnes järgnevate põhjuste osas: kolleeg on kiitnud konkreetset kursust/koolitust/programmi; soov omandada õpetajakutse vastavalt kutsestandardile ja kooli juhtkond on nõudnud. Madalama professionaalse arengu toetusega grupi hulgas oli enam neid, kes olid täiendõppes osalenud juhtkonna nõudmisel ning kõrgema professionaalse arengu toetusega grupis neid, kes olid osalemise põhjusena välja toonud kolleegi soovitusel ning soovi omandada õpetaja kutse (tabel 2).

Tabel 2. Hinnangud täiendõppes osalemise põhjustele erinevate toetusega gruppide lõikes

Täiendusõppes osalemise põhjused		N (%)	χ^2	p
Olen tunnetanud ise vajadust oma teadmisi ja oskusi täiendada	Madal	171(76,3)	3,247	0,072
	Kõrge	179(83,3)		
Soovin hoida ennast kursis oma ainevaldkonna arengutega	Madal	163(72,8)	2,028	0,154
	Kõrge	169(78,6)		
Täiendusõpe ja selle kaudu toimuv professionaalne areng on osa õpetaja kutsest	Madal	136(60,7)	0,420	0,517
	Kõrge	124(57,7)		
Vajadus kasutada uut tehnoloogiat	Madal	102(45,5)	1,630	0,202
	Kõrge	111(51,6)		
Võimalus tutvuda ametikaaslastega teistest koolidest ja nendega kogemusi vahetada	Madal	106(47,3)	3,777	0,052
	Kõrge	82(38,1)		
Täiendusõpe on olnud vaheldus igapäevatööle	Madal	70(31,2)	0,588	0,443
	Kõrge	60(27,9)		
Üleminek uuele õppekavale on tinginud vajaduse	Madal	51(22,8)	1,041	0,308
	Kõrge	58(27)		
Kolleeg on kiitnud konkreetset kursust/koolitust/programmi	Madal	25(11,2)	5,949	0,015*
	Kõrge	42(19,5)		
Õpetajatele on ette nähtud kohustuslik täiendusõppe tundide arv	Madal	37(16,5)	0,104	0,748
	Kõrge	38(17,7)		
Soovist omandada õpetajakutse vastavalt kutsestandardile	Madal	16(7,1)	9,685	0,002**
	Kõrge	36(16,7)		
Kooli juhtkond on nõudnud	Madal	(24,6)	7,154	0,007**
	Kõrge	(14,4)		
Kvalifikatsioonile vastamise nõude tõttu	Madal	27(12,1)	0,589	0,443
	Kõrge	21(9,8)		
Võimalust oma kolleege paremini tundma õppida ja nendega koos aega veeta	Madal	15(6,7)	0,854	0,355
	Kõrge	10(4,7)		

Märkus: N -vastanute arv vastavast grupist; % - vastanute protsent vastavast grupist; *p<0,05, **p<0,01

Järgnevalt paluti õpetajatel hinnata, kas nad oleksid osalenud kohustuslikes täiendusõppe tegevustes ka vabatahtlikult. Hii-ruut test näitas statistiliselt olulist erinevust

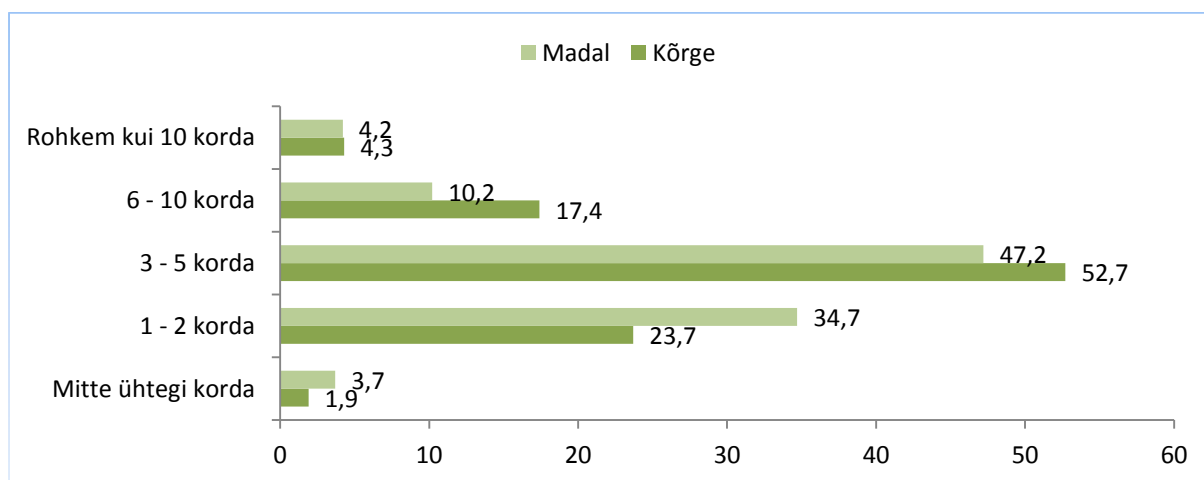
kahe grupi hinnangute vahel ($\chi^2=85,296$; $p<0,001$). Kõrgema professionaalse arengu toetusega grupis oli oluliselt rohkem neid, kes oleks vastavatest tegevustest ka vabatahtlikult osa võtnud (tabel 3).

Tabel 3. *Erineva toetusega gruppide hinnangud kohustuslikel kursustel vabatahtlikult osalemise kohta*

Kooli toetus	Kindlasti	Jah, kuid teisel ajal	Jah, kuid vähemas mähus	Jah, kuid teises vormis	Jah, kuid teisel teemal	Pigem mitte	Kindlasti mitte	Ei oska öelda
	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
Madal	69(30,8)	12(5,4)	16(7,1)	24(10,7)	19(8,5)	37(16,5)	10(4,5)	37(16,5)
Kõrge	151(70,2)	14(6,5)	5(2,3)	5(2,3)	8(3,7)	6(2,8)	1(0,5)	25(11,6)

Märkus: N -vastanute arv vastavast grupist; % - vastanute protsent vastavast grupist

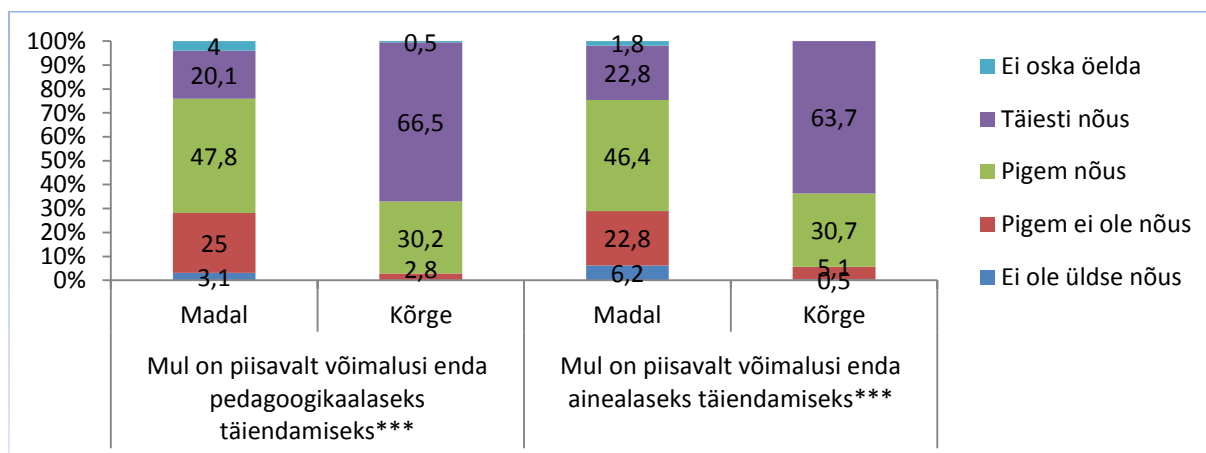
Täiendusõppes osalemise sagedus. Mann-Whitney test näitas statistiliselt olulist erinevust ($U=18901,0$; $p<0,01$) kõrge professionaalse arengu toetusega ja madala professionaalse arengu toetusega gruppide õpetajate hinnangutes viimase aasta jooksul täiendusõppes osalemise sageduse osas. Kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides on vähem neid, kes on osalenud täiendusõppes 1-2 korda ning rohkem neid, kes on osalenud 3-5 ja 6-10 korda (joonis 2).



Joonis 2. Hinnangud täiendõppes osalemisele sagedusele erineva toetusega gruppide lõikes (% vastavast grupist)

Hinnangud täiendusvõimaluste piisavusele. Mann-Whitney test tõi välja statistiliselt olulised erinevused õpetajate hinnangutes nii pedagoogikaalaste ($U=12630,5$; $p<0,001$) kui ka ainealaste ($U=13350,0$; $p<0,001$) enesetäiendusvõimaluste piisavuse osas. Kõrgema professionaalse arengu toetusega grupis nõustus enamasti täiesti või osaliselt, et neil on piisavalt võimalusi nii enda pedagoogiliseks (96,7%) kui ka ainealaseks (94,7%)

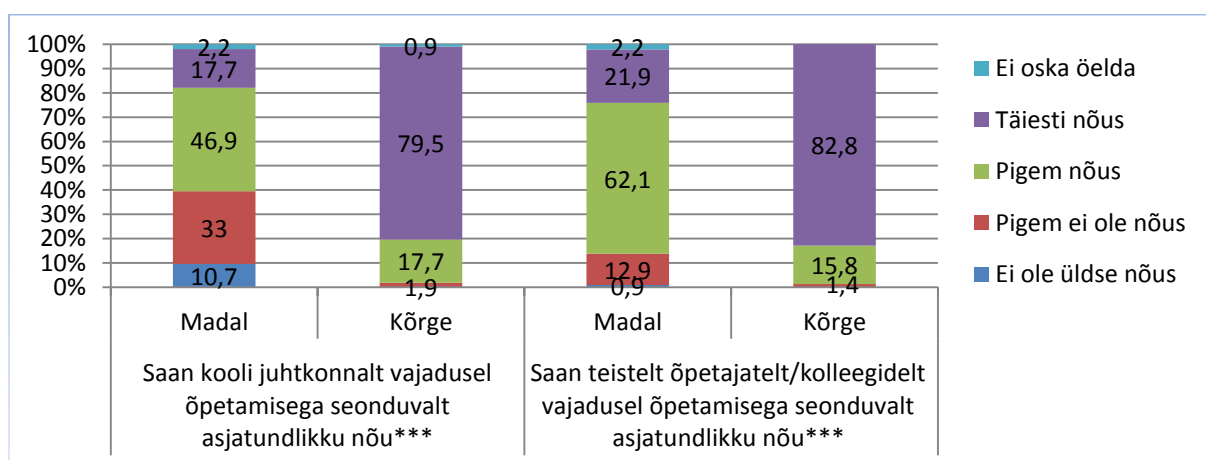
enesetäiendamiseks (joonis 3). Madalama toetusega grupi hulgas oli neid vastavalt 67,9% ja 69,2%.



Joonis 3. Õpetajate hinnangud enesetäiendusvõimalustele erinevate toetusega gruppide lõikes (Mann-Whitney testiga ilmnenud statistiliselt olulised erinevused: *** $p < 0,001$)

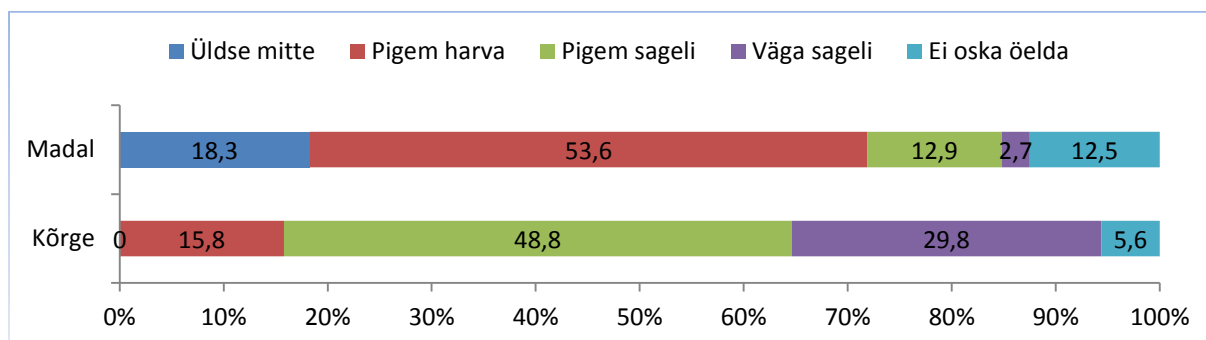
3.2. Juhtkonna ja kolleegide toetus

Juhtkonna ja kolleegide tugi. Mann-Whitney test näitas, et madalama toetusega ja kõrgema toetusega gruppide õpetajate hinnangud oma kooli juhtkonnalt vajadusel õpetamisega seonduvalt asjatundlikku nõu saamise osas erinesid statistiliselt oluliselt ($U=5673,0$; $p < 0,001$). Kõrgema toetusega grupist nõustus 79,5% täielikult, et nad saavad vajadusel oma kooli juhtkonnalt tuge, madalama toetusega grupist kõigest 17,7% (joonis 4) ning kümnendik ei ole antud väitega üldse nõus. Kõrgema toetusega grupis mittenõustuvaid polnud. Ka kolleegidelt saadava toe osas ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($U=10072,5$; $p < 0,001$). Kõrgema toetusega grupis oli vastava väitega täielikult nõustuvaid ligikaudu neli korda enam kui madalama toetusega grupis (joonis 4).



Joonis 4. Hinnangud juhtkonnalt ja kolleegidelt saadud nõule erineva toetusega gruppide lõikes (Mann-Whitney testiga ilmnenud statistiliselt olulised erinevused: *** $p < 0,001$)

Mann-Whitney test näitas kahe grupi vahel statistiliselt olulist erinevust ($U=11426,5$; $p<0,001$) ka väite: meie koolis koolitavad õpetajad regulaarselt üksteist ning kooli juhtkond soosib heade praktikate jagamist õpetajate vahel, puhul. Joonis 5 näitab, et kõrgema toetusega koolide õpetajate seas on märkimisväärselt enam neid, kes seda väidet toetavad.



Joonis 5. Hinnangud õpetajate regulaarsele üksteise koolitamisele ning kooli toetusele heade praktikate jagamisel

Koostöö ja võrgustikud. Mann-Whitney test tuvastas statistiliselt olulised erinevused kahe grupi hinnangutes järgnevate väidete osas: minu koolis soositakse kogemuste jagamist ja neist õppimist ($U=6153,0$; $p<0,001$), juhtkond soodustab võrgustike teket parimate kogemuste ja teadmiste jagamiseks ($U=13013,5$; $p<0,001$) ja juhtkond toetab koolitustel omandatu rakendamist igapäevases töös ($U=6557,0$; $p<0,001$). Madalama toetusega gruppi iseloomustas kõigi väidete puhul suurem „ei oska öelda“ vastanute osakaal (tabel 4). Kõrgema toetusega grupi õpetajate hulgas oli oluliselt enam kõigi kolme väitega täiesti nõustusid.

Tabel 4. Õpetajate hinnangud koostöö ja võrgustike toetusele erineva toetusega gruppide lõikes

		Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Nõustun täielikult	Ei oska öelda
		N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	N(%)
Minu koolis soositakse kogemuste jagamist ja neist õppimist	Madal	7(3,1)	43(19,2)	145(64,7)	10(4,5)	19(8,5)
	Kõrge	0(0)	0(0)	13(6)	201(93,5)	1(0,5)
Juhtkond soodustab võrgustike teket kogemuste ja teadmiste jagamiseks	Madal	13(5,8)	72(32,1)	84(37,5)	3(1,3)	52(23,2)
	Kõrge	0(0)	0(0)	36(16,7)	177(82,3)	2(0,9)
Juhtkond toetab koolitustel omandatu rakendamist igapäevases töös	Madal	3(1,3)	47(21)	145(64,7)	6(2,7)	23(10,3)
	Kõrge	0(0)	0(0)	13(6)	201(93,5)	1(0,5)

Märkus: N -vastanute arv vastavast grupist; % - vastanute protsent vastavast grupist

Täiendõppes omandatud teadmiste ja oskuste rakendamist takistavad tegurid.

Võrreldes madalama toetusega ja kõrgema toetusega grappe χ^2 -testiga täiendõppes omandatud teadmiste ja oskuste rakendamisel ilmnenud takistuste osas, leiti statistiliselt olulised erinevused järgmiste põhjuste osas: tööandja ei ole uute mõtetega kaasa tulnud, muudatuste rakendamine töös on nõudnud liiga palju ajaressurssi, olemasolevad õppevahendid ja füüsiline keskkond ei ole soosinud omandatu rakendamist minu ainetunnis/töös ja vastuse ei oska öelda osas (tabel 5). Kõiki nimetatud põhjuseid olid enam välja toonud madalama toetusega koolide õpetajad (tabel 5). Vastust „ei oska öelda“ olid enam märkinud just kõrgema toetusega grupi õpetajad.

Tabel 5. Takistused täiendusõppes omandatu rakendamisele erinevate gruppide lõikes

Rakendamist takistavad tegurid		N (%)	χ^2	p
Koolitus on olnud liiga teoreetiline, praktiliste oskuste õpetamisest on jäänud puudu	Madal	84(37,5)	0,057	0,812
	Kõrge	83(38,6)		
Koolitus on jäänud liiga pealiskaudseks	Madal	60(26,8)	0,82	0,774
	Kõrge	55(25,6)		
Ei oska öelda	Madal	27(12,1)	12,44	0,000***
	Kõrge	54(25,1)		
Muudatuste rakendamine töös on nõudnud liiga palju ajaressurssi	Madal	84(37,5)	15,412	0,000***
	Kõrge	44(20,5)		
Kooli õppevahendid ja füüsiline keskkond soosi omandatu rakendamist minu töös	Madal	97(43,3)	44,312	0,000***
	Kõrge	31(14,4)		
Muudatuste rakendamine töös on nõudnud liiga palju rahalist ressursi	Madal	39(17,4)	1,289	0,256
	Kõrge	29(13,5)		
Ma ei ole suutnud ise omandatud oskusi oma töösse rakendada	Madal	20(8,9)	0,019	0,892
	Kõrge	20(9,3)		
Koolituse maht pole olnud piisav	Madal	15(6,7)	0,078	0,781
	Kõrge	13(6)		
Kolleevid ei ole uute mõtetega kaasa tulnud	Madal	11(4,9)	0,132	0,716
	Kõrge	9(4,2)		
Tööandja ei ole uute mõtetega kaasa tulnud	Madal	17(7,6)	14,160	0,000***
	Kõrge	1(0,5)		

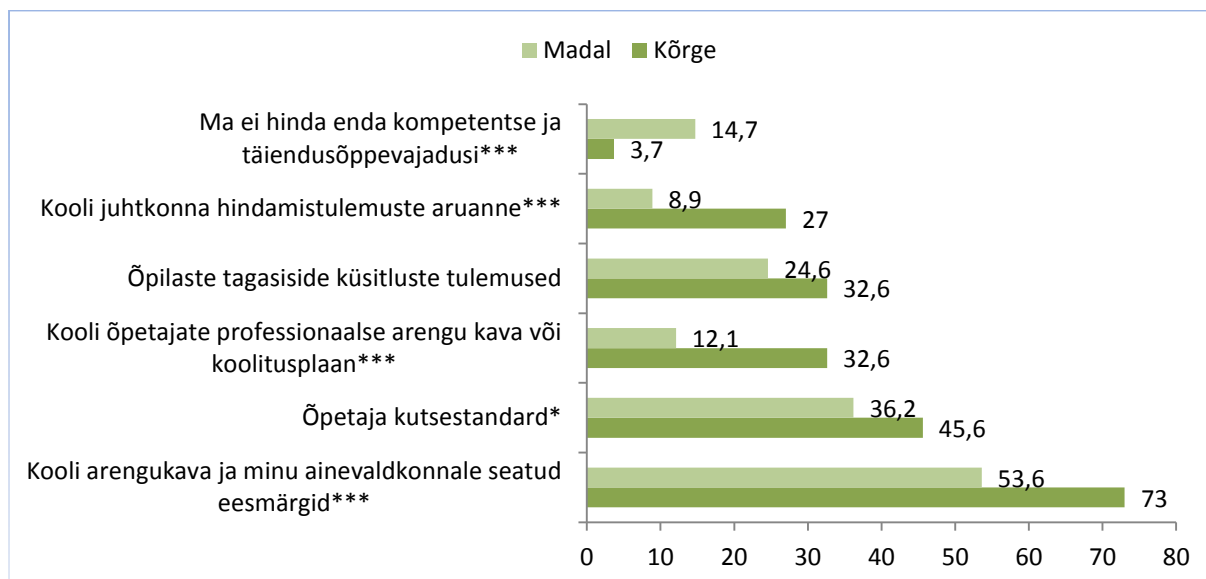
Märkus: N - vastanute arv; % - vastanute protsent vastavast grupist; ***p<0,001

3.3. Täiendusõppe planeerimine ja korraldus

Enesehindamise aluseks olevad dokumendid. Analüüsid χ^2 -testiga gruppidevahelisi erinevusi enesehindamise ja isikliku täiendusõppe vajaduse analüüsi aluseks olevate dokumentide osas ilmnes, et statistiliselt olulised erinevused ilmnevad järgmiste uuritud tunnuste osas: kooli arengukava ja minu ainevaldkonnale seatud eesmärgid ($\chi^2=17,827$;

$p < 0,001$), õpetaja kutsestandard ($\chi^2=4,032$, $p=0,045$), kooli õpetajate professionaalse arengu kava või koolitusplaan ($\chi^2=26,795$; $p < 0,001$), kooli juhtkonna hindamistulemuste aruanne ($\chi^2=24,458$; $p=0,000$), ma ei hinda enda kompetentse ja täiendusõppevajadusi ($\chi^2=15,709$; $p < 0,001$). Ainuke tunnus, mille osas olulist erinevust ei ilmnenuks oli õpilaste tagasiside küsitluste tulemused ($\chi^2=3,451$; $p=0,063$).

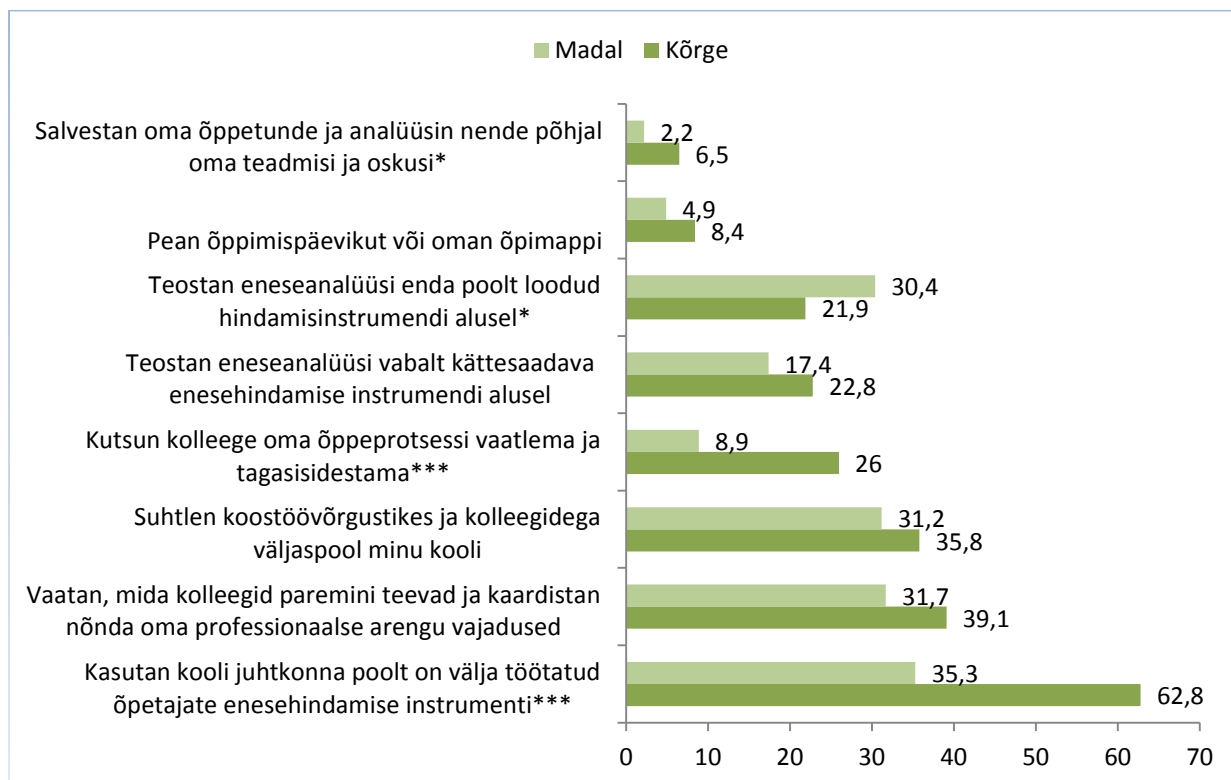
Madalama toetusega grupis oli rohkem selliseid õpetajaid, kes ei hindagi enda kompetentse ja täiendusõppe vajadusi (joonis 6). Kõrgema toetusega grupi õpetajate näitajad olid kõikide hindamise aluseks olevate vahendite kasutamise osas kõrgemad kui madalama toetusega grupil. Kõige suuremad vahed ilmnemiseks just kooli arengudokumentidele (arengukava, koolitusplaan, juhtkonna tulemuste aruanne) toetumise osas.



Joonis 6. *Õpetajate hinnangud enesehindamisel aluseks olevatele dokumentidele erineva toetusega gruppide lõikes* (Hii-ruut testiga ilmnenuks statistiliselt olulised erinevused: * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$)

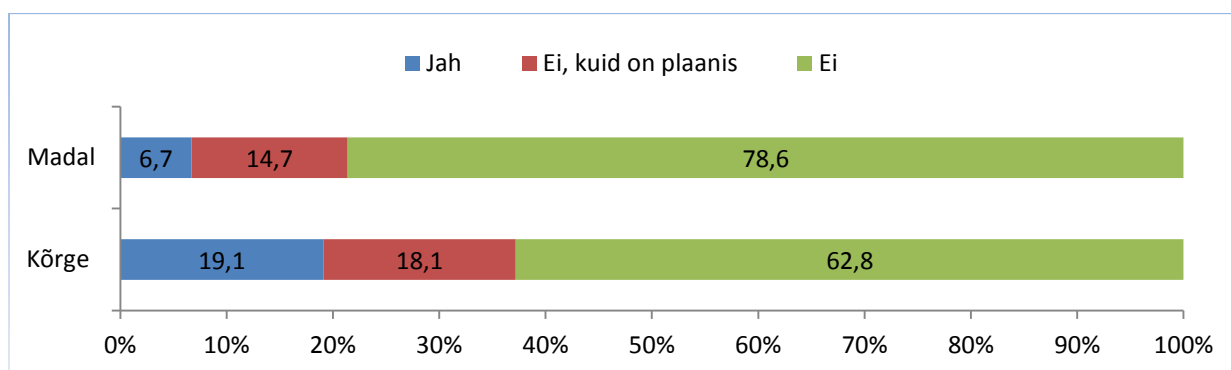
Enesehindamise viisid. Hii-ruut test tõi välja statistiliselt olulised erinevused madalama toetusega ja kõrgema toetusega gruppide vahel järgnevate tunnuste osas: teostan eneseanalüüsi enda poolt loodud hindamisinstrumendi alusel ($\chi^2=4,096$; $p=0,043$), kasutan kooli juhtkonna poolt välja töötatud õpetajate enesehindamise instrumenti ($\chi^2=33,261$; $p < 0,001$), salvestan oma õppetunde ja analüüsin nende põhjal oma teadmisi ja oskusi ($\chi^2=4,852$; $p=0,028$) ning kutsun kolleege oma õppeprotsessi vaatlema ja tagasisidestama ($\chi^2=22,456$; $p < 0,001$). Ülejäänud tunnuste osas olid vastused homogeenised: teostan eneseanalüüsi vabalt kättesaadava enesehindamise instrumendi alusel (E-portfoolio,

kutsestandardi tugimaterjalid SA Innove lehel vm) ($\chi^2=1,981$; $p=0,159$), vaatan, mida kolleegid paremini teevad ja kaardistan nõnda oma professionaalse arengu vajadused ($\chi^2=2,611$; $p=0,106$), suhtlen koostöövõrgustikes ja kolleegidega väljaspool minu kooli ($\chi^2=1,026$; $p=0,311$) ning pean õppimispäevikut või oman õpimappi ($\chi^2=2,130$; $p=0,144$). Kõrge toetusega gruppide õpetajad kasutavad enesehindamisel madalama toetusega grupi õpetajatest oluliselt enam juhtkonna poolt välja töötatud enesehindamise instrumenti ning kutsuvad oma kolleege oma õppeprotsessi vaatlema ja tagasisidestama (joonis 7).



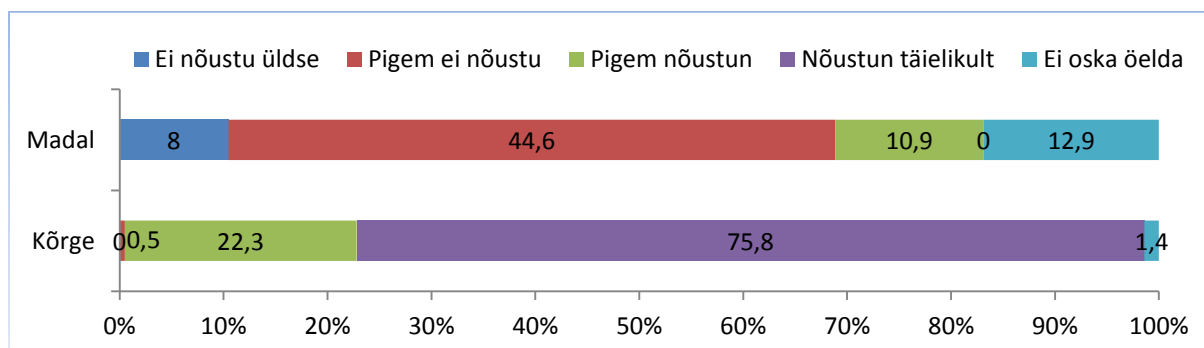
Joonis 7. Õpetajate hinnangud enesehindamisviiside kohta erinevate toetusgruppide lõikes (Hii-ruut testiga ilmnenud statistiliselt olulised erinevused: * $p<0,05$, *** $p<0,001$)

Isiklik koolituskava/täiendõppekava. Hii-ruut test tõi välja olulised erinevused madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega gruppide õpetajate vahel ($\chi^2=17,800$; $p<0,001$). Isikliku koolitus- või täiendõppekava oli endale koostanud 19,1% kõrge professionaalse arengu toetusega koolide õpetajatest ning 6,7% madala professionaalse arengu toetusega koolide õpetajatest (joonis 8).



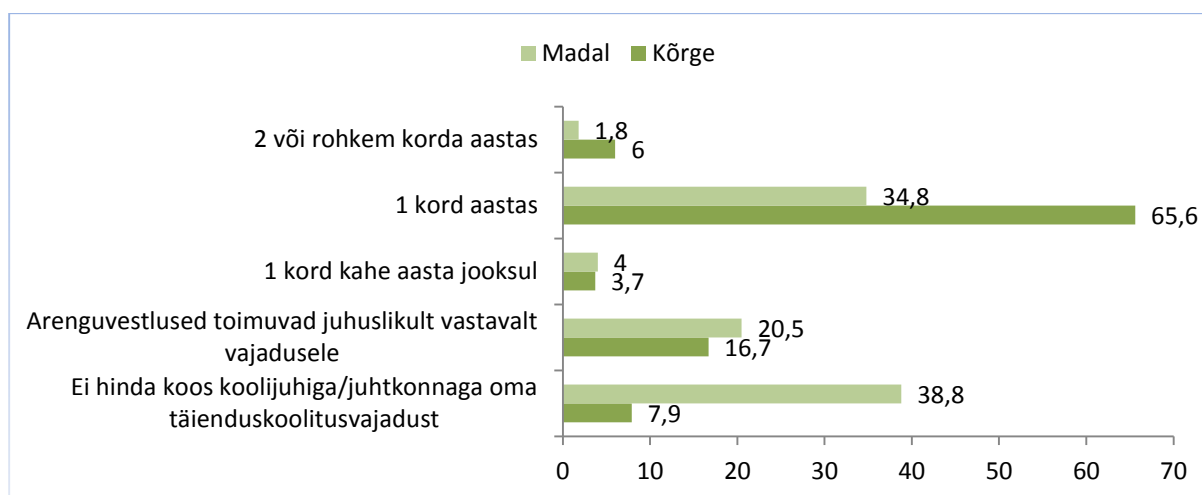
Joonis 8. Õpetajate hinnangud isikliku koolituskava koostamisele erinevate toetusega gruppide lõikes

Õpetajate arenguvajaduste seire. Õpetajatel paluti hinnata, kas nende kooli juhtkond tegeleb regulaarselt õpetajate arenguvajaduste seirega. Mann-Whitney test näitas gruppide vahel statistiliselt olulist erinevust ($U=8166,5$; $p<0,001$). Madala professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate seas ei nõustunud keegi täielikult väitega, et nende kooli juhtkond tegeleb regulaarselt õpetajate arenguvajaduste seirega (joonis 9). Samas kõrgema toetusega grupist nõustus selle väitega täielikult kolmveerand vastanutest. Nõrgema toetusega grupi seas oli ka rohkem neid, kes väitega üldse ei nõustu või ei oska seisukohta võtta.



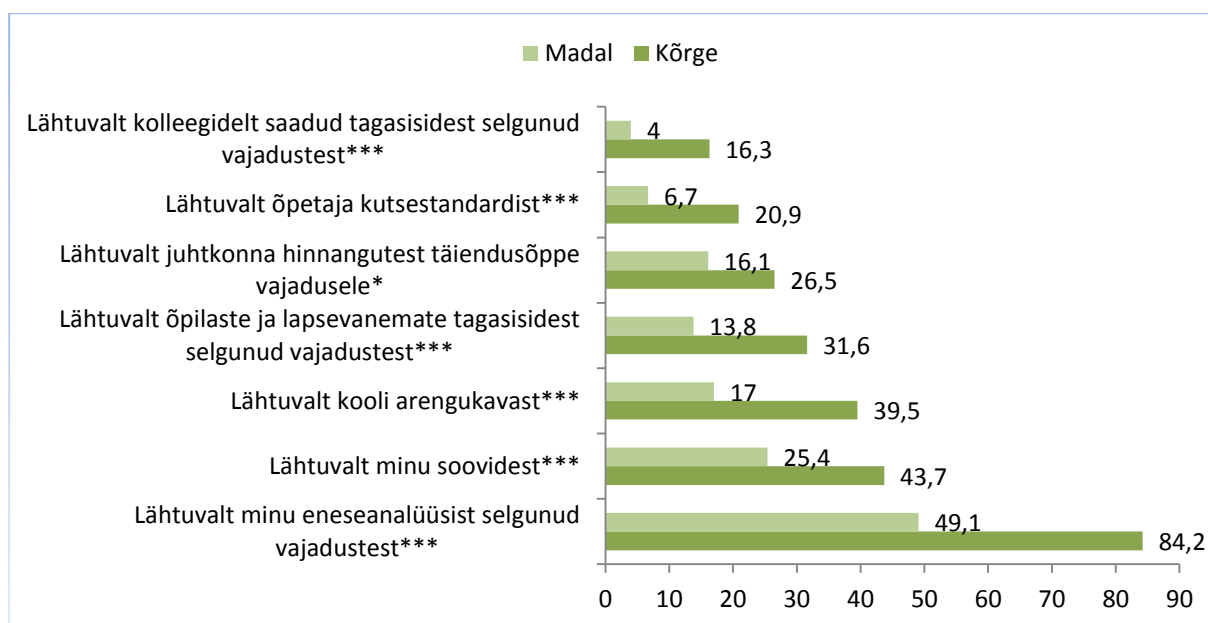
Joonis 9. Õpetajate hinnangud õpetajate arenguvajaduste seirele erineva toetusega gruppide lõikes

Arenguestlused. Õpetajatel paluti hinnata, kui sageli peavad nad koolijuhi või juhtkonnaga arenguestlusi, mis sisaldab nende täienduskoolituse vajaduse hindamist. Madala toetusega ja kõrge toetusega gruppide võrdlemisele χ^2 -testiga ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($\chi^2=71,127$; $p<0,001$). Joonisel 10 on näha, et kõrgema toetusega grupis oli madalama toetusega grupist pea poole võrra rohkem neid, kellega viiakse arenguestlusi läbi kord aastas (vastavalt 65,6% ja 34,8%). Madalama toetusega grupis oli oluliselt rohkem neid õpetajaid (vastavalt 38,8 ja 7,9%), kes ei hinda koos koolijuhi/juhtkonnaga oma täiendõppe vajadust.



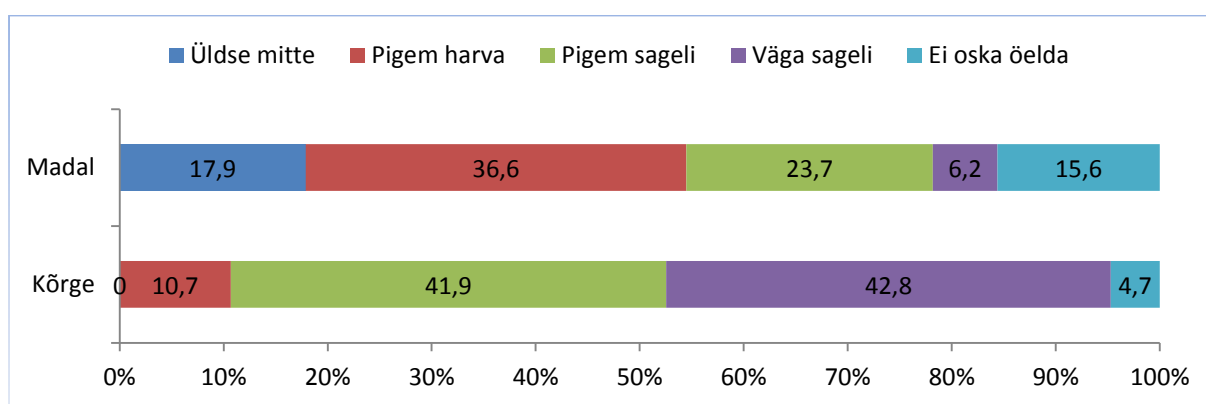
Joonis 10. Hinnangud arenguevestluste sagedusele erineva toetusega gruppide lõikes

Täiendusõppe vajaduse hindamise alused. Hii-ruut test näitas, et grupid erinevad statistiliselt oluliselt kõigi hindamise aluste osas: eneseanalüüsist selgunud vajadus ($\chi^2=60,407$; $p<0,001$), õpilaste ja lapsevanemate tagasiside ($\chi^2=19,876$; $p<0,001$), kolleegidelt saadud tagasiside ($\chi^2=18,288$; $p<0,001$), õpetaja kutsestandard ($\chi^2=18,837$; $p<0,001$), arengukava ($\chi^2=27,711$; $p<0,001$), juhtkonna hinnangud täiendusõppe vajadusele ($\chi^2=7,162$; $p=0,007$) ja õpetaja soovid ($\chi^2=16,236$; $p<0,001$). Kõrgema toetusega grupi õpetajate hinnangul kasutatakse nendega läbiviidavatel arenguevestlustel kõiki eelpool mainitud aluseid tunduvalt sagedamini kui madalama toetusega grupis (joonis 11). Kõige suurem erinevus ilmneb õpetaja eneseanalüüsi osas, kus kõrgema professionaalse arengu toetusega grupis oli vastav kriteerium aluseks 84,2% hinnangul ning madalama toetusega grupis ainult pooltel.



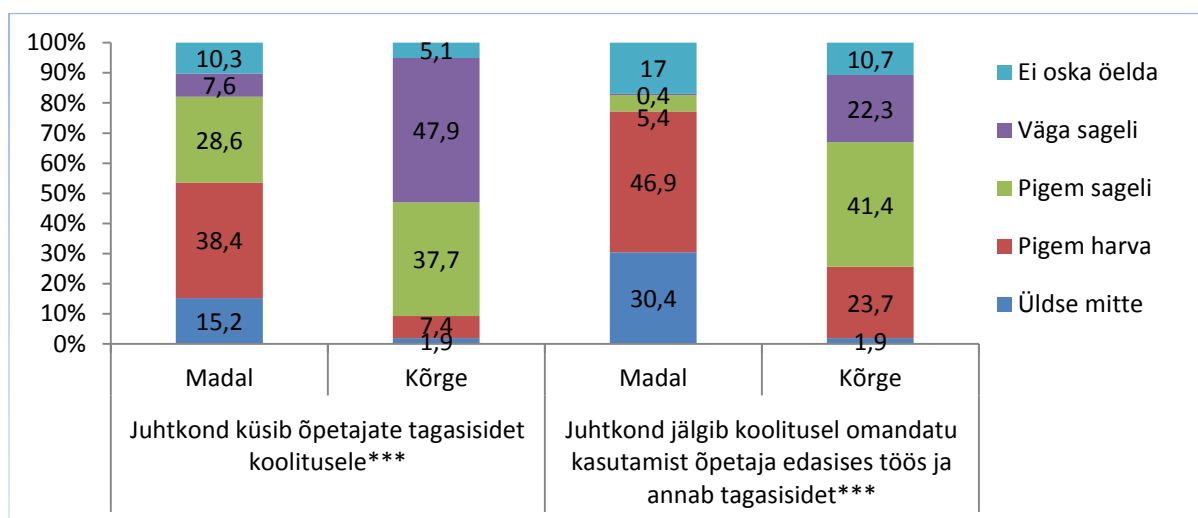
Joonis 11. Hinnangud arenguevestluste alustele erineva toetusega gruppide lõikes (Hii-ruut testiga ilmnenu statistiliselt olulised erinevused: * $p<0,05$, *** $p<0,001$)

Kaasamine sisekoolituste valikul. Mann-Whitney test näitas, et õpetajate hinnangud väitele sisekoolituse valiku kooskõlastab juhtkond õpetajatega ning arvestab õpetajate soovidega erinesid madala ja kõrge toetusega gruppide osas statistiliselt oluliselt ($U=14123,0$; $p<0,001$). Kõrgema toetusega grupis kooskõlastatakse sisekoolituste valik ning arvestatakse õpetajate soovidega oluliselt sagedamini kui madalama toetusega grupis (joonis 12). Väitega täiesti nõustujate hinnangud erinevad 36,6% võrra. Kui kõrgema toetusega grupis ei olnud keegi vastanud "üldse mitte", siis madalama toetusega grupis oli nii vastanud 17,9%. Samuti oli madalama toetusgrupis rohkem neid õpetajaid, kes ei osanud öelda, kas arvestatakse või mitte.



Joonis 12. Sisekoolituste valiku kooskõlastamine õpetajatega erinevate toetusega gruppide lõikes

Sisekoolituste tagasiside. Mann-Whitney test tõi välja statistiliselt olulised erinevused madala toetusega ja kõrge toetusega gruppide õpetajate hinnangutes nii juhtkonna poolse õpetajatelt sisekoolituse kohta tagasiside küsimise ($U=12383,0$; $p<0,001$) kui koolitusel omandatu kasutamise edaspidise juhtkonna poolse jälgimise ja tagasisidestamise osas ($U=12328,5$; $p<0,001$). Kõrgema toetusega grupi õpetajate hinnangul toimuvad mõlemad tagasisidestamise vormid nende koolides oluliselt sagedamini kui madalama toetusega grupis (joonis 13). Pea poolte kõrgema toetusega grupi õpetajate hinnangul küsib juhtkond neilt koolituste kohta tagasisidet väga sageli. Madalama toetusega grupis oli selliste õpetajate osa 7,6%. Koolitustel omandatu edasine jälgimine toimus enamuse madalama toetusega grupi hinnangul pigem harva või üldse mitte (77,3%). Samas kõrgema toetusega grupis olid ülekaalus väga sageli või pigem sageli vastanud (63,7%).



Joonis 13. Hinnangud juhtkonna poolsele tagasiside küsimisele erineva toetusega gruppide lõikes (Mann-Whitney testiga ilmnenud statistiliselt olulised erinevused: *** $p < 0,001$)

Koolituskava. Järgnevalt uuriti χ^2 -testi kasutades, kas kõrge toetusega ja madala toetusega koolide õpetajate hinnangutes esineb statistiliselt olulisi erinevusi kooli koolituskava osas. Erinevused ilmsid kõigi uuritud aspektide osas: koolituskava olemasolu, koolituskava uuendamise sagedus, koolituskava koostamisprotsess, isikliku koolituskava koostamine (tabel 6). Kõrgema toetusega grupis oli õpetajate teadlikus koolituskava olemasolust suurem kui madalama toetusega grupis. 55,6% kõrgema toetusegrupi õpetajate hinnangul on nende kooli koolituskava. Madalama toetusega grupis on koolituskava olemasolus kindlad ainult 13,5% ning kolmveerand ei oska öelda, kas on või mitte. Kõrgema toetusega grupi õpetajad olid ka madalama toetusega grupi õpetajatest teadlikumad koolituskava uuendamise osas ning 59,7% neist töötab koolides, kus koolituskava uuendatakse vähemalt üks kord aastas (madalama toetusega grupis 13,2%).

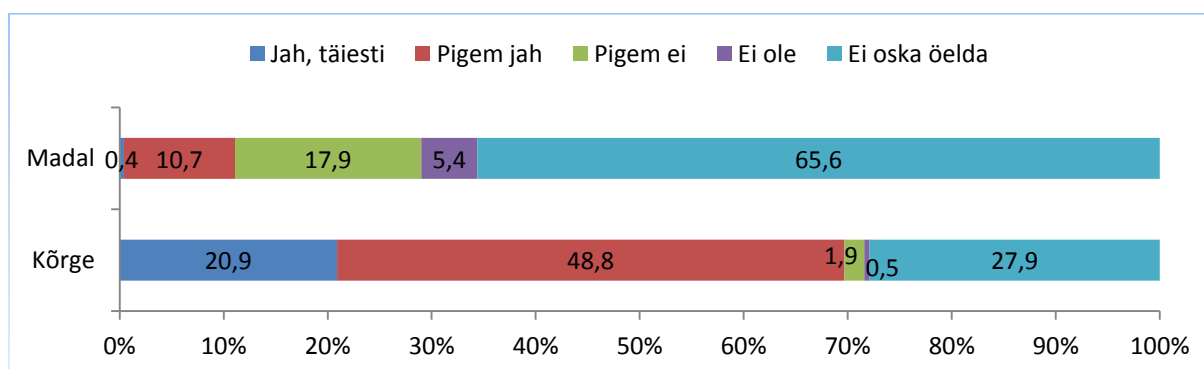
Madalama toetusega grupi kuuluvate koolide õpetajatest ligikaudu kolmandiku hinnangul koostab kooli juhtkond koolituskava ise. Kõrgema toetusega grupi kuuluvatest õpetajatest oli sarnasel seisukohal 14,3%. Õpetajaid kaasatakse koolituskava koostamisse ca pooltes madala toetusega koolides ning 80,7% kõrge toetusega koolides.

Tabel 6. Õpetajate hinnangud kooli koolituskavale erineva kooli toetusega gruppide lõikes

		Madal		Kõrge		χ^2	p
		N	%	N	%		
Koolil on koolituskava	Jah	30	13,5	119	55,6	88,138	0,000
	Ei ole	25	11,2	7	3,3		
	Ei oska öelda	168	75,3	88	41,4		
Koolituskava uuendamise sagedus	Poole aasta järel	1	0,5	9	4,3	115,179	0,000
	Vähemalt kord aastas	29	13,2	126	59,7		
	Ei ole teadlik	189	86,3	76	36		
Kuidas valmib koolituskava?	Juhtkond koostab ise	11	36,7	17	14,3	9,744	0,008
	Kaasatakse õpetajaid	16	53,3	96	80,7		
	Ei oska öelda	3	10	6	5		

Märkus: N – vastanute arv vastavast grupist; % - vastanute protsent vastavast grupist; p – statistiline olulisus

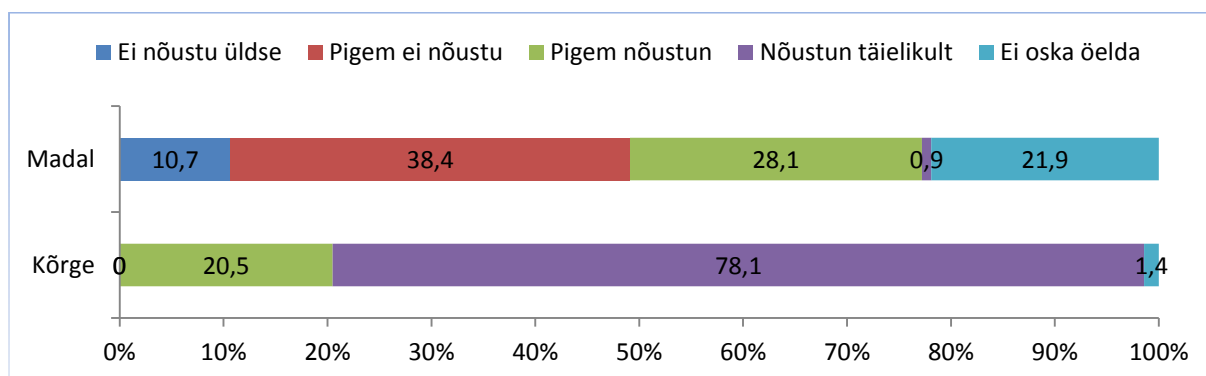
Kooli koolituskava kooskõla õpetaja isiklike koolitusvajadustega. Järgnevalt paluti õpetajatel hinnata, kas kooli koolituskava on kooskõlas nende isiklike koolitusvajadustega. Mann-Whitney test näitas olulist erinevust madala toetusega ja kõrge toetusega gruppide vahel ($U=10668,5$; $p<0,001$). Jooniselt 14 on näha, et madalama toetusega grupis suur osa õpetajatest (65,6%) ei osanud öelda, kas koolituskava on kooskõlas nende isiklike koolitusvajadustega või mitte. Kõrgema toetusega grupis oli selliseid õpetajaid ainult 27,9%. Täielikult kooskõlas olevaks hindas koolituskavasid viiendik kõrgema toetusega grupist, madalamast kõigest 0,4%. Kõrgema toetusega grupis pea pooled õpetajad arvavasid, et kooskõla on pigem olemas. Madalama toetusega grupis oli sarnasel arvamusel kümnendik.



Joonis 14. Õpetajate hinnangud kooli koolituskava kooskõlale isiklike koolitusvajadustega erineva toetusega gruppide lõikes

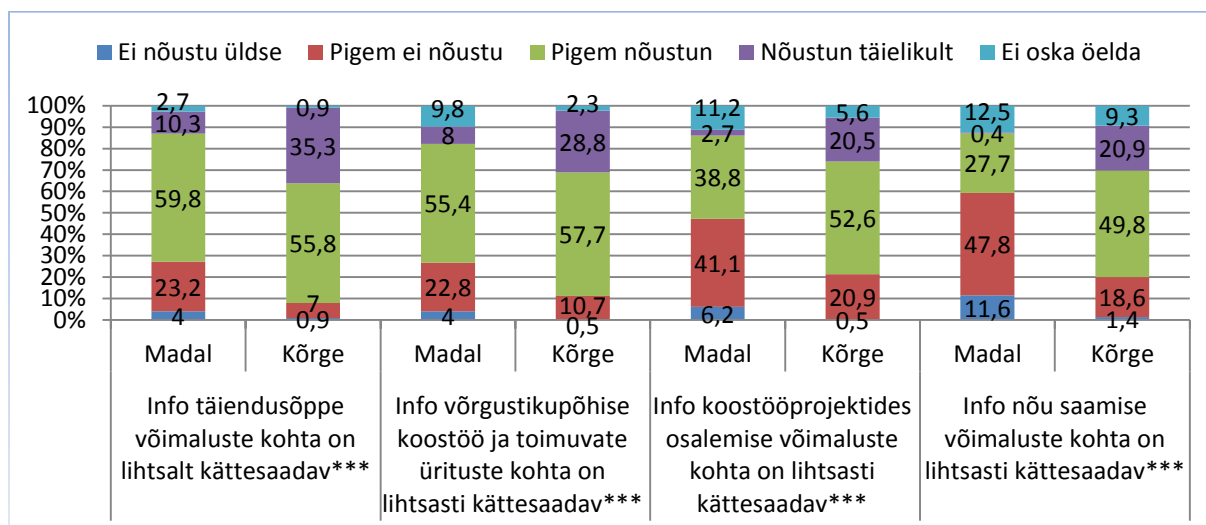
Abi kooli ja õpetaja professionaalsete eesmärkide sidumisel. Võrreldes erinevate gruppide hinnanguid Mann-Whitney testiga ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($U=12103,5$;

$p < 0,001$) väite minu kooli juhtkond aitab õpetajal siduda oma professionaalsed eesmärgid kooli eesmärkidega osas. Kõrgema toetusega grupis oli oluliselt rohkem nõustujaid kui madalama toetusega grupis (joonis 15).



Joonis 15. Hinnangud kooli juhtkonna toetusele ühendada õpetaja ja kooli eesmärgid erinevate toetusgruppide lõikes

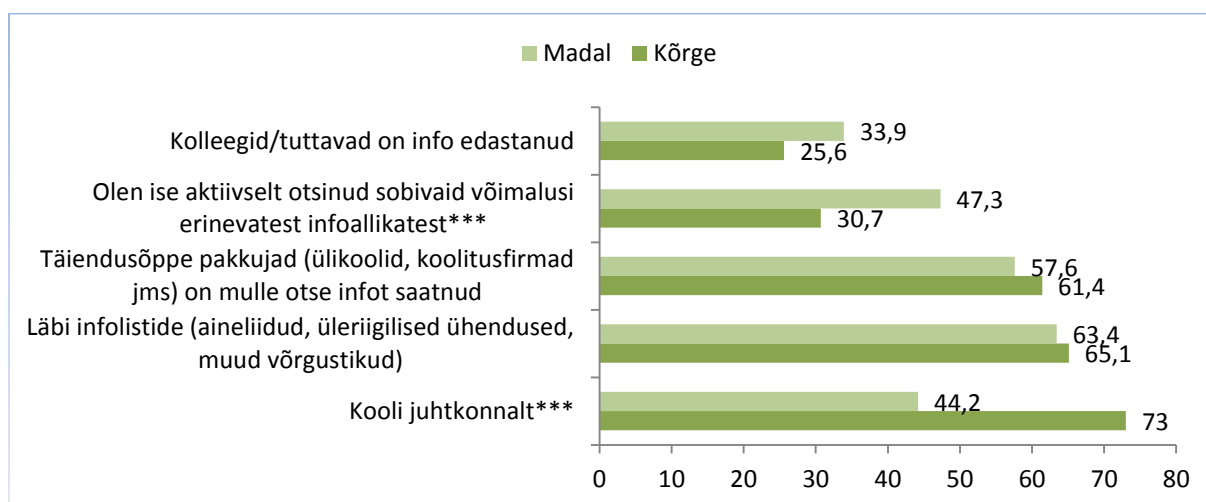
Hinnangud info kättesaadavusele. Madala ja kõrge toetusega gruppidesse kuuluvate õpetajate hinnangud info kättesaadavusele täiendusõppe võimaluste kohta erinesid Mann-Whitney testi põhjal kõigi uuritud tunnuste osas: info on lihtsalt kättesaadav ($U=16130,0$; $p < 0,001$), info võrgustikupõhise koostöö ja toimuvate ürituste kohta on lihtsasti kättesaadav ($U=19203,0$; $p < 0,001$), info koostööprojektides osalemise võimaluste kohta on lihtsasti kättesaadav ($U=17397,5$; $p < 0,001$) ning info nõu saamise võimaluste kohta on lihtsasti kättesaadav ($U=14395,5$; $p < 0,001$). Kõrgema toetusega koolide õpetajad hindasid info kättesaadavust kõigi nelja valdkonna osas kõrgemalt kui madalama toetusega gruppide õpetajad (joonis 16).



Joonis 16. Õpetajate hinnangud info kättesaadavusele erineva toetusega gruppide lõikes (Mann-Whitney testiga ilmnenu olulised erinevused: *** $p < 0,001$)

Informatsiooni allikad. Õpetajatel paluti märkida, millistest kanalitest on nad saanud infot täiendõppe võimaluste kohta. Hii-ruut test tuvastas statistiliselt olulised erinevused madala toetusega ja kõrge toetusega gruppide vahel kooli juhtkonnalt info saamise ($\chi^2=37,502$; $p<0,001$) ning ise aktiivselt erinevatest allikatest info otsimise osas ($\chi^2=12,722$; $p<0,001$). Ülejäänud infokanalite osas statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud: info on minuni jõudnud läbi infolistide ($\chi^2=0,142$; $p=0,706$), täiendusõppe pakkujad on mulle otse infot saatnud ($\chi^2=0,659$; $p=0,417$), olen ise aktiivselt otsinud sobivaid võimalusi erinevatest infoallikatest ning kolleegid/tuttavad on info edastanud ($\chi^2=3,651$; $p=0,056$).

Joonisel 17 on näha, et kõrgema toetusega koolide õpetajad olid oluliselt enam saanud infot kooli juhtkonnalt ning madalama toetusega koolide õpetajad olid enam ise aktiivselt otsinud sobilikke täiendõppe võimalusi erinevatest infoallikatest.



Joonis 17. Õpetajate hinnangud info saamise kanalite kohta erineva toetusega gruppide lõikes (vastanute %, hii-ruut testiga ilmnenud statistiliselt olulised erinevused: *** $p<0,001$)

Täiendõppes osalemist takistavad tegurid. Täiendõppes osalemist takistavaid tegureid χ^2 -testiga kahe erineva toetusega grupi lõikes analüüses, ilmnisid statistiliselt olulised erinevused järgnevate tegurite puhul: koolitus või muu professionaalne arendustegevus oli tööandja jaoks liiga kallis; minuni jõudis informatsioon koolituse või muu professionaalse arendustegevuse kohta liiga hilja; tööandja ei andnud mulle nõusolekut osalemiseks ega ole muul viisil osalemist toetanud ning ma ei leidnud enesetäiendamise ajaks omale tööl sobivat asendajat (tabel 7). Kõiki nimetatud takistusi on maininud madalama toetusega grupi õpetajad enam kui kõrge toetusega grupi õpetajad (tabel 7).

Tabel 7. Õpetajate hinnangud täiendusõppes osalemise takistustele erineva toetusega gruppide lõikes

Osalemist takistavad tegurid		N (%)	χ^2	p
Ma ei ole leidnud endale sobivat koolitust või muud professionaalse arendamise võimalust	Madal	82(36,6)	0,991	0,320
	Kõrge	69(32,1)		
Minu töökoormus/töögraafik ei ole võimaldanud täiendusõppes osaleda	Madal	84(37,5)	2,257	0,133
	Kõrge	66(30,7)		
Koolitus tegevus toimus elu- ja töökohast liiga kaugel	Madal	51(22,8)	1,157	0,282
	Kõrge	40(18,6)		
Koolitus või muu professionaalne arendustegevus oli tööandja jaoks liiga kallis	Madal	90(40,2)	30,767	0,000***
	Kõrge	35(16,3)		
Ma ei saanud perekondlikel põhjustel täiendusõppest töövälisel ajal osa võtta	Madal	31(13,8)	0,339	0,560
	Kõrge	34(15,8)		
Koolitus või muu professionaalne arendustegevus oli minu jaoks liiga kallis	Madal	42(18,8)	2,240	0,134
	Kõrge	29(13,5)		
Ma ei leidnud enesetäiendamise ajaks omale tööl sobivat asendajat	Madal	30(13,4)	4,909	0,027*
	Kõrge	15(7)		
Minuni jõudis informatsioon koolituse või muu professionaalse arendustegevuse kohta liiga hilja	Madal	23(10,3)	6,004	0,014*
	Kõrge	9(4,2)		
Tööandja ei andnud mulle nõusolekut osalemiseks ega ole muul viisil osalemist toetanud	Madal	18(8)	10,620	0,000***
	Kõrge	3(1,4)		
Ma ei vastanud täiendusõppes osalemiseks esitatud nõuetele (kvalifikatsioon, kogemus, staaž, muu)	Madal	1(0,4)	0,378	0,538
	Kõrge	2(0,9)		
Ma ei olnud valmis täitma juhtkonna nõuet korraldada hiljem koolisisene koolitus	Madal	3(1,3)	2,899	0,089
	Kõrge	0(0)		

Märkus: N - vastanute arv; % - vastanute protsent vastavast grupist; *p<0,05, ***p<0,001

4. ARUTELU

Käesolevas peatükis diskuteeritakse uurimuse alguses seatud uurimisküsimuste üle ning tuuakse välja töö praktiline väärtus ja piirangud.

Milline erinevus ilmneb madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide õpetajate sotsiaaldemograafiliste tunnuste ning oma teadmistele ja oskustele ning täiendusõppes osalemisele antud hinnangute osas?

Moodustatud gruppide õpetajate jaotus nii soo, haridusliku tausta kui tööstaaži järgi oli sarnane. Samuti ei olnud erinevatesse gruppidesse kuulumine seotud kooli suuruse ega ka õpetaja poolt nädalas antavate õppetundide arvuga st, et mõlemasse gruppi kuulus sarnaselt nii suure kui väiksema õpilaste arvuga koole ning erineva koormusega õpetajaid.

Mikk et al. (2012) on PISA uuringu põhjal välja toonud suured erinevused õpilaste teadmistes nii koolide kui ka maakondade lõikes ning seletanud seda õpetajate erinevate teadmistega õppimis- ja õpetamisstrateegiatest ning oskustes neid kasutada. Käesolev uurimus toetab nende oletust. Kahe grupi hinnangud oma teadmistel ja oskustele erinesid olulisel määral. Madalama professionaalse arengu toetusega gruppi kuulunud õpetajate seas oli oluliselt vähem neid, kes oma teadmisi ja oskusi väga heaks hindasid võrreldes kõrgema professionaalse arengu toetusega gruppi kuulunud õpetajatega. Samuti olid kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi õpetajad enam kursis sellega, mida õpetatakse teistes ainetes tema valdkonna kohta ning hindasid kõrgemalt oma oskusi kaasata teisi õpetajaid oma ainekava eesmärkide ja õpitulemuste saavutamiseks. Madalamad hinnangud oma teadmistele ja oskustele viitavad Hargreaves'i ja Fullan'i (2012) järgi madalale inimkapitalile. Leana (2011) järgi peaks tugeva inimkapitaliga õpetajad omama piisavalt teadmisi ja oskusi, et teha head tööd oma klassiruumis ning üldjuhul ületavad nende õpilaste õpitulemused nõrgemate võimetega õpetajate õpilaste tulemusi. Kuna analüüsi käigus ei ilmnenu statistiliselt olulist erinevust õpetajate omandatud haridustaseme lõikes, siis võib oletada, et see erinevus võib olla osaliselt tingitud täiendusõppest ning kooli vähesest õpetajate professionaalse arengu toetusest. Nimelt kõrgema professionaalse arengu toetusega koolide õpetajad osalesid viimase aasta jooksul täiendusõppes sagedamini kui madalama toetusega koolide õpetajad.

Täiendusõppes osalemise põhjuste osas eristusid kõrgema professionaalse arengu toetusega koolide õpetajad selle poolest, et usaldasid enam oma kolleegide arvamust ning näitasid välja huvi õpetaja kutse omandamise vastu. Madalama toetusega grupis oli oluliselt rohkem selliseid õpetajaid, kes olid täiendusõppes osalenud juhtkonna nõudmisel. Ise oleks neist vabatahtlikult kindlasti osa võtnud ligi kolmandik. Ka kõrgema toetusgrupi õpetajad olid

osalenud kohustuslikus täiendusõppes, kuid neist 70% oleks ka ise vabatahtlikult neis osalenud. Kahjuks ei võimaldanud antud uurimus välja selgitada, millised on need põhjused, miks madalama professionaalse arengu toetusega grupi õpetajad vabatahtlikult neid samu täiendusõppe võimalusi ei kasutaks. Kas tegemist on juhtkonna plaanipärase sooviga muutusi ellu viia ja õpetajad on sellele vastu või on tegemist planeerimata juhusliku tegevusega, milles õpetajad kasu ei näe. Igal juhul võib järeldada, et nendes koolides pole juhtkonna ja õpetajaskonna seas koolituspõhimõtted ühiselt läbi arutatud ning puudub ühtne nägemus vajadustest. Harris et al. (2013) on pidanud osade meeskonnaliikmete vastupanu nõrga koolikultuuri tunnuseks, mis takistab sotsiaalse kapitali tugevdamist.

Milline erinevus ilmneb õpetajate hinnangutes juhtkonna ja kolleegide toetusele ning koostööle madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolides? Tugeva sotsiaalse kapitaliga koolides, kus juhtkond toetab muutusi ja riskivõtmist ning koolikultuur toetab jagamist, vastastikust toetamist, koostõiseid ettevõtmisi, on nii õpetajate kui õpilaste õppimine palju tõhusam (Cole, 2004; Lam & Pang, 2003). Sotsiaalsel kapitalil on otsene mõju täiendusõppes õpitu praktikasse rakendamisele, sest see aitab luua sotsiaalseid tugistruktuure, mis annavad õpetajale vajaliku raamistiku ja ajendi uute tehnoloogiate ja meetodikate katsetamiseks ning aitavad lisaks teadmiste ja oskuste arendamisele ka esile kutsuda õpetaja käitumise muutust klassiruumis (Li & Choi, 2014). Uurimusest selgus, et kõrgema professionaalse arengu toetusega koolide õpetajad hindasid oluliselt kõrgemaks kolleegide ja juhtkonna tuge uuenduste rakendamisel ning õpetajate hinnangul toimus neis enam õpetajatevahelist koostööd ning juhtkond soodustas enam võrgustike teket kui madala professionaalse arengu toetusega koolides. Leana (2011) uuring näitas, et õpetajad pöörduvad informatsiooni või nõu saamiseks üldjuhul pigem teise õpetaja mitte mõne eksperdi või koolijuhhi poole. Õpetajad saavad õppida vestlustest üksteisega ja saada veelgi paremaks selles, mida nad teevad (Leana, 2011). Kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi õpetajad olid oluliselt enam täiesti nõus väitega, et nad saavad vajadusel nii kolleegidelt kui ka juhtkonnalt õpetamisega seotud asjatundlikku.

Sappington et al. (2012) on välja toonud, et täiendusõppe lõppedes edasise toe puudumine on üheks oluliseks takistuseks, miks õpetajaid õpitud ei hakka rakendama. Õpetajad naasevad kooli ja ei tea, milliseid samme nad peaks ette võtma (WestEd, 2000). Võrreldes madalama ja kõrgema professionaalse arengu toetusega gruppide hinnanguid täiendusõppes omandatud oskuste ja teadmiste rakendamis takistavatele teguritele antud hinnangute osas, selgus, et juhtkonna poolse toe puudumine on oluliseks takistuseks just madalama professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate jaoks. Samuti peavad nad kooli

füüsilist keskkonda sagedamini ebasobivamaks kui kõrgema professionaalse toetusega koolide õpetajad. Pisut üllatavaks võib pidada tulemust, mille kohaselt kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi õpetajatest veerand ei osanudki öelda, mis neil uute teadmiste ja oskuste rakendamist takistab. Sellest võib järeldada, et tingimused rakendamiseks on olemas, kuid puudub vajadus/kohustus seda teha. Fullan (2011) on välja toonud, et koostõised grupid kiirendavad muutusi ning panevad ka kehvema sooritusega õpetajad pingutama, sest õpetamine muutub vähem privaatseks ning grupp nii survestab kui ka toetab oma liikmeid.

Erinevad autorid (vt nt Guskey, 2003; Lam & Pang, 2003) on välja toonud, et igas koolis on õpetajaid, kes samades tingimustes suudavad leida lahendusi suurepärase tulemuste saavutamiseks ning koolijuhid peaksid looma positiivse ja toetava keskkonna, et edukad õpetajad saaks oma teadmisi jagada ning seeläbi tõsta kogu kooli professionaalse arengu taset. Madalama toetusega koolides koolitasid õpetajad üksteist tunduvalt harvem kui kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides. See näitab, et madalama toetusega koolides pole loodud teadmiste jagamist toetavat keskkonda ning võimalust kolleegidelt õppida alakasutatud. Kokkuvõtlikult võib öelda, et antud uurimisküsimuse analüüsi tulemus viitavad tugevamale sotsiaalsele kapitalile kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides ning vajadusele arendada sotsiaalset kapitali madalama professionaalse arengu toetusega koolides.

Milline erinevus ilmneb õpetajate hinnangutes täiendusõppe planeerimisele ja korraldusele madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolides? Uuringud näitavad, et muudatuste saavutamiseks on vaja planeeritud, süsteemset ja järjepidevat tegutsemist (TNTP, 2012). Ka Õpetajate ja koolijuhtide täiendusõppe kontseptsioonis (2014) viidatakse sellele kui koolijuhi ühele peamisele vastutusvaldkonnale. Täiendusõppe efektiivsuse seisukohalt peetakse väga oluliseks selge visiooni ning eesmärkide seadmist (Guskey, 2000). Käesolevas uurimuse tulemused näitavad, et madalama toetusega koolides esineb kõrgema toetusega koolidest märkimisväärselt enam juhuslikku planeerimise ning ühtse visiooni puudumise märke. Üheks indikaatoriks võib pidada madalama toetusega koolide õpetajate hinnanguid kooli koolituskava või alternatiivse dokumendi olemasolule. Madalama toetusega grupi esindajates väitis ainult 13,5%, et nende koolil on olemas koolituskava, mis võib viidata sellele, et enamuses neis koolides ei toimu süsteemset planeerimist. Kõrgema toetusega grupis oli koolituskava olemas 55,6% õpetajate väitel. Seega võib eeldada, et kõrgema toetusega koolid planeerivad vähemalt ühe õppeaasta oma tegevusi ette. Kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate seas oli oluliselt rohkem neid, kelle hinnangul uuendatakse nende kooli koolituskava vähemalt kord aastas kui

madalama professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate hulga. Bredesoni (2000) hinnangul on õpetajate täiendusõppe sisulisse ja vormilisse kavandamisse kaasamisel suurem tõenäosus, et see vastab õpetajate vajadustele ning sellel on suurem mõju õpetaja mõtlemisele ja õpetamispraktikale. Enamuse (80,7%) kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate hinnangul kaasatakse nende koolis õpetajad ka selle koostamisse, madalama professionaalse arengu toetusega grupist arvasid nii vaid pooled. Seega võib eeldada, et tugevama professionaalse arengu toetusega koolides on täiendusõppel suurem mõju õpetamisele.

Väga oluliseks peetakse õpetaja professionaalse arengu sidumist kooli eesmärkide ja õpetajate vajadustega (Bredeson, 2000). Uurimusest selgus, et koolituskava ja isiklike täiendusõppe vajaduste kooskõla hindamine põhjustas raskusi mõlemale grupile. Selle küsimuse puhul oli mõlemas grupis neid, kes ei osanud kooskõla hinnata, kuid kõrgema toetusega grupis oli oluliselt enam neid, kes leidsid need kooskõlas olevat. Kõrge toetusega grupp hindas kõrgemalt ka juhtkonna tuge, mis aitab õpetajal siduda oma professionaalsed eesmärgid kooli eesmärkidega.

Sappington et al. (2012) on välja toonud neli täiendusõppe ja kooli eesmärkide ühendamise seotud kooli arengufaasi: seosed puuduvad, piiratud seosed, üleminekufaas ja süsteemne planeerimine. Antud uurimuse põhjal sobituvad madalama professionaalse arengu toetusega koolid esimesse faasi, kus pakutaval täiendusõppel puudub seos kooli arengudokumentide ja -eesmärkidega ning täiendõpet pakutakse juhuslikult. Enamus kõrgema professionaalse arengu toetusega koolidest aga paigutub süsteemse planeerimise faasi, kus täiendusõppe planeerimine toimub süsteemselt ning lähtub kooli arengueesmärkidest.

Selleks, et täiendusõpe põhineks õpetajate vajadustel, mitte ainult soovidel, on oluline välja arendada mitmetasandilise planeerimis- ja tagasisidesüsteem, mis hõlmab nii kooli, klassi/meeskonna kui ka individuaalset tasandit (WestEd, 2000). Kui eelnevalt on uuringud (nt Voolaid, 2014; Õpetajate..., 2015; Übius et al., 2014) näidanud, et üldiselt pole täiendusõppe kohta tagasiside kogumine järjepidev ja süsteemne, siis veelgi suuremad erinevused ilmsid madala professionaalse arengu toetusega ja kõrge professionaalse arengu toetusega koolide praktikates. Madalama toetusega koolides ei nõustunud üle poolte õpetajatest väitega, et nende kooli juhtkond tegeleb regulaarselt õpetajate arenguvajaduste seirega. Kõrge toetusega koolide õpetajad seevastu väitsid pea kõik, et nende koolis toimub regulaarne seire. Üheks võimaluseks õpetajate täiendusõppe vajaduste väljaselgitamiseks on arenguestlus ning seda kasutatakse aktiivselt kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides. Vähemalt korra aastas käis arenguestlusel 65,5% õpetajatest, madala toetusega

grupist ainult kolmandik. Muretsemiseks annab põhjust asjaolu, et madalama toetusega koolid õpetajatest ligi 40% väidab, et nad ei hindagi koolijuhiga oma täiendusõppe vajadusi. See tekitab küsimuse, mille põhjal, siis nendes koolides õpetajad täiendusõppes osalevad? Samas annavad eelnevalt läbiviidud uuringud sellele ka vastuse. Nimelt, osad koolijuhid on pidanud õpetajate täiendusõppeks soodsa keskkonna loomiseks seda, et lubavad õpetajatel vabalt osaleda neile meelepärastel koolitustel (vt nt Metslang et al., 2013; Õpetajate..., 2015). Käesolev uurimus näitas, et õpetajad tunnetavad toetava keskkonnana hoopis muud. Koolid, kus õpetajad on hinnanud professionaalse arengu toetust kõrgemana, erinevad märkimisväärselt oma praktikate poolest madalama professionaalse arengu toetusega koolidest. Kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides viiakse märkimisväärselt enam läbi arenguveestlusi, küsitakse koolituste kohta tagasisidet ning õpetajad teostavad enesehindamist kui madalama professionaalse arengu toetusega koolides. Guskey (2000) hinnangul on hindamine oluline selleks, et luua side täiendusõppes osalemise ja õpilaste õpitulemuste vahel. Uurimusest selgus muret tekitav fakt, et ligi 15% madalama professionaalse arengu toetusega grupi õpetajatest ei hinda üldse oma kompetentse ja täiendusõppe vajadusi (kõrgemas 3,7%). Kõrgema professionaalse arengu toetusega grupi õpetajad kasutavad enesehindamise alusena madalama toetusega grupist märkimisväärselt enam kooli enda poolt loodud hindamisvahendeid, mis omakorda võib viidata sellele, et hindamine on kooli jaoks oluline valdkond. Madalama professionaalse arengu toetusega koolide õpetajad seevastu kasutavad kõrgema professionaalse arengu toetusega grupist enam enda loodud hindamisinstrumenti, mis võib viidata sellele, et koolis pole ühtset instrumenti välja töötatud. Samuti on kõrgema toetusega grupi enam selliseid õpetajaid, kes kutsuvad kolleege oma tunde vaatlema ning võrdlevad ise oma praktikaid kolleegide omadega ning teevad selle põhjal järeldused täiendusõppeks. Madalama professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate vähese sarnase praktika põhjus võib olla selles, et õpetaja igapäevast tööd ei nähta kui õppimisvõimalust.

Väga oluliseks peetakse õpetajatele täiendusõppe tegevusteks ning hilisemaks rakendamiseks piisava aja võimaldamist (vt nt Birman et al., 2000; Goodall et al., 2005; Sandholtz, 2002). Õpetajate hinnangud näitasid, et kõrge professionaalse arengu toetusega koolides olid selles osas võrreldes madala professionaalse arengu toetusega koolidega loodud paremad tingimused. Nad tõid võrreldes madala professionaalse arengu toetusega koolide õpetajatega täiendusõppes õpitu rakendamist takistavate teguritena oluliselt vähem välja ajaressursi puudust. Täiendusõppes osalemist takistavate teguritena tõid madala professionaalse arengu toetusega grupi õpetajad võrreldes kõrgema professionaalse arengu

toetusega grupi õpetajatega enam välja liiga hilist info saamist ning raskusi asenduste leidmisel. Ka nende üldine rahulolu täiendusõppe tegevuste kohta info saamise osas oli madalam kui kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides. Nad pidid seda enam ise otsima kui kõrgema professionaalse arengu toetusega koolide õpetajad, kes said oluliselt enam informatsiooni kooli juhtkonnalt.

Töö praktiline väärtus. Uurimuse tulemused osutuvad vajadusele lisaks õpetajate individuaalsele arendamisele ehk inimkapitali kasvatamisele rohkem tähelepanu pöörata sotsiaalse kapitali ning kooli üldise võimekuse kasvatamisele. Kuna koolides, kus õpetajate hinnangul on loodud professionaalse arenguks toetav keskkond, on õpetajate hinnangul märkimisväärselt enam kasutusel praktikaid, mis erinevate uuringute järgi on olulised edukaks täiendusõppeks ning muutuste elluviimiseks kui koolides, mille õpetajad on hinnanud professionaalse arengu toetust madalamalt, siis on oluline toetada koolide omavahelist koostööd heade praktikate jagamisel. Samas on ka kõrgema professionaalse arengu toetusega koolides veel küllaldaselt arenguruumi ning seega on oluline toetada ka nende koolide arendustegevust. Selles on oluline roll kooli juhtimisel. TNTP (2012) uuring näitas, et kindla tegevusplaani ja järjekindla tegutsemisega on võimalik tugev õpetamisele suunatud koolikultuur saavutada mõne aastaga. Esmalt aga on vaja, et juhid mõistaksid muutuste sisu ja eesmärgi (Leithwood et al., 2004). Uuringu näitavad, et nende ettevalmistus selles osas ei pruugi olla piisav (Goodall et al., 2005). Ka madala professionaalse arengu toetusega koolide juhtimises võib näha juhtide vähest ettevalmistust või muutuse vajalikkuse mittetajumist. Seega on oluline pakkuda neile tuge ja vajadustest lähtuvat täiendusõpet ning soodustada juhtide koostööd ja võrgustikke heade praktikate jagamiseks. Uute koolijuhtide ettevalmistamisel oleks vaja rohkem tähelepanu pöörata teooria ja praktika ühendamisele ning kasutada enam ära kõrgema professionaalse arengu toetusega koolide häid praktikaid.

Töö piirangud ja soovitus edaspidiseks uurimiseks. Ühelt poolt seadis autorile piirangu eelnevalt kogutud andmestiku kasutamine. Uurimust planeerides tuli arvestada olemasolevate tunnustega ning seega võis mõni oluline aspekt jääda käsitlemata. Teiselt poolt peab arvestama, et analüüs põhineb õpetajate hinnangutel ning need on mõjutatud nende isiklikest kogemustest ning väärtushinnangutest. Seega võisid mõnede madalama toetusega grupi õpetajate hinnangud olla seotud nende üldise negatiivse suhtumisega kooli juhtkonna tegevusse. Samuti ei võimalda kvantitatiivne lähenemine põhjalikumalt süveneda numbrite taga olevatesse põhjustesse. Seega võiks edaspidi teemat uurida kvalitatiivsete meetoditega lähtuvalt konkreetse kooli kontekstist. Võrrelda ka erineva professionaalse arengu toetusega koolide õpilaste õpitulemusi.

Kokkuvõte

Õpetajate hinnangud täiendusõppe korraldusele Eesti üldhariduskoolides

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, mille poolest erinevad õpetajate hinnangute põhjal madala professionaalse arengu toetusega gruppi ja kõrge professionaalse arengu toetusega gruppi jagatud koolide õpetajad oma sotsiaaldemograafiliste tunnuste, oskustele ja teadmisele antud hinnangute ning täiendusõppes osalemist mõjutavate tegurite osas ning võrrelda nende gruppide hinnanguid kolleegide ja juhtkonna toetusele ning täiendusõppe planeerimisele- ja korraldusele koolis. Töö on jaotatud neljaks peatükiks.

Esimeses peatükis antakse tööle teoreetiline taust ning selgitatakse, milleks on vaja muudatusi õpetajate täiendusõppe korralduses; kirjeldatakse koolijuhi rolli professionaalseks arenguks toetava keskkonna loomisel ja kooli üldise võimekuse tõstmisel ning antakse ülevaade täiendusõppe korraldusest Eesti üldhariduskoolides. Teises peatükis kirjeldatakse töös kasutatavat meetodikat, uurimuse instrumenti ning valimit. Kolmandas peatükis antakse ülevaade töö peamistest tulemustest ning neljandas peatükis diskuteeritakse nende üle.

Töö eesmärgi saavutamiseks ning uurimisküsimustele vastuste leidmiseks valiti põhjuslik-võrdlev uurimisstrateegia ning teostati Balti Uuringute Instituudi poolt 2014. aastal läbi viidud Õpetajate täiendusõppe vajaduste uuringu (Õpetajate..., 2015) õpetajate küsimustiku andmestiku põhjal sekundaaranalüüs. Valimi moodustasid 901 üldhariduskoolide õpetajat, kelle baasil moodustati käesoleva töö eesmärgi täitmiseks autori poolt loodud koondindeksi alusel kaks gruppi: madala professionaalse arengu toetusega (224 õpetajat) ja kõrge professionaalse arengu toetusega (215 õpetajat) koolid. Mann-Whitney U-testi ja hii-ruut testi abil võrreldi nende gruppide õpetajate hinnanguid täiendusõppe korraldusele koolis.

Uurimuse tõi välja, et madala professionaalse arengu ja kõrgema professionaalse arengu toetusega gruppide õpetajad ei erinevad oma sotsiaaldemograafiliste tunnuste poolest, küll aga oma teadmiste ja oskustel antud hinnangute poolest. Kõrge professionaalse arengu toetusega gruppi kuulunud õpetajat hinnangul tunnevad nad rohkem kolleegide ja juhtkonna tuge ning neis toimub enam üksteiselt õppimist kui madala professionaalse arengu toetusega grupi õpetajate hinnangul. Kõrge professionaalse arengu toetusega gruppi kuuluvate õpetajate hinnangutel toimub nende koolides ka enam süsteemset ja kooli arengueesmärkidest lähtuvat täiendusõppe planeerimist ning õpetajate töö tagasisidestamist kui madal toetusega grupis.

Võtmesõnad: õpetajad, juhtimine, täiendusõpe, professionaalne kapital, koolikultuur

Summary

Teacher' perceptions on schools professional development practices in Estonian general education schools

This thesis was sought to explore if there were any differences in continuing professional development practices between schools with low professional development support and high professional development support. This thesis was set out in four chapters.

Chapter one gives theoretical context to the thesis: explains, why changes in teachers' professional development are necessary; describes the role of school leadership in creation of positive and supportive environment for professional development and capacity building, and discusses the arrangements of continuous professional development in Estonian general education schools. Chapter two discusses research design and methodology, explores the instrument used for data collection. Chapter three gives overview of the main results and chapter four discusses the findings of this research study.

The causal-comparative design was used to gain answers to research questions. Secondary analyses of Teachers' professional development needs (2015) survey was carried out. The initial sample size was 901 teachers. A professional development support index was used to separate teachers into two groups: with low school's professional development support (224 teachers) and with high school's professional development support (215 teachers). Mann-Whitney U-test and Chi-squared test was used to explore differences between teachers' perceptions on professional development practices in high-support schools and low-support schools.

There were no sociodemographic differences between two groups of teachers. The results of this study revealed several statistically significant differences in teachers' perceptions on their knowledge and skills. The teachers from high professional support group reported also to have more support from their colleges and school administration and more collaboration than teachers from low professional development group. According to teachers' perceptions schools with high professional development support used more systematic planning and had linked professional development activities with school goals.

Keywords: teachers, leadership, continuing professional development, school culture

Autorsuse kinnitus

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

..... mai 2015

Kasutatud kirjandus

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- AITSL (2014). *Disciplined Collaboration in Professional Learning*. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Külastatud aadressil: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/Research/dcpl_summary_report.pdf?sfvrsn=4
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2009). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, 6th edition. London and New York: Routledge.
- Cole, P. (2004). Professional Development: A Great Way to Avoid Change. *Seminar Series No 140*. Melbourne: IARTV.
- Cordingley, P. & Bell, M. (2012). *Understanding What Enables High Quality Professional Learning – A Report on the Research Evidence*. Coventry: CUREE; London: Pearsons.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (2013). "Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice?". *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109 – 125.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. (2014). Tallinn.
- Eesti Hariduse Infosüsteem*. Külastatud aadressil: <http://www.ehis.ee/>

- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009-2013*. (2009). Haridus- ja Teadusministeerium.
Külastatud aadressil: www.hm.ee
- Elmore, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper No. 204*. Melbourne, Victoria: Centre for Strategic Education.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., C., Stoel, R., D. & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. & Harris, A. (2005). Evaluating the Impact of Continuing Professional Development (CPD). *Research Report RR659*. The University of Warwick. Department for Education and Skills. Külastatud aadressil: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR659.pdf>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing Lists of the Characteristics of Effective Professional Development to Promote Visionary Leadership. *NASSP Bulletin*, 87(637), 4-20.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press, Abingdon: Routledge.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2008). The Fourth Way. *Educational Leadership*, 66(2), 56-61.
- Haridusasutuse juhi kompetentsumudel* (2009). Külastatud aadressil:
<http://www.innove.ee/et/kutseharidus/kutsehariduse-rok/opetajakoolitus/haridusasutuse-juhi-kompetentsumudel>
- Harris, J., Caldwell, B. & Longmuir, F. (2013). *Literature review: A culture of trust enhances performance*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, Melbourne.

- Külastatud aadressil: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/eCollection/literature_review_a_culture_of_trust_enhances_performance_harris_et_al_jun_2013.pdf?sfvrsn=2
- Harris, A. & Jones, M. (2013). Disciplined Collaboration: Professional Learning with Impact. *Professional Development Today*, 15(4), 14-20.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Henno, I. & Granström, S. (Koost). (2012). *Ülevaade aineõpetajate ja koolijuhtide veebiküsitlusest: "Uutest riiklikest õppekavadest lähtuv kooliõppekavade arendus ja rakendamine"*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/aineopetajate_ja_koolijuhtide_veebikusitus.pdf
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kennedy, M. M. (1999). Form and Substance in Mathematics and Science Professional Development. *NISE Brief*, 3(2), 1-7.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J., D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kraft, M. A. & Papay, J. P. (2014). Can Professional Environments in Schools Promote Teachers Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.
- Krull, E., Leijen, Ä., Lepik, M., Mikk, J., Talts, L. & Õun, T. (Toim.) (2013). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Lai, E. (2015). Enacting principal leadership: exploitin situated possibilities to build school capacity for change. *Research Papers in Education*, 30(1), 70-94.

- Lam, J. Y.L. & Pang, N.S.K. (2003). The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms. *The Learning Organization*, 10(2), 83 - 97.
- Leana, C.R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30-35.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace foundation.
- Li, S.C. & Choi, T.H. (2014). Does social capital matter? A quantitative approach to examining technology infusion in schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 1–16.
- Li, S. C. (2010). Social capital, empowerment and educational change: A scenario of permeation of one-to-one technology in school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 284–295.
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2007). Building professional learning communities in high schools: challenges and promising practices. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 151-165). Berkshire, England: Open University Press.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituut.
- Pedagoogide täienduskoolituse kvaliteedikriteeriumide väljatöötamine ja täienduskoolituse kvaliteedi hindamise põhimõtete määratlemine. *ESF programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014” alapunkti 7.1.4 raames moodustatud ekspertide kogu aruanne*. (2014). Tallinn: Innove.
- Programmi "Eduko" kinnitamine ja programmi elluvijja volituste andmine. (2009). *Haridus- ja teadusministri 27. jaanuari 2009. a käskkiri nr 52*. Külastatud aadressil: <http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/%C3%95petajaprogramm/%C3%95petajaprogrammi%20tekst.PDF>

- Programmi "Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014" kinnitamine ja programmi elluviija volituste andmine. (2009). *Haridus- ja teadusministri 9. jaanuari 2009. a käskkiri nr 21*. Külastatud aadressil:
http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/%C3%95petajaprogramm/Opetajate_programm_280613_nr331.pdf
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I*, 41(240). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111032015016>.
- Pärismaa, S. (2014). Maakondade PISA tulemuste vahel haigutab auk. *Õpetajate Leht*. 28. veebruar 2014. Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/13815-maakondade-pisa-tulemuste-vahel-haigutab-auk/>
- Reeves, J., Turner, E., Morris, B. & Forde, J. (2003). Culture and Concepts of School Leadership and Management: Exploring the impact of CPD on aspiring headteachers. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 23(1), 5-5.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Melbourne: Australian Council for Educational Leaders and Centre for Organisational Learning and Leadership.
- Sahlberg, P. (2013). Teachers as Leaders in Finland. *Educational Leadership*, 71(2), 36-40.
- Sandholtz, J. H. (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815–830.
- Sappington, N., Pacha, J., Baker, P. & Garner, D. (2012). The Organized Contradictions of Professional Development and School Improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-11.
- Scribner, J.P. (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006) Professional Learning Communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education.

- Timperley, H. (2011). *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. Melbourne: AITSL.
- Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. Tallinn: Innove.
- TNTP. (2012). *Greenhouse Schools: How Schools Can Build Cultures Where Teachers and Students Thrive*. Külastatud aadressil:
http://tntp.org/assets/documents/TNTP_Greenhouse_Schools_2012.pdf
- Türk, K.; Haldma, T.; Kukemelk, H.; Ploom, K.; Irs, R. & Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Voolaid, H. (Toim.) (2014). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2013/2014*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond.
- Õpetajate koolituse raamnõuded. (2000). Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määrus nr 381. *Riigi Teataja I*, 87(575). Külastatud aadressil:
<https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013002>.
- Õpetajate ja haridusasutuste juhtide täiendusõppe kontseptsioon. (2014). *Haridus- ja teadusministri 28.juuli 2014 määrus nr 338*.
- Õpetaja tase 7 kutsestandard. (2013). Hariduse Kutsenõukogu. Külastatud aadressil:
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>
- WestEd. (2000). *Teachers who learn, kids who achieve: A look at school with model professional development*. San Fransisco: WesEd. Külastatud aadressil:
http://www.wested.org/online_pubs/teachers_who_learn/TeachLearn.pdf
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.
- Ülevaade tavakoolide õpetajate täienduskoolitusel osalemisest* (2013). Haridus- ja Teadusministeeriumi analüüs. Avaldamata töödokument.

Lisa 1. Uurimuses kasutatud küsimused

Lugupeetud õpetaja!

Haridus- ja Teadusministeerium planeerib lähtuvalt „Elukestva õppe strateegiast 2020“ meetmeid õpetajate professionaalse arengu toetamiseks aastateks 2015-2020. Planeerimise raames analüüsitakse õpetajate professionaalse arengu hetkeolukorda ja vajadusi. Käesolev küsitlus on üks osa uuringust, mille käigus küsitakse lisaks õpetajatele tagasisidet ja hinnanguid ka koolijuhtidelt ning teistelt sidusgruppidele (koolitajad, õppeasutuste pidajad jne).

Teie olete üks ligi 2000 üle-eestilisse valimisse juhusliku valiku teel sattunud õpetajast, kellel on võimalus anda oma panus õpetaja professionaalse arengu toetamise süsteemi arendamiseks ning ressursside otstarbekamaks ja sihipärasemaks kasutamiseks järgneval perioodil.

Küsimustikus on 36 valikvastustega küsimust, millele vastamine võtab aega ligikaudu 40 minutit. Pooleliolevat küsimustikku on võimalik salvestada ja saate hiljem jätkata küsimustiku täitmist Teile sobival ajal. Küsimustikku on võimalik täita nii eesti kui vene keeles. Juhul, kui Te töotate rohkem kui ühes koolis, siis täitke küsimustik pidades silmas seda kooli, mille kaudu Teile küsimustik edastati.

Palume täita küsimustik hiljemalt **27. oktoobriks**.

Soovi korral saate küsimustiku välja printida ja saata täidetud küsimustiku meile postiga aadressile:

Balti Uuringute Instituut
Lai 30, 51005 Tartu

Küsimustiku käigus kogutavat informatsiooni kasutatakse ainult antud uuringu huvides, vastuseid analüüsitakse umbisikuliselt ja uuringuraportis kajastuvad ainult üldistatud andmed.

Uuringu tulemused avalikustatakse Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel. Uuringumeeskond on meeleldi valmis abistama, kui Teil tekib täiendavaid küsimusi antud küsimustiku või läbiviidava uuringu kohta. Palun kontakteeruge sel juhul:

Balti Uuringute Instituut
Kristina Kallas, uuringu juht
Lai 30, 51005 Tartu
www.ibs.ee
kristina@ibs.ee
M: +372 5118311

Lugupidamisega,

Haridus- ja Teadusministeerium
Munga 18, 50088 Tartu
www.hm.ee

Balti Uuringute Instituut
Lai 30, 51005 Tartu
www.ibs.ee

SISSEJUHATAVAD ANDMED /ÜLDANDMED

0.1. Mitmes koolis Te töötate:

- a) Ühes koolis
- b) Kahes koolis
- c) Kolmes või enamas koolis

0.2. Teie kooli asukoht:

- a) Harju maakond, v.a Tallinn
- b) Tallinn
- c) Hiiu maakond
- d) Ida-Viru maakond
- e) Järva maakond
- f) Jõgeva maakond
- g) Lääne maakond
- h) Lääne-Viru maakond
- i) Põlva maakond
- j) Pärnu maakond
- k) Rapla maakond
- l) Saare maakond
- m) Tartu maakond, v.a Tartu
- n) Tartu
- o) Valga maakond
- p) Viljandi maakond
- q) Võru maakond

0.3. Teie kooli asukoht täpsemalt:

- a) Küla või maapiirkond (alla 1000 elaniku)
- b) Alev (1001 kuni 3000 elanikku)
- c) Väikelinn (3001 kuni 15 000 elanikku)
- d) Linn (15 001 kuni 80 000 elanikku)
- e) Tallinn
- f) Tartu

0.4. Teie kooli suurus:

- a) kuni 20 õpilast
- b) 21-40 õpilast
- c) 41-100 õpilast
- d) 101-300 õpilast
- e) 301-500 õpilast
- f) 501-700 õpilast
- g) 701-900 õpilast
- h) üle 900 õpilase

0.5. Millises koolis Te töötate (märkige kõik, mis sobivad):

a. Kooli õppekeel

- a) Eesti õppekeelega koolis
- b) Vene õppekeelega koolis
- c) Kakskeelses koolis
- d) Muu _____

0.9. Kui kaua Te olete töötanud õpetajana?

_____ aastat

0.11. Milline on Teie kõrgeim haridustase?

- a) Keskkharidus või lõpetamata kõrgharidus või keskeriharidus põhihariduse baasil
- b) Keskeriharidus keskkhariduse baasil
- c) Kõrgharidus omandamisel
- d) Rakenduskõrgharidus
- e) Bakalaureusekraad või muu kõrgharidus
- f) Magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus
- g) Doktorikraad
- h) Muu

0.13. Teie sugu:

- a) Naine
- b) Mees

0.14. Teie vanus:

_____ aastat

1. ÕPETAJATE HOIAKUD JA HINNANGUD TÄIENDUSÕPPE VAJALIKKUSELE

Täiendusõpe on süsteemne tegevus, mis on suunatud õpilase arengu toetamisele õpetajate ja haridusasutuse juhtidele enesearengu kaudu. Täiendusõppe all peetakse silmas **tööalast enesetäiendamist ehk õppimist laiemalt**, mis hõlmab nii kutse-, ameti- ja erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist. Täiendusõpe hõlmab ka individuaalset enesetäiendamist õppematerjalide jmt abil, kursustel osalemist, õpet juhendaja abil, õppimist teiste juhendamisel, õppereise, kolleegide vastastikust tööalast nõustamist, sh parimate praktikate jagamist jmt.

1.1. Kuidas hindate oma teadmisi ja oskusi järgnevatel valdkondades? Vastates märkige, mil määral nõustute järgnevate väidetega (Cronbachi $\alpha = 0,72$)

	Ei ole üldse nõus	Pigem ei ole nõus	Pigem nõus	Täiesti nõus	Ei oska öelda
Minu ainealased teadmised ja oskused on väga head	1	2	3	4	5
Minu pedagoogilised teadmised ja oskused on väga head	1	2	3	4	5
Oskan kaasata teisi õpetajaid oma ainekava eesmärkide saavutamiseks	1	2	3	4	5
Olen hästi kursis, mida teistes ainetes õpetatakse minu valdkonna kohta	1	2	3	4	5

1.2. Kuidas hindate koolikeskkonna ja kolleegide tuge oma professionaalsele arengule? Vastates märkige, mil määral nõustute järgnevate väidetega? (Cronbachi $\alpha = 0,744$)

	Ei ole üldse nõus	Pigem ei ole nõus	Pigem nõus	Täiesti nõus	Ei oska öelda
Saan vajadusel kooli juhtkonnalt õpetamisega seondult asjatundlikku nõu	1	2	3	4	5
Saan vajadusel teistelt õpetajatelt/kolleegidelt õpetamisega seondult asjatundlikku nõu	1	2	3	4	5
Õpetamisega seotud vajalikud abimaterjalid on mulle kättesaadavad	1	2	3	4	5
Mul on piisavalt võimalusi enda pedagoogikaalaseks täiendamiseks	1	2	3	4	5
Mul on piisavalt võimalusi enda ainealaseks täiendamiseks	1	2	3	4	5

1.3. Millised on olnud peamised põhjused, miks olete osalenud täiendusõppes?

- Kolleeg on kiitnud konkreetset kursust/koolitust/programmi
- Kooli juhtkond on nõudnud täiendusõppes osalemist
- Olen tunnetanud ise vajadust oma teadmisi ja oskusi täiendada
- Soovin hoida ennast kursis oma ainevaldkonna arengutega
- Üleminek uuele õppekavale on tinginud vajaduse
- Vajadus kasutada uut tehnoloogiat
- Õpetajatele on ette nähtud kohustuslik täiendusõppe tundide arv, mille täitmist ma jälgin
- Kvalifikatsioonile vastamise nõude tõttu
- Soovist omandada õpetajakutse vastavalt kutsestandardile
- Täiendusõpe on olnud vaheldus igapäevatoole
- Täiendusõppes osalemine pakub võimalusi oma kolleegide paremini tundma õppida ja nendega koos aega veeta
- Täiendusõppes osalemine pakub võimalusi tutvuda ametikaaslastega teistest koolidest ja nendega kogemusi vahetada
- Pidev täiendusõpe ja selle kaudu toimuv professionaalne areng on osa tänapäeva õpetaja kutsest, ilma selleta ei saa teha oma tööd hästi
- Muu põhjus _____

1.4. Mis on Teid viimase 12 kuu jooksul takistanud täiendusõppes osalemast? Valige kuni kolm olulisemat vastusevarianti.

- Ma ei ole leidnud endale sobivat koolitust või muud professionaalse arendamise võimalust
- Minu töökoormus/töögraafik ei ole võimaldanud täiendusõppes osaleda
- Ma ei leidnud enesetäiendamise ajaks omale tööl sobivat asendajat
- Tööandja ei andnud mulle nõusolekut osalemiseks
- Koolitus või muu professionaalne arendustegevus oli tööandja jaoks liiga kallis

- f) Koolitus või muu professionaalne arendustegevus oli minu jaoks liiga kallis
- g) Ma ei saanud perekondlikel põhjustel täiendusõppes töövälisel ajal osa võtta
- h) Koolitus või muu professionaalne arendustegevus toimus elu- ja töökohast liiga kaugel
- i) Ma ei vastanud täiendusõppes osalemiseks esitatud nõuetele (kvalifikatsioon, kogemus, staaž, muu)
- j) Minuni jõudis informatsioon koolituse või muu professionaalse arendustegevuse kohta liiga hilja
- k) Ma ei olnud valmis täitma juhtkonna nõuet korraldada hiljem samal teemal koolisisene koolitus kolleegidele
- l) Muu põhjus _____

1.5. Kuidas olete üldjuhul saanud infot täiendusõppe võimaluste kohta?

- a) Olen ise aktiivselt otsinud sobivaid võimalusi erinevatest infoallikatest
- b) Olen infot saanud kooli juhtkonnalt
- c) Olen infot saanud kolleegidelt ja tuttavatelt
- d) Olen infot saanud läbi infolistide (aineliidud, üleriigilised ühendused, muud võrgustikud)
- e) Olen infot saanud otse täiendusõppe pakkujatel (ülikoolid, koolitusfirmad jms)
- f) Muu _____

1.6. Kuidas hindate info kättesaadavust erinevate täiendusõppe ja koostöövormide kohta? Märkige, mil määral nõustute alljärgnevate väidetega (Cronbachi $\alpha = 0,809$)

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Nõustun täielikult	Ei oska öelda
Info täiendusõppe võimaluste kohta on lihtsasti kättesaadav	1	2	3	4	5
Info võrgustikupõhise koostöö ja toimuvate ürituste kohta on lihtsasti kättesaadav	1	2	3	4	5
Info koostööprojektides osalemise võimaluste kohta on lihtsasti kättesaadav	1	2	3	4	5
Info nõu saamise võimaluste (mentor, ainealane või pedagoogiline nõustamine vms) kohta on lihtsasti kättesaadav	1	2	3	4	5

1.7. Kui sageli olete viimase 12 kuu jooksul osalenud õpetajate täienduskoolitustel?

- a) Rohkem kui 10 korda
- b) 6-10 korda
- c) 3-5 korda
- d) 1-2 korda
- e) Mitte ühtegi korda
- f) Olen koolituste asemel tegelenud muus vormis enesetäiendamisega (palun täpsustage) _____

1.9. Kui osalesite viimase 12 kuu jooksul koolitustel või tegelesite enesetäiendamisega, mis oli Teie jaoks kohustuslik (st juhtkonna poolt määratud), siis palun märkige, kas oleksite nendes tegevustes osalenud ka vabatahtlikult? Valige kuni kolm sobivaimat vastusevarianti.

- a) Kindlasti
- b) Jah, kuid teisel ajal
- c) Jah, kuid väiksemas mahus
- d) Jah, kuid teises vormis
- e) Jah, kuid teisel teemal
- f) Pigem mitte
- g) Kindlasti mitte
- h) Ei oska öelda

1.10. Millistest kriteeriumitest lähtuvalt otsustate, kas osalete või ei osale tasuta täienduskoolitusel? Valige kuni viis Teie jaoks kõige olulisemat valikukriteeriumit:

- a) Koolituskava sisu
- b) Koolituse pakkuja on ülikool
- c) Koolitaja valdkondlik taust ja kompetents
- d) Koolituse toimumise aeg
- e) Koolituse asukoht, transpordivõimalus sinna
- f) Koolituse asukoht, pigem lähemal
- g) Koolituse maht (pigem väiksemamahulised)
- h) Koolituse vorm, eelistatult auditoorne töö (loeng, seminar)
- i) Koolituse vorm, eelistatult iseseisev töö
- j) Koolitus, mis sisaldab eneserefleksiooni
- k) Koolitus, mis sisaldab minu tegevuse hindamist koolituse lõpus
- l) Õppematerjalide kvaliteet
- m) Varasem isiklik kogemus koolitajaga
- n) Positiivsed soovitusel koolitusele/koolitajale
- o) Koolituse läbimise tõendi väljastamine koolituse lõpus
- p) Muu _____

1.13. Kui Teil ei ole õnnestunud täienduskoolitusel omandatud teadmisi ja oskusi oma töös piisaval määral rakendada, siis millised on Teie arvates peamised põhjused? Valige kuni kolm peamist ja sagedamini esinevat põhjust.

- a) Koolitus on jäänud liiga pealiskaudseks
- b) Koolitus on olnud liiga teoreetiline ning praktiliste oskuste õpetamisest on jäänud puudu
- c) Koolituse maht pole olnud piisav
- d) Minu koolis olemasolevad õppevahendid ja füüsiline keskkond ei ole soosinud omandatu rakendamist minu ainetunnis/töös
- e) Tööandja ei ole uute mõtetega kaasa tulnud
- f) Kolleegid ei ole uute mõtetega kaasa tulnud
- g) Muudatuste rakendamine töös on nõudnud liiga palju ajaressurssi
- h) Muudatuste rakendamine töös on nõudnud liiga palju rahalist ressursi
- i) Ma ei ole suutnud ise omandatud oskusi oma töösse rakendada
- j) Muu _____
- k) Ei oska öelda

2. KOOLIPOOLNE TOETUS ÕPETAJA PROFESSIONAALSELE ARENGULE

2.1. Palun märkige iga väite juures, mil määral sellega nõustute (Cronbachi $\alpha = 0,88$)

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Pigem nõustun	Nõustun täielikult	Ei oska öelda
Minu kooli juhtkond toetab uute õpetamismeetodite väljaarendamist ja kasutuselevõttu koolis	1	2	3	4	5
Minu kooli juhtkond tegeleb regulaarselt õpetajate arenguvajaduste seirega	1	2	3	4	5
Minu kooli juhtkond suhtub toetavalt ainealastel ja/või metoodikakoolitustel osalemisse	1	2	3	4	5
Minu koolis soositakse kogemuste jagamist ja neist õppimist	1	2	3	4	5
Minu kooli juhtkond soodustab võrgustike tekkimist parimate kogemuste ja teadmiste jagamiseks	1	2	3	4	5
Minu kooli juhtkond toetab koolitustel omandatu rakendamist igapäevases tööprotsessis	1	2	3	4	5
Minu koolis on toimiv kohanemisprogramm algajatele/uutele õpetajatele	1	2	3	4	5
Minu koolis on võimalik kasutada mentori abi ka kogunud õpetajatel	1	2	3	4	5
Minu kooli juhtkond aitab õpetajal siduda oma professionaalsed eesmärgid kooli eesmärkidega	1	2	3	4	5
Minu kooli töötasu süsteem arvestab õpetaja professionaalset arengut	1	2	3	4	5
Minu kooli juhtkond korraldab vajadusel täiendusõppes osalemiseks õpetajate töö ümber (nt tunniplaanis või leiab asendajad)	1	2	3	4	5
Minu koolis pakutakse vajadusel kvaliteetset karjäärinõustamist õpetajatele või otsitakse selleks võimalusi	1	2	3	4	5
Minu koolis on õpetajal vajadusel võimalik saada pedagoogikaalast nõu või otsitakse selleks võimalusi	1	2	3	4	5
Minu kolleegid toetavad minu professionaalset arengut ja täiendusõpet	1	2	3	4	5
Minu kooli keskkond on tervikuna minu professionaalset arengut toetav	1	2	3	4	5

2.4. Palun märkige milliseid praktikaid ja kui sageli rakendatakse Teie koolis sisekoolituste puhul (Cronbachi $\alpha = 0,75$)

	Üldse mitte	Pigem harva	Pigem sageli	Väga sageli	Ei oska öelda
Meie koolis koolitavad õpetajad regulaarselt üksteist ning kooli juhtkond soosib heade praktikate jagamist õpetajate vahel	1	2	3	4	5
Sisekoolituse valiku kooskõlastab juhtkond õpetajatega ning arvestab õpetajate soovidega	1	2	3	4	5
Juhtkond küsib õpetajate tagasisidet koolitusele	1	2	3	4	5
Juhtkond jälgib koolitusel omandatu kasutamist õpetaja edasises töös ja annab selle kohta tagasisidet	1	2	3	4	5

2.5. Kas Teie koolil on täienduskoolituskava, organisatsiooni koolitusplaan või sarnane dokument?

- a) Jah
- b) Ei ole
- c) Ei oska öelda
- d) Muu _____

2.6. Kui vastasite eelmisele küsimusele jaatavalt, siis kuidas valmib Teie koolis täienduskoolituskava või koolitusplaan?

- a) Kooli juhtkond koostab selle iseseisvalt
- b) Kooli juhtkond koostab selle kaasates õpetajaid. Kirjeldage milliseid meetodeid kaasamiseks kasutatakse (seminarid, töörühmad jne)?

c) Ei oska öelda

2.7. Kui sageli uuendatakse või täiendatakse Teie koolis täienduskoolituskava või koolitusplaani?

- a) Iga poole aasta järel
- b) Vastavalt vajadusele, kuid mitte harvem kui kord aastas
- c) Koolitusplaani pole viimase kahe aasta jooksul uuendatud
- d) Ma ei oska öelda, sest mind pole sellest teavitatud
- e) Muu _____

2.8. Kas Teie kooli täienduskoolituskava või organisatsiooni koolitusplaan on kooskõlas Teie isiklike koolitusvajadustega?

- a) Jah, täiesti
- b) Pigem jah
- c) Pigem ei
- d) Ei ole
- e) Ei oska öelda

2.9. Kui sageli peate koolijuhiga või juhtkonnaga arenguestlust, mis sisaldab Teie täienduskoolituse vajaduse hindamist?

- a) 2 või rohkem korda aastas
- b) 1 kord aastas
- c) 1 kord kahe aasta jooksul
- d) Arenguestlused toimuvad juhuslikult vastavalt vajadusele
- e) Ei hinda koos koolijuhiga/juhtkonnaga oma täienduskoolitusvajadust

2.10. Kui Te ei vastanud eelmisele küsimusele eitavalt, siis mille alusel hindate koos koolijuhiga või juhtkonnaga oma professionaalse arengu vajadusi arenguestluse käigus? Valige kõik sobivad vastusevariandid.

- a) Lähtuvalt minu eneseanalüüsist
- b) Lähtuvalt õpilaste ja lapsevanemate tagasisidest
- c) Lähtuvalt kolleegidelt saadud tagasisidest
- d) Lähtuvalt õpetaja kutsestandardist
- e) Lähtuvalt kooli arengukavast
- f) Lähtuvalt juhtkonna hinnangutest täiendusõppe vajadusele
- g) Lähtuvalt minu soovidest
- h) Muu _____

3. ÕPETAJATE KOMPETENTSID, PÄDEVUS JA TÄIENDUSÕPPE VAJADUS

3.1. Millistele dokumentidele tuginedes teostate enesehindamist ja isikliku täiendusõppevajaduse analüüsi? Võimalus valida mitu varianti

- a) Õpetaja kutsestandard
- b) Kooli arengukava ja minu ainevaldkonnale seatud eesmärgid
- c) Kooli õpetajate täienduskoolituskava või koolitusplaan
- d) Kooli juhtkonna hindamistulemuste aruanne
- e) Õpilaste tagasiside küsitluste tulemused
- f) Ma ei hinda enda kompetentse ja täiendusõppevajadusi
- g) Muu _____

3.2. Kui Te ei vastanud eelmisele küsimusele eitavalt, siis milliseid enesehindamise viise kasutate? Valige kuni kolm Teie jaoks kõige olulisemat meetodit:

- f) Teostan eneseanalüüsi vabalt kättesaadava enesehindamise instrumendi alusel (Eportfoolio, kutsestandardi tugimaterjalid SA Innove lehel vm)
- g) Teostan eneseanalüüsi enda poolt loodud hindamisinstrumendi alusel
- h) Kasutan kooli juhtkonna poolt välja töötatud õpetajate enesehindamise instrumenti
- i) Vaatan, mida kolleegid paremini teevad ja kaardistan nõnda oma professionaalse arengu vajadused
- j) Suhtlen koostöövõrgustikes ja kolleegidega väljaspool minu kooli
- k) Salvestan oma õppetunde ja analüüsin nende põhjal oma teadmisi ja oskusi
- l) Pean õppimispäevikut või oman õpimappi
- m) Kutsun kolleege oma õppeprotsessi vaatlema ja tagasisidestama
- n) Muu _____

3.5. Kas olete koostanud endale individuaalse täiendusõppekava?

- a) Jah,
- b) Ei, kuid on plaanis
- c) Ei

Lisa 2. Tabel 1

Tabel 1. Õpetajate kirjeldus sotsiaaldemograafiliste tunnuste ja kooli suuruse järgi erineva toetusega gruppide lõikes

		Madal	Kõrge			Madal	Kõrge
		Arv (%)	Arv (%)			Arv (%)	Arv (%)
Sugu	naine	204(91,1)	198(92,1)	Õpilaste arv koolis	20-100	56(25)	59(27,4)
	mees	20(8,9)	17(7,9)		101-300	47(21)	42(19,5)
Vanus aastates	kuni 29	21(9,4)	19(9)	301-500	46(20,5)	36(16,7)	
	30-39	39(17,5)	29(13,7)	501-900	46(20,5)	40(18,6)	
	40-49	84(37,7)	68(32,2)	Üle 900	29(12,9)	38(17,7)	
	50-59	60(26,9)	67(31,8)	Tööstaaž aastates	kuni 3	22(9,8)	26(12,1)
	60 ja enam	19(8,5)	28(13,3)		4-6	15(6,7)	8(3,7)
Tundide arv nädalas	1-17	43(19,3)	57(26,5)	7-11	25(11,2)	28(13)	
	18-24	122(54,4)	111(51,6)	12-20	59(26,3)	44(20,5)	
	25-29	44(19,7)	39(18,1)	21-30	63(28,1)	64(29,8)	
	30-40	14(6,3)	8(3,7)	31 ja enam	40(17,9)	45(20,9)	
Haridus	keskharidus	2(0,9)	3(1,4)				
	keskeriharidus	4(1,3)	4(1,9)				
	kõrgharidus omandamisel	3(1,3)	7(3,3)				
	rakenduskõrgharidus	9(4)	18(8,4)				
	bakalaureusekraad	48(21,4)	41(19,1)				
	magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus	156(69,6)	141(65,6)				
	doktorikraad	1(0,4)	0(0)				

Märkus: N -vastanute arv vastavast grupist; % - vastanute protsent vastavast grupist

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eneken Juurmann

(sünnikuupäev: 16.02.1976)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
Õpetajate hinnangud täiendusõppe korraldusele Eesti üldhariduskoolides,
-

mille juhendaja on Kaja Oras,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2015