

Tartu Ülikool

Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Raido Parve

SISEHINDAMINE JA LASTEAED KUI ÕPPIV
ORGANISATSIION SENGE VIIIE DISTSIPLIINI ALUSEL

magistritöö

Juhendajad: Kristiina Tropp, Toomas Kink

Läbiv pealkiri: Lasteaed kui õppiv organisatsioon

Tartu 2011

Kokkuvõte

Sisehindamine ja lasteaed kui õppiv organisatsioon Senge viie distsipliini alusel.

Alates 2006. aastast on Eesti koolieelsetel lasteasutustel kohustus läbi viia sisehindamist. Tänapäeval on kiiresti populaarsust kogunud õppiva kooli idee, mis on välja töötatud õppiva organisatsiooni kontseptsioonist. Õppiva organisatsiooni üks aluseid on sisehindamise läbiviimine.

Töö eesmärgiks oli uurida kas lasteaiaid vastavad Peter Senge mudeli põhjal õppiva organisatsiooni tunnustele ning milliseid sisehindamismudeleid lasteaiaid kasutavad. Selleks viidi 15 lasteaia hulgas läbi kvantitatiivne uuring. Tulemuste analüüsimisel kasutati faktor-, dispersioon- ja korrelatsioonanalüüse.

Esmapilgul näitasid tulemused, et lasteaiaid vastavad personali hinnangul enamusele õppiva organisatsiooni tunnusele. Lähem uurimine tõstis esile vastuolusid tunnustele vastavuses. Uurimus näitas, et lasteaiaid vastavad uuritavate hinnangul isikliku meisterlikkuse ja meeskondliku õppimise tunnusele. Osaline vastavus esines süsteemse mõtlemise ja ühise visiooni lõikes. Lasteaiaid ei vasta mõttemudelite tunnusele ehk ollakse konservatiivsed ja ei olda aldis minema kaasa muutuva maailmaga.

Sisehindamismudeli kasutatavuses näitas uurimus lasteaedadevahelisi ning –sisemisi erinevusi. Kolmandik õpetajatest ei ole kursis lasteaias kasutusel oleva sisehindamismudeliga. Erinevust näitas ka direktorite arvates kasutusel olev ja õpetajate hulgas tegelikult kasutusel olevad enesehindamismeetodid. Sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute lõikes esines lasteaedade vahelisi erinevusi. Õpetajad arendavad ennast erialase kirjanduse kaudu oluliselt rohkem kui teevad töö- ja ametialast analüüsi.

Märksõnad: õppiv organisatsioon, sisehindamine, eneseanalüüs, lasteaed

Abstract

Internal evaluation and kindergarten as a learning organization based on Senge's five disciplines.

Since 2006, the Estonian kindergartens have an obligation to carry out internal evaluations. In today's world the idea of a learning school is growing rapidly in popularity. The idea has grown out of the concept of the learning organization. One of the bases of a learning organization is self-evaluation.

The purpose of this thesis was to find out if kindergartens meet Peter Senge's criteria of a learning organization as well as to see what kind of internal evaluation models the kindergartens are using. To research that, a quantitative survey was conducted among 15 kindergartens. Factor, variance and correlation analysis were used to analyse the results.

At first the results showed that kindergartens do meet some of the criteria of a learning organization. Closer analysis indicated some disagreements.

The only criteria kindergartens meet are those of personal mastery and team learning. Partially the criteria of systems thinking and shared vision are met. Kindergartens do not meet the mental models criterion, which indicates that kindergartens are not prone to change.

The results show that there are significant differences in the use of internal evaluation models. Third of the teachers are not familiar with the models that are used at their kindergarten. There appear to be differences between the principals' opinions on which self-evaluation methods are used and the reality of the teachers. In terms of knowledge and attitudes, there is no shared understanding of internal evaluation and there are significant differences between kindergartens. Teachers engage in self-development through reading professional literature more than through the analysis of their work.

Keywords: learning organization, internal evaluation, self-analysis, kindergarten

Sissejuhatus

Alates 2006. aastast on Eesti koolidel ja koolieelsetel lasteasutustel kohustus läbi viia sisehindamist (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). “Koolikatsuja 2006+” projektist järeldus, et Eesti koolides ühtne suund sisehindamisel puudub. Uurimustöö eesmärk on teada saada, milline on seis koolieelsetes lasteasutustes. Kuna alates 1990. aastate algusest on populaarsust kogunud õppiva organisatsiooni idee ning sisehindamine on selle kujundamise üks aluseid (Kink, Seepter, Aas, 2008), siis oli huvitav teada, kas lasteaiad vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele ja seda ühe populaarseima teoretiku Peter Senge viie distsipliini põhjal.

Käesolevas töös on lahti seletatud õppiva organisatsiooni kontseptsioon ning Peter Senge lähenemine, ühtlasi ka sisehindamine koolieelsetes lasteasutustes. Uurimus kajastab, milliseid sisehindamismudeleid, enesehindamismeetodeid ja –arendamismeetodeid lasteaiad kasutavad ning millised on lasteadeade õpetava personali suunad sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute lõikes. Ühtlasi on antud hinnang sellele, kuidas lasteaiad õppivale organisatsioonile vastavad.

Õppiv organisatsioon

Argiteadvuse tasemel on õppiv organisatsioon paljudele organisatsiooniks, mis ühtlugu korraldab oma töötajatele erinevaid koolitusi. Iga töötaja õpib midagi uut ning püüab õpitud oma töös rakendada. Õppivat organisatsiooni eristav omadus ei ole pelgalt töötajate kursusele saatmine (Roots, Sarv, 2008). Õppiv organisatsioon on organisatsioon, kus inimesed järjepidevalt laiendavad oma võimeid ja oskusi selleks, et saavutada soovitud eesmäärke. Sellises organisatsioonis “kasvatatakse” uusi ja suurejoonelisi mõtlemise mustreid, edasipürgimine meeskonnana on lastud vabaks ning liikmed õpivad järjepidevalt selleks, et näha üldisemat pilti organisatsioonist ja oma mõjust organisatsioonile (Senge, 1990; Smith 2001). Õppivale organisatsioonile on iseloomulik avatus uutele ideedele ja uute teadmiste omandamisele ja levitamisele. Õppivad organisatsioonid on kõige edukamalt taganud oma tulemuste järjepideva paranemise (Alas, 2002). Sellisel organisatsioonil on omadus uueneda tööprotsesside käigus tööviisides toimuvate muudatuste läbi. Uuenemine tähendab seda, et organisatsioon on pidevalt valmis omandama uusi pädevusi ning neid ka realselt rakendama (Sydänmaanlakka, 2002; Marsick et al., 2002, viidatud Torokoff, 2008 j).

Õppiv organisatsioon eeldab, et kõigile töötajatele on loodud arenguks vajalikud tingimused, ning et nad osalevad aktiivselt organisatsiooni tuleviku kujundamises (Alas, 2002). Inimene ongi sellise organisatsiooni võtmeks. Organisatsioonilistest raskustest

saadakse üle, kui inimesed tulevad ideede ja mõtetega kaasa (Salumaa, 2006). Õppivas organisatsioonis lähenevad omavahel traditsioonilise juhtimishierarhia ülemised ja alumised astmed ning otsustamisõigus ja võim jagatakse organisatsiooni erinevate tasandite vahel ümber (Alas, 2002). Seda nähakse dünaamilise protsessina, mis põhineb teadmiste liikumisel erinevatel tasanditel, individuaalselt tasemelt grupi omale, siis organisatsiooni tasemele ja uuesti tagasi (Crossan et al., 1999). Õppiva organisatsiooni tuumaks on oskus ja võime pidevalt kohaneda kiiresti areneva ja üha raskemini ennustatava tulevikuga (Sun, 2003). Õppiva organisatsiooni tekkele paneb aluse sisehindamisel põhineva sidustatud planeerimissüsteemi olemasolu (Salumaa & Talvik, 2004).

Selleks, et organisatsioonist saaks õppiv organisatsioon on tarvis fundamentaalset nihet nii individuaalses kui ka kollektiivses mõtlemises (Salumaa, 2006). Õppivaks saab organisatsiooni pidada alles siis, kui üksikute liikmete õppimise tulemused tehakse kõikidele organisatsiooni liikmetele kättesaadavaks (Alas, 2002). See, mida individuaal omandab organisatsioonis, on tihedalt seotud sellega, mida on omandanud teised organisatsiooni liikmed (Simon, 1991, viidatud Jerez-Gómez et. al., 2005 j). Õppimine tähendab järjepidevat kogemuste kontrollimist ja selle kogemuse muutmist kogu organisatsioonile kättesaadavaks teadmiseks (Senge, Kleiner, Roberts, Ross & Smith, 2003). Õppiva organisatsiooni kontseptsioon on loodud muudatuste elluviimise tulemuslikkuse parandamiseks ja konkurentsivõime suurendamiseks. Sellises organisatsioonis säilivad teadmised organisatsioonis ka inimeste vahetumisel või lahkumisel (Alas, 2002).

Õppiva organisatsiooni kontseptsiooni on arendatud alates 20. sajandi teisest poolest. Õppiva organisatsiooni käsitlused jagunevad kaheks, arengust lähtuvateks ja normatiivseteks. Arengu kontseptsioon ilmneb organisatsiooni hilises etapis, millele eelneb pikaajaline areng. Seevastu normatiivne käsitlus ütleb, et organisatsioonis tuleb luua teatavad õppimist soodustavad tingimused. Seda sõltumata organisatsiooni vanusest või arenguastmest (Alas, 2002).

Garvin ütleb, et oma käsitluselt on õppiv organisatsioon selline, mis on võimeline looma, omandama ja edasi kandma teadmisi ning muutma oma käitumist vastavalt uutele omandatud teadmistele (Alas, 2002). Marsick ja Watkins on õppivast organisatsiooni rääkides rõhutanud kolme võtmekomponenti: pidev organisatsiooni erinevaid tasandeid kaasav õppimine, õppimise suunamine uue teadmise loomisele ning organisatsiooni majanduslike tulemuste ja intellektuaalse kapitali kasv (Roots, Sarv, 2008).

Pedler, Bourgoyne ja Boyell (Alas, 2002) peavad õppivaks organisatsiooniks sellist organisatsiooni, mis loob kõigile organisatsiooni liikmetele õppimist soodustavad tingimused

ja muudab ennast järjepidevalt. Nende koostatud õppiva organisatsiooni tunnuste loetelu on saavutanud laialdase tuntuse. Nende koostatud kirjeldus erineb teistest nii sügavuselt kui ulatuselt. Pedleri ja kolleegide kohaselt toimub mitmesilmuseline õppimine ja keskkonna tähelepanelik jälgimine kõigi töötajate poolt. Nad tõid välja üksteist olulist punkti, mis nende arvates õppival organisatsioonil olema peavad. Strateegia koostamine toimub kui õppimine põhineb mitmesilmuselisel õppimisel. Töötajate kaasamine poliitikate sõnastamisse ja põhimõtteliste otsuste tegemisse toimub läbi arvamuste väljaütlemiste ning väitlemise. Informeerimine ja infotehnoloogia kasutamine on tarvis töötajatele vajaliku informatsiooni võimaldamiseks. Kontrollsüsteemid tuleb üles ehitada nii, et see soodustaks õppimist. Sisemised kliendid – osakondade omavaheline teenuste pakkumine. Õppiv organisatsioon hoiab osakondi pidevalt koostöös, julgustab üksteisele nende tegevuse kohta tagasisidet andma ja näitab organisatsiooni ühtse tervikuna. Tasustamise paindlikkus tagab tasustamissüsteemi järjepideva korrigeerimise vastavalt vajadusele. Struktuur peab olema paindlik ja võimaldama organisatsioonisiseste klientide ning tarnijate vajaduste täielikku rahuldamist, samas ka julgustama töötajaid isiklikule arengule. Keskkonna jälgimisega tegelevad kõik töötajad, eriti need, kelle tööülesanded nõuavad suhtlemist väljaspool organisatsiooni erinevate rühmadega (kliendid, konkurendid jne). Firmasisene treening võimaldab ühiseid koolitusprogramme, töökohtade vahetamisi, parimate praktikatega tutvumisi ning investeringuid teadus- ja arendustöösse. Õppimist soodustav kliima organisatsioonis loob tingimused kogemustest ja eksperimenteerimisest õppimiseks. Eksimine peab olema lubatud. Ka peavad kõigile olema tagatud võimalused enesearendamiseks. Koos Senge endaga kuuluvad need õppiva organisatsiooni definitsioonid normatiivse koolkonna esindajatele. Nende kohaselt peavad organisatsioonil olema teatud tunnused, et seda saaks nimetada õppivaks organisatsiooniks.

Näiteks Cummings ja Worley (viidatud Alas, 2002 j) on õppivat organisatsiooni kirjeldades aluseks võtnud viis olulist elementi.

1. Struktuur – rõhutakse meeskonnatööle, osakondade omavahelistele sidemetele ja suhtlemisele organisatsioonist väljapoole.
2. Informatsioonisüsteem – peab võimaldama kõrgemate tasandite õppimist ja on keerukam kui tavaliste organisatsioonide infosüsteem, mis on suunatud vigade avastamisele ja parandamisele.
3. Personalijuhtimissüsteemid – peavad soodustama töötajate õppimist. Hindamis- ja tasustamissüsteemid on suunatud tulemuste parandamisele pikemas perspektiivis.

4. Organisatsioonikultuur – peab olema tugev ja põhinema avatusel, loovusel ja eksperimenteerimise väärtustamisel.
5. Eestvedamine – toimib kõigile töötajatele visiooni edastamise kaudu. Juht väljendab töötajate tunnetest arusaamist ja tagasisidet, on teistele eeskujuks, innustamaks teisi avatud olema, riskima ja ennast analüüsima.

Cummingsi ja Worley (viidatud Alas, 2002 j) õppiva organisatsiooni kirjeldusest jääb mulje, et töötajate otsustamisvabadus ja arenguvõimalused on juhtkonna poolt piiritletud. Seega on rõhk madalama taseme õppimisel, mis süsteemi oluliselt ei muuda.

Argyris ja Schön, kes kuuluvad arenguteooria esindajate hulka, leiavad, et õppiv organisatsioon on organisatsiooni üks elutsükli etapp, kuhu organisatsioon jõuab selle lõpuosas (viidatud Alas, 2002 j). Võrreldes erinevaid käsitlusi võib järeldada, et õppiva organisatsiooni tunnustes valitseb üksmeel informatsiooni erilise rolli ja töötajate otsustamise kaasamises suhtes. Samuti on oluline õppimiseks sobiva keskkonna loomine, mis soodustaks avatust ja eksperimenteerimist (Alas, 2002).

Lihtsustatult on õppiv organisatsioon selline organisatsioon, mis vaatab eneseanalüüsi kriitilise pilguga ja pidevalt kohaneb lõputus eneseuundamises (Schein, 1985, viidatud Lam, 2004 j). Õppiv organisatsioon on selline organisatsioon, kus ühe töötaja targemaks saamine teeb targemaks ka ülejäänud töötajad (Linden, 2003).

Peter Senge õppiv organisatsioon

Erilise populaarsuse saavutas õppiva organisatsiooni kontseptsioon tänu USA MIT professori Peter Senge teosele “Viies distsipliin” (*The Fifth Discipline*), mis ilmus esmakordselt 1990. aastal. Toetudes raamatule tundub lähenemine haridustöötajate seas kõlapinda leidvat. Senge teooria põhineb peamiselt Argyrisi, Shöni, Fritzi, Wacki ja Bohmi töödel ning põhiobjektideks on avatus ja toetav suhtumine koostöös (Torokoff, 2008). Senge ei kirjelda organisatsiooni elemente ega tegevusi vaid pöörab rõhku tunnustele, mida iga organisatsiooni liige endas arendama peaks (Alas, 2002). Senge on arendanud välja viiel distsipliinil põhineva lähenemise: süsteemne mõtlemine, isiklik meisterlikkus, mõttemudelid, ühine visioon ning meeskondlik õppimine.

Süsteemne mõtlemine. Senge nimetab süsteemset mõtlemist õppiva organisatsiooni põhialuseks, mis seob kõike ülejäänut (Senge 1997, viidatud Alas, 2002 j). Süsteemne mõtlemine hõlmab laia ja üsna vormitut meetodite, tehnikate ning põhimõtete kogumit, mis on suunatud erinevate jõudude ja tegurite omavaheliste seoste otsimisele ning nende

tunnetamisele ühtse protsessina. Süsteemne mõtlemine hõlmab endas ka õppimist, et tunda ära valitud tegevustega kaasnevaid kompromisse ja valikuid (Senge et al., 2003). Süsteemne mõtlemine aitab vältida keeruliste probleemide liialt lihtsustatud tõlgendusi ja lahendusi. Inimesi julgustatakse otsima sügavamaid süsteemseid selgitusi selle kohta, mis on toimumas ja miks, mitte loosungeid ja patuoinaid (Scholtes, 2001). Scholtes (2001) ütleb süsteemse mõtlemise kohta, et see on instinkt otsida süsteemseid ja toimivaid lahendusi, mitte süüdlasi. Süsteemse mõtlemise distsipliin tähendab, et inimene mõistab vigade algupära ja vastutust. Teiste sõnadega, organisatsiooni liige näeb endas eksimuse põhjuseid, mitte ei hakka süüdistama väliseid mõjutajaid. Oluline on tegeleda eneseanalüüsiga, et mõista oma mõju organisatsioonile (Argyris, 2000 viidatud Bloch & Borges, 2002 j). Süsteemne mõtlemine toob esile elementide omavahelised seosed ja vajadused koostöök (Senge et al., 2003). Hea süsteemse mõtlemise valdaja on inimene, kes suudab näha, kuidas üheaegselt toimivad sündmused, käitumismustrid, süsteemid ja mõttemudelid (Senge et al., 2003).

Isiklik meisterlikkus. Isiklik meisterlikkus on olemuselt hulk inimesi toetavaid tegevusi, säilitamaks nende visiooni terviklikkust, samal ajal süvendades teadlikkust nende ümber olevast hetkeolukorrast (Senge et al., 2009). See õpetab oma visiooni taset hoidma, isegi kui selle saavutamine tundub võimatu, ja õpetab, et ei tohi vältida maailma nägemist sellisena, nagu see on. Samas õpetab isiklik meisterlikkus meid valikuid tegema (Senge et al. 2003).

Isikliku meisterlikkuse praktiseerimine on individuaalne ning enamasti juhib seda iseseisev mõtlemine. See on elukestev protsess (Senge et al., 2009), mille keskmes on nii isikliku visiooni kui hetkeolukorra tajumine. Viimast peab Senge ka üheks raskeimaks ülesandeks selles distsipliinis (Senge et al., 2003). Eesmärkide ja visiooni määramine on inimese käitumises üks põhiomadusi (Moorhead & Griffin, 1989). Selle distsipliini praktiseerimine on justkui vestlus iseendaga. Üks hääl unistab sellest, mida me sooviksime tulevikult, ja teine sellest, milline on meid ümbritsev maailm (Senge et al. 2003). Õppimine ei anna tulemust, kui seda ei sütitata õppija enda huvi ega uudishimu – mis omakorda tähendab, et õppija peab nägema, kus ta hetkel seisab ning kuhu tahab jõuda (Senge et al., 2009). Isikliku meisterlikkuse saavutab inimene siis, kui lõppeb keskkonna nägemine oma probleemide allikana. Inimene peab hakkama oma tegude eest vastutust võtma. Selline inimene keskendub oma visioonile ja suurendab pidevalt oma võimet saavutada oma soovitud tulemusi (Alas, 2002). Inimestel, kes tegelevad lastega, on tegemist isikliku meisterlikkuse distsipliiniga. Aegamööda saavad neist laste isikliku meisterlikkuse treenerid (Senge et al., 2009).

Mõttemudelid. Mõttemudelid on kujundid, eeldused, kogemused ning lood meie mälus ja alateadvuses, mis puudutavad meid endid, teisi inimesi ja maailma tahkusi. Selle, mida me näeme ja tähele paneme, määravad meie mõttemudelid. Seega kujundavad mõttemudelid meie käitumist (Senge et al., 2003). Mõttemudelite erinevusega saab selgitada, miks võivad kaks inimest üht ja sama sündmust erinevalt näha ja kirjeldada (Senge et al., 2003). Inimeste mõttemudelite muutmine eeldab avatust, oma mõtete, arusaamade arutamise ja analüüsimise suhtes. Selline käitumine tooks kaasa enda varjatud hoiakutest ja kaitsemehhanismidest teadlikuks saamise ning annaks võimaluse neid mehhanisme muuta (Alas, 2002).

Töötamiseks mõttemudelitega on vajalikud kaks põhioskust: peegeldamine ja küsitlus. Peegeldamine on oma mõtteprotsesside aeglustamine, et teadvustada, kuidas me mõttemudeleid moodustame. Küsitluse all on silmas peetud jutuajamist, milles me avatult jagama oma vaateid ja arendame oma teadmisi üksteise eelduste kohta (Senge et al., 2003).

See distsipliin pakub muutumiseks kõige suuremaid võimalusi ning on vast kõige praktilisem distsipliin viiest. Meeskonnad, kes seda kasutavad kinnitavad, et see suurendab otseselt võimet tulla toime muutustega (Senge et al., 2003). Selles distsipliinis osavuse saavutamisel on vaja suurt kannatust, sest väga vähesed oskavad rakendada küsitlus- ja peegeldusoskusi (Senge et al. 2003). Õppivas organisatsioonis eeldab mõttemudelite distsipliin fokuseeritust avatusele, mida on tarvis, et toime tulla puudustega, mida põhjustab ajaga muutuv maailm (Senge, 1990, viidatud Smith, 2001 j).

Ühine visioon. Igaüks seab eesmärgi või omab sihte, mida on tarvis saavutada. Kui eesmärk on saavutatud, on inimene valmis seadma endale järgmise eesmärgi. Vastupidisel juhul hinnatakse, mida üritati saavutada, ja mida siiani on saavutatud. Selline tegevus määrab inimese rahulolu oma saavutusega, mis omakorda mõjutab, kuidas inimene edasi käitub, ja milline on tema tulevane eesmärkide püstitamise iseloom (Moorhead & Griffin, 1989).

Ühine visioon pole pelgalt mõte või idee, pigem on see inimeste südameis varjuv suure ja võimsa mõjuga jõud. See jõud täidab inimese soovi olla osake tähtsast üritusest (Senge 1990, viidatud Scholtes, 2001 j). Ühine nägemus on aine, mis liidab inimesed kokku ning paneb neid edasi liikuma, vaatamata ebaõnnele ja õnnetustele (Scholtes, 2001). Kui inimese eesmärgid on tuletatud koostöös organisatsiooni eesmärkide ja strateegiatega, siis tänu visioonile mõjutavad need strateegilist planeerimist ja töötajate käitumist tööülesannete täitmisel (Moorhead & Griffin, 1989). Eesmärk annab tööle suurema tähenduse ning igapäevane rutiinne töö muutub hoopis tähtsama töö ülitähtsaks osaks (Scholtes, 2001).

Organisatsiooni tulevikule annab visioon oma käegakatsutavuse ja vahetuse tõttu kuju ja suuna. Inimestel aitab see seada vaheeesmärke organisatsiooni tulevikule lähemale viimiseks (Senge et al., 2003). Visioon võimaldab aru saada, kellele organisatsiooni tegevus on suunatud, ja millised on ootused töötajaskonnale. Lasteaias peab visioon olema suunatud laste arengu toetamisele, ühtlasi seab visioon nõuded organisatsiooni liikmete professionaalsetele oskustele (Salumaa & Talvik, 2004). Ühise visiooni loomine tagab töötajate pühendumise pikas perspektiivis (Alas, 2002).

Organisatsioonides kasutatakse visiooni kahel eesmärgil. Esiteks on visioon hea raamistik motivatsiooniga tegelemiseks. Juhid ja alluvad töötavad visiooni nimel, mis on neile sihtmärgiks. Teine viis on, et visiooni kasutatakse kontrolli vahendina. (Moorhead & Griffin, 1989). Ühise visiooni väljatöötamiseks on tarvis ühist protsessi (Scholtes, 2001). Ühise visiooni loomine algab isikliku visiooni omamisest. Ainult niimoodi saavad organisatsiooni liikmed osaleda visiooni loomises (Senge et al., 2003). Scholtes (2001) arvab, et esialgne visiooni variant peaks alguse saama organisatsiooni juhtidest ja alles seejärel tuleks visiooni levitada üle terve asutuse. Ühise visiooni püüdlused vajavad peale visiooni enda ka täpseid ja teostatavaid vaheeesmärke, mis esindavad seda, mida inimesed on kohustatud tegema (Senge et al., 2003). Oluline on hoida visiooni muutlikuna, sest visioonid on alati arenevad. Kui töötatakse oma visiooni nimel, õpitakse rohkem enda kohta ja alternatiivsed võimalused muutuvad selgemaks (Senge et al., 2003).

Meeskondlik õppimine. Juba Moorhead ja Griffin (1989) ütlevad, et kogemusi saab omandada, kui töötajast õppija õpib kogenumalt kolleegilt. Samas väidavad nad ka, et kõige suurem probleem on õpitu kasutamine oma töös. Meeskondlik õppimine tagab selle, et õpitu tuleks organisatsiooni kaasa, leviks seal ja jääks püsima ka pärast töötaja lahkumist. Meeskondliku õppimise distsipliin toimib hästi tavapäraste meeskonnakujundamise oskuste puhul. Need oskused on viisakas käitumine, suhtlemise parandamine, suurem suutlikkus lahendada rutiinseid ülesandeid koos teistega või isegi konkreetsete suhete ülesehitamine (Senge et al., 2003). Meeskondlik õppimine peab tagama teiste mõttemudelitest arusaamise ning ühistel arusaamadel põhinevate uute mõtlemis-, käitumisviiside ja hoiakute kujundamise (Alas, 2002). Meeskondlik õppimine algab eneseharimisest ja iseõppimisest, kuid sellega kaasneb teadmiste arendamiseks väljapoole vaatamine ja joondumine meeskonna teiste liikmete järgi (Senge et al. 2003). Meeskondlik õppimine paigutab grupi indiviidist kõrgemale, mis omakorda tekitab olukorra, kus individuaalsel tasandil omandatud teadmised antakse edasi, tõlgendatakse ning integreeritakse organisatsiooni (Crossan, 1999; Senge,

1990; Hult ja Ferrell, 1997, viidatud Jerez-Gómez et al., 2005 j). Meeskondlikku õppimist praktiseerivale meeskonnale tuleb kasuks, kui neil on põhjust vestlemiseks ja õppimiseks. Nendeks põhjusteks võivad olla olukorrad, mis sunnivad arutlema, vajadus lahendada mõni probleem, kollektiivne soov luua midagi uut või vajadus edendada uusi suhteid organisatsiooni teiste osadega. Suurepäraste juhtide töötajad teavad täpselt, mis on tähtis. Iga inimene teab, mille nimel organisatsioon eksisteerib, millega tegeleb, kust seda juhitakse, ja mis on antud hetkel oluline (Scholes, 2001).

Juht õppivas organisatsioonis

Teadmatus tänapäeva kiirelt muutuva ja raskesti ennustatava tuleviku suhtes on pannud paljusid juhte, sealhulgas õppeasutuste omi, kalduma õppiva organisatsiooni poole, eriti neid, keda paeluvad uuendused läbi meeskondliku õppimise (Dixon, 2002; O'Sullivan, 1997; Schlectly, 1990 viidatud Lam, 2004 j). Juhi või liidri roll õppivas organisatsioonis erineb oluliselt traditsioonilise organisatsiooni rollist. Juhi keskne ülesanne õppivas organisatsioonis on liikmetele õppimistingimuste loomine, võtmesõnadeks on visioon, väärtused ja mõtlemismudelid (Alas, 2002). Juhtimise peamine roll on anda tööle mõte, eesmärk, siht ja suund (Scholtes, 2001). Senge (1997) arvates on töötajatel vaja õppimiseks turvalist õhkkonda ning juhi ülesandeks on selle loomine. Juht peab mõistma organisatsiooni kui terviku süsteemi ning nägema seda mõjutavaid jõude nii organisatsiooni sees kui ka väljaspool (Alas, 2002). Juhi ülesandeks on luua olukord, kus organisatsiooni kõik liikmed mõistavad individuaalse arendamise tähtsust ja selle olulist mõju organisatsiooni edukuses (Senge, 1990; Slater ja Narver, 1995; Spender, 1996; Williams, 2001, viidatud Jerez-Gómez et. al., 2005 j).

Kontrollkeskmest sõltub, kas organisatsiooni liige näeb end oma elu korraldajana või näeb ta, et tema elu korraldavad välised jõud. Vastavalt sellele jagunevad inimesed kaheks: internaalse kontrollkeskmega (näevad seda, mis juhtub enda tegevuse tulemusena) ja eksternaalse kontrollkeskmega (usuvad, et nende elu kujundavad välised asjaolud, näiteks organisatsiooni juht) (Salumaa, 2006). Organisatsiooni liikmetele eesmärkide andmise kaudu saab juht mõjutada nende käitumist (Moorhead & Griffin, 1989).

Teadlaste ja tegevjuhtide arvates puudub organisatsioonikultuuril domineeriv käsitlusviis (Siimon & Vadi, 1999). Alas (1997) ütleb, et organisatsioonikultuur on väärtuste, normide, hoiakute ja põhimõtete kogum, millest organisatsioon lähtub oma igapäevases tegevuses. Organisatsioonikultuur määrab, kuidas peab tööd tegema, mis on lubatud ja mis mitte, milline on õige või väär käitumine (Moorhead & Griffin, 1989; Alas, 1997).

Organisatsioonikultuur kujuneb välja organisatsiooni loomise käigus ning hiljem on selle muutmine raske. Seda seetõttu, et organisatsiooni kultuuri määravad teatud kirjutamata reeglid, mis on kujunenud koos selle organisatsiooniga (Alas, 1997). Täiskasvanud inimeste kollektiivseid tõekspidamisi soovitud suunas muuta on ülimalt raske, et mitte öelda võimatu. Mõistagi, tõekspidamised muutuvad, kuid mitte kellegi ideaalse plaani järgi. Kollektiivsed tavad sõltuvad organisatsiooni osadest nagu struktuurid ja süsteemid, ja neid saab soovitud suunas mõjutada ainult teatud määral (Hofstede, 1997).

Organisatsiooni kultuur võib mõjutada selle liikmete käitumist oluliselt (Alas, 1997). See on äärmiselt oluline mehhanism, mis mõtestab ja korrastab kollektiivset kogemust, aitab aru saada, mida üks või teine nähtus antud kultuuri kandjatele tähendab, ja süvendab nende veendumust, et olukord on kontrolli all. Tänu sellele teame, kelle või millega on tegemist, saame anda nähtusele nime ning teame, kuidas käituda (Roots, 2005). Ei ole olemas kõige paremat organisatsiooni kultuuri, kuid optimaalseks võib lugeda sellise kultuuri, mis kõige paremini toetab organisatsiooni eesmärke, missiooni ja strateegiaid (Alas, 1997). Oluline on pidev areng, sest siis saab organisatsiooni kutsuda õppivaks organisatsiooniks.

Sisehindamine

Välishindamiselt üleminek sisehindamisele on tähendanud haridusasutustele olulist muutust (Kink et al., 2008). Sisehindamine annab üldpildi koolieelse lasteasutuse toimivusest ning võimaldab määrata lasteasutuses täiendamist vajavaid valdkondi ning seada uusi prioriteete (Salumaa, Talvik & Saarniit, 2007). Selleks, et juhtida õppeasutuste tähelepanu sisehindamise vajalikkusele, on alates 2001. aastast sisehindamine haridus- ja teadusministeeriumi (HTM) riikliku järevalve prioriteet. Suures osas Euroopa Liidu riikides on sisehindamine seadusega ette nähtud (Kink et al., 2008). Sisehindamise läbiviimist Eesti lasteaedades reguleerib koolieelse lasteasutuse seadus (Salumaa et al., 2007). Koolieelses lasteasutuses on sisehindamine kohustuslik alates 1. septembrist 2006 (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Lasteaias on see pidev protsess, mille eesmärgiks on tagada laste arengut toetavad tingimused ja lasteasutuse järjepidev areng. Lähtudes lasteasutuse tugevustest ning parendusvaldkondadest koostatakse arengukava, mille eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse lasteasutuse sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ning juhtimist (Salumaa et al., 2007). Sisehindamise läbiviimine on oluline valdkond lasteaia juhtkonna töös. See tagab asutuse jätkusuutlikkuse ja pideva arengu. Milliste põhimõtete alusel, ja kuidas on sisehindamine üles ehitatud, iseloomustab olulisel määral lasteaia juhtimise kvaliteeti (Salumaa et al., 2007).

Kvaliteedijuhtimise ja haridusalase uuenduslikkuse aspektist on sisehindamisel suur eelis välishindamise ees. Seda eelkõige seetõttu, et sisehindamine on vahetu ning erinevaid tegutsejaid kaasav hindamisviis, samal ajal kui välishindamine on haridusasutusest paratamatult distantseerunud. Samas on välishindamisel täita oluline roll sisehindamise järelvalve ja tulemuste analüüsis (Kink et al., 2008).

Sisehindamine on olemuselt protsess, mille tulemusena lähenetakse organisatsiooni tegevuse parandamisele järjekindlalt ja struktureeritult. Sisehindamine võimaldab luua haridusasutuse strateegia tulevikukujutlusena, mille saavutamiseks seatakse praktilistes tegevustes järgitavad eesmärgid. Sisehindamise tulemus peaks olema haridusasutuse suurenenud vastutus õppekasvatustegevuse ja organisatsiooni tulemuslikkuse osas (Kink et al., 2008). Situatsioon, kus organisatsiooni töötajad kontrollivad ise enda tegemisi, nimetatakse sisehindamiseks. Organisatsioonis mitte töötavate inimeste kontrolli nimetatakse välishindamiseks (Salumaa et al., 2007). Välishindamise rõhk on hinnangu andmisel selle kohta, kas haridusasutus vastab etteantud kriteeriumitele (Kink et al., 2008). Sisehindamine võib toimuda lühiajaliselt või ka pideva protsessina. Lühiajalise tegevusena viiakse sisehindamist läbi tsüklitena teatud ajaperioodil, mille käigus antakse hinnang hetkeseisundile, selgitades välja tema tugevused ja parendusvaldkonnad ning haridusasutuses analüüsitakse õppe- ja kasvatustegevust, juhtimist ning antakse hinnang nende tulemuslikkusele (Salumaa et al., 2007). Seda nimetavad sisehindamise peamiseks rõhuasetuseks ka Kink, Seepter ja Aas (2008). Sisehindamine kui pidev protsess on hinnatava objekti sobilikkuse, adekvaatsuse ja mõjususe määramine eesmärkide saavutamiseks. Sisehindamist ei tuleks käsitleda kui kellegi konkreetse isiku kontrollimist, vaid protsessi, mille põhikomponendiks on lasteaija personaliliikmete enesehindamine (Salumaa et al., 2007). Enesehindamise juures võib eristada viit tegevussuunda: 1) eneserefleksioon töötaja enda ja tema tegevuse kaudu, 2) eneserefleksioon konkreetsete olukordade või juhtumite analüüsimise kaudu, 3) enda ja enda tegevuste kohta tagasiside võtmine huvigrupidelt, 4) õppeaasta analüütilise töökokkuvõtte koostamine, 5) enda planeeritud tegevuste püsikontroll (Salumaa et al., 2007). Kontrolli teostamiseks töötajate poolt peab looma sisehindamissüsteemi, mis on loogilises järjestuses olev teadlikult juhitud hindamisprotsess, mida toetab dokumentide ja ressursside eesmärgipärane rakendamine (Salumaa et al., 2007). Sisehindamissüsteemi ülesehitamisel tuleks arvestada lasteaedade arengutaset ja tasemest tulenevalt valida sobiv meetod, mille alusel hindamine toimub (Kink et al., 2008). Sisehindamise edukaks läbiviimiseks on tarvis edukaid muutusi, inimeste käitumine ja mõttelaad peavad muutuma. Organisatsiooni liikmed peavad omaks võtma asjaolu, et miski

pole nii hea, et seda ei saaks parandada, meil kõigil on arenguruumi (Leimann, Rääk, 2004, viidatud Roots, Sarv, 2008 j). Raske on nõuda enesehindamist ja osalemist sisehindamisel, kui puuduvad teadmised hindamise valdkondadest, vastavad oskused ning veendumus, et sisehindamine on eelkõige vajalik organisatsiooni ja iseenda arenduseks (Roots, Sarv, 2008).

Lasteaegade sisehindamissüsteemi on kirjeldatud koolieelse lasteasutuse sisehindamise läbiviimise korras (Salumaa et al., 2007). Seadusest ja seal toodud määrustest ning õigusaktidest võib välja tuua mitmeid tähelepanekuid. Sisehindamise läbiviimise meetodika on vaba. Õigusaktides ei ole ette kirjutatud meetodeid, mida lasteaed sisehindamise läbiviimisel peaks kasutama. Iga lasteaed võib meetodi ise valida ja sisehindamise korra kehtestab lasteaed ise. Silmas tuleb pidada ainult seda, et valitud meetod peab tagama lasteasutuse arengu (Salumaa et al., 2007). Salumaa, Talviku ja Saarniiti (2007) kohaselt on samad tingimused ka koolis. Oluline on ka, et sisehindamine ei tohiks toimuda ainult juhtkonna poolt, vaid sellega peaksid tegelema kõik organisatsiooni liikmed. Üheks võimaluseks on õppeaasta lõpus teha analüütiline töökokkuvõtte, kus kõik annavad hinnangu oma tegevustele ja tulemustele eelneval õppeaastal ning kavandavad parandused kõikides õppe- ja kasvatusvaldkondades (Salumaa et al., 2007). Personali kaasamine hindamisprotsessi näib määravat arengu edukust (Kink et al., 2008). Sisehindamise süsteemi ülesehitusest sõltub edasine planeerimine väga oluliselt, sest kui sisehindamine ei ole põhjalikult läbi mõeldud, siis arengukava või tööplaanid muutuvad ebaefektiivseteks ning arendust segavaks faktoriks. Sellisel juhul tajub personal planeerimist ajaraiskamisena. Elujõuline on süsteem, mille sisehindamise põhjal koostatakse arengukava (Salumaa & Talvik, 2004).

Sisehindamise edukas rakendumine on võimalik, kuid eeldab süsteemset läbimõttlemist, kõikide kaasamist, asjakohaste eesmärkide seadmist, muutustega kaasainemist, teatavate väärtushinnangute ja hoiakute kujundamist. Viimast saab saavutada meeskondliku õppimise kaudu (Kink et al., 2008; Kink, Seepter 2008).

Koolide sisehindamises on alates 1990. aastate keskpaigast, eriti Euroopas, hakatud otsima võimalusi sisehindamise edasi arendamiseks ja uute lahenduste sisseviimiseks. Üheks näiteks on hindamisprotsessi laiema ringkonna kaasamine, kuhu kuuluvad kooli personal, õpilased, nende vanemad ja kohaliku kogukonna liikmed. Kooli personali kaasamine sisehindamisprotsessi on olnud arenguprotsesside edukust kindlustav faktor. Kohaliku kogukonna kaasamine sisehindamise protsessi annab võimaluse kooli arendamisel arvestada nende vajaduste ja ootustega (Kink et al., 2008). Uurimusest "Koolikatsuja 2006+" selgus, et tegevused, hoiakud ja teadmised on kooliti väga erinevad. Selgus, et sisehindamise alased teadmised on õpetajatel napid, koolijuhtidel paremad. 1/5 ei oska vastata, millist

sisehindamismudelit nende kool kasutab, ja kui osati vastata, siis võis juhtuda, et üks vastanu andis ühe vastuse, sama kooli teine vastaja aga teise. Koolides kasutavatest sisehindamise mudelitest on kõige laialdasemalt kasutusel enda loodud mudel. Enda loodud mudelit kasutavad peaaegu pooled uurimuses osalenud õpetajad ja koolijuhid.

Enesehindamise vahendite juures olid kasutamiskiivsuse erinevused suured, kuid vahendid toimivad kõikides koolides. Enesehindamise vahendina töid väga paljud õpetajad välja, et kasutavad õpilaste õpitulemuste ja edasijõudmise analüüsi. Esimest neist on lasteaedades raske kasutada. Kolmandik ja üle selle õpetajatest kasutavad enesehindamise vahendina küsimustikke lastevanematele ja arenguestlusti õpilastega. Analooge saaks kasutada ka lasteaias. Veerand õpetajakonnast kasutab õpivara ja –keskkonna analüüsi. Koolijuhtide juures võiks lisaks välja tuua riikliku järelvalve, õpetajate tagasiside ning sihtgruppide rahulolu küsimustikud ja SWOT analüüsi. Peaaegu kaheksandik õpetajaid tegelevad kolleegide nõustamisega sisehindamise alal.

Uurimuses leiti ka, et sisehindamise alaste teadmiste ja eneseanalüüsi tegevuste vahel on tugev seos ning koolijuhid, kes sisehindamisega aktiivselt tegelevad, suhtuvad õpetajaskonda positiivsemalt ja teadlikumalt. Sisehindamise edukaks läbiviimiseks on uurimuse kohaselt tarvis kujundada koolimeeskondade hoiakuid sisehindamise protsessi suhtes. Lisaks oleks tarvis vahendeid, millega sisehindamist läbi viia, nt tervikmudeleid ja üksikelemente.

Seoses õppiva organisatsiooni tunnustele vastamisega leiti uurimusest “Koolikatsuja 2006+”, et selgeid õppiva organisatsiooni tunnuseid on koolidel osaliselt. Koolid, mis vastasid õppiva organisatsiooni tunnustele enam, ei olnud muude näitajate poolest edukamad. Selle põhjuseks võis olla asjaolu, et võrreldi õppiva organisatsiooni üldnäitajat riigieksamite keskmise tulemusega, aga uurimuses osales palju põhikoole, kus riigieksamid sootuks puuduvad. Samas ei olnud seost ka ainult kutsekoolide ja gümnaasiumite lõikes (Kink et al., 2008).

Töö eesmärk ja hüpoteesid

Töö esimene eesmärk oli kirjeldada, milliseid sisehindamismudeleid lasteaedades kasutatakse õpetaja ja direktorite arvates ning kuivõrd nende arvamused kokku langevad. Lisaks hinnati ka osalejate sisehindamisalaseid teadmisi ja hoiakuid, sisehindamisega seotud tegevusi, sealhulgas kolleegide nõustamist ja koolitamist. Peale selle uuriti õpetajate huvi sisehindamisalaste koolituste suhtes ja vajadust nende järele. Uurimisküsimuseks oli, kas lasteaedadel on välja kujunenud ühtne sisehindamismudel ning kas õpetajate ja direktori

vastavad sellele langevad kokku. Sisehindamine on Eesti haridusasutustes kohustuslik alates 2006. aastast ning sellest lähtuvalt võib oletada, et lasteaedadel puudub ühtne sisehindamismudel.

Teiseks sooviti kirjeldada õpetajate ja direktorite eelistusi enesearendamise tegevuste osas ning enesearendamisega tegelemise määra. Siinkohal uuriti täiendavalt ka õpetajate ja direktorite poolt viimasel viiel aastal läbitud kursusi.

Kolmandaks sooviti teada saada, mil määral uurimusse kaasatud lasteaiad vastavad Peter Senge viiele õppiva organisatsiooni tunnusele organisatsiooni liikmete enda arvates. Selle eesmärgi täitmiseks tuli kõigepealt kontrollida “Koolikatsuja 2006+” ankeedi kohandatud variandi sisulise struktuuri sobivust ja reliaablust lasteaedade hindamisel kasutamiseks. Uurimisküsimuseks oli, millisel määral vastab lasteaedade personali hinnangul nende organisatsioon õppiva organisatsiooni tunnustele. Varasemale uurimusele toetudes võib oletada, et lasteaiad, nagu koolidki, vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele osaliselt (Kink et al., 2008) ning Senge viiele tunnusele vastamise määra hinnatakse erinevalt. Lisaks võib oodata erinevusi lasteaedade vahel.

Neljandaks eesmärgiks oli välja selgitada seosed sisehindamise alaste teadmiste ja hoiakute, enesearendamisega tegelemise määra ja lasteaias õppiva organisatsiooni tunnustele vastamise hinnangute vahel. Uurimisküsimuseks oli, millised on seosed õpetajate enesearendamise tegevuste ning sisehindamise alaste teadmiste ja hoiakute vahel. Kontrolliti hüpoteesi, et kõrgemad tulemused enesearendamise tegevustes seostuvad paremate tulemustega sisehindamisalastes teadmistes ja hoiakutes. Kuidas seostuvad omavahel sisehindamise alased teadmised ja hoiakud oma lasteaias antud õppiva organisatsiooni tunnustele vastavuse hinnangutega? Tulenevalt sellest, et õppiva organisatsiooni üks oluline sisuline tegevus on ka sisehindamine, võib püstitada hüpoteesi, et paremad sisehindamisalased teadmised ja positiivsemad hoiakud lasteaias on seotud kõrgemate õppiva organisatsiooni tunnustele vastavuse hinnangutega.

Metoodika

Valim

Uurimuses osales 15 Lääne-Virumaa, Järvamaa ja Jõgevamaa lasteaeda.

Lasteaedade suurused jagunesid järgnevalt: 8 lasteaias lapsi 20–100; 4 lasteaias 100–200 ja 3 lasteaias 200–300. Õpetajate arvu järgi jagunesid lasteaiad järgnevalt: 7 lasteaeda, kus õpetajaid kuni 10; 3 lasteaeda, kus õpetajaid 10–20; 5 lasteaias õpetajaid 20–40. Nende lasteaedade peale oli valimis liikmeid 227, neist 15 olid lasteaedade direktorid, kes täitsid

juhatajate ankeeti. Õpetajaid oli 164, kellest omakorda eristus 16. 2 muusika- ja 4 liikumisõpetajat, 2 metoodikut ning 3 logopeedi, 5 täitjat märkisid ametina ära muu, kuid ei täpsustanud. Uurimuses osales ka 47 õpetaja–abi. Kõigi nende täita oli küsimustik lasteaia õpetajale. Üks osalenu jättis oma ameti märkimata, kuid täitis õpetaja ankeeti. Uurimuses osalenutest märkis oma hariduseks erialase kõrghariduse 96 vastanut, mitteerialast haridust omas kõigest 6 osalejat, keskerihariduse märkis 84 osalejat, 27 vastanut omas keskharidust, 11 korral oli hariduseks märgitud muu, neist 7 märkisid, et omandavad kõrgharidust, sealhulgas 1, kes lisas, et olemasolev haridus on kutseharidus, lisaks märgiti muu all 2 korda pedagoogilist kõrgharidust ning korra oli hariduseks märgitud põhiharidus ning lihtsalt muu ilma täpsema lisata. 3 uurimuses osalenut jättis hariduse märkimata. Valimi keskmine tööstaaž oli 16,5 aastat ($SD = 11,9$), märgitud norm töökoormuse keskmiseks oli 34,8 tundi nädalas ($SD = 6,2$).

Mõõtevahendid

Uurimuses kasutati andmekogumisvahendina kahte erinevat kolmest osast koosnevat ankeeti. Esimene versioon “Küsimustik lasteaia õpetajale” (Lisa 1) oli mõeldud lasteaia töötavale õpetavale personalile ja teine versioon “Küsimustik lasteaia juhatajale” (Lisa 2) oli mõeldud juhatajatele/direktoritele.

Ankeeti oli algselt projekti “Koolikatsuja 2006+” uurimusankeedi põhjal lasteaedade uurimiseks kohandatud. Õpetajate ankeet koosnes kolmest osast. Esimene osa sisaldas 68 väidet, mis iseloomustavad õppivat organisatsiooni ning sisehindamisalaseid teadmisi ja hoiakuid, direktoritel oli selles osas 56 väidet. Vastajatel paluti hinnata oma lasteaia vastavust kirjeldusele 5-pallisel nõustumise skaalal. Teine osa sisaldas 7 väidet enesearendamisalaste tegevuste kohta, mida vastajad hindasid 3-pallisel tegevussageduse skaalal. Kolmas osa sisaldas täpsustavaid küsimusi õpetajate/direktorite enda ja lasteaia tegevuste kohta.

Protseduur

Vastavalt ankeedi olemusele jagati osalenud kaheks. Esimesse kuulusid lasteaedade direktorid – nemad täitsid ankeeti “Küsimustik lasteaia juhatajale”. Teise gruppi kuulusid kõik õpetajad, õpetaja–abid, metoodikud ja logopeedid – nemad täitsid ankeeti “Küsimustik lasteaia õpetajale”. Kuueteistkümne lasteaiaaga võeti ühendust kontakteeruti e-posti, telefoni ja isikliku kontakti teel. Ankeedid saadeti posti teel, kaasas tagastusümbrikud, reeglina oli täitmiseks 2 nädalat. Üks lasteaed ankeete ei tagastanud. Ankeetide tagastus oli 70%.

Andmetöötluste meetodid

Andmetöötlusteks kasutati andmetöötlusprogramme *SPSS 17.0* ja *Microsoft Office Excel 2003*. Kasutatud skaalade tunnuste hindamiseks kasutati faktoranalüüsi (peakomponentide meetod, Varimax pööramisega) ja väidete reliaabluse analüüsi. Hüpooteeside kontrollimiseks kasutati dispersioonanalüüsi ning Spearman'i korrelatsioonanalüüsi.

Tulemused

Sisehindamine

Eesmärgiks oli teada saada, milliseid sisehindamismudeleid lasteaiad kasutavad. Uurimuses osalenul oli võimalik valida kolme vastuse vahel (endaloodud mudel, haridus- ja teadusministeeriumi soovitatud mudel, muu). Tulemused õpetajate ankeedile vastanute hulgas on välja toodud järgnevas tabelis (Tabel 1).

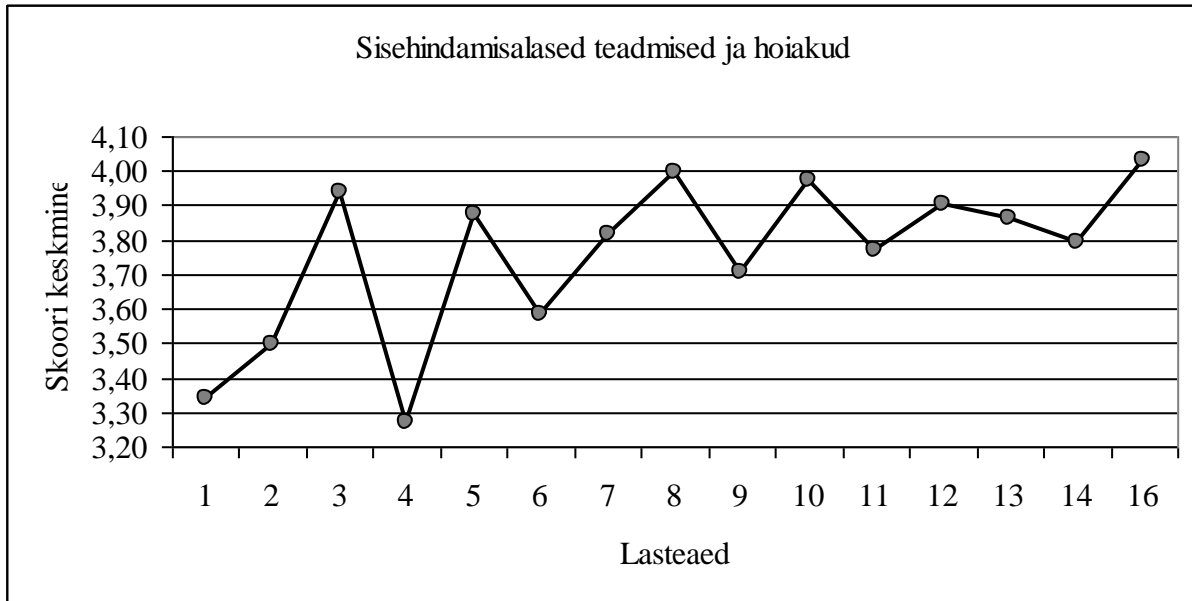
Tabel 1. Õpetajate hinnangul ja direktorite märgitud sisehindamismudeli võrdlus lasteaedade lõikes.

Lasteaed	Vastamata	Õpetajad			Muu	Direktor
		Endaloodud mudel	HTM soovitatud mudel			
1	54%	14%	29%	3%	HTM soovitatud	
2	44%	56%	0%	0%	HTM soovitatud	
3	8%	34%	8%	50%	HTM soovitatud	
4	22%	67%	0%	11%	Endaloodud	
5	12%	38%	50%	0%	Endaloodud	
6	50%	50%	0%	0%	HTM soovitatud	
7	26%	47%	21%	6%	HTM soovitatud	
8	42%	54%	4%	0%	Endaloodud	
9	25%	75%	0%	0%	HTM soovitatud	
10	0%	83%	17%	0%	Endaloodud	
11	40%	26%	17%	17%	Endaloodud	
12	20%	0%	80%	0%	HTM soovitatud	
13	44%	6%	6%	44%	Muu	
14	11%	78%	11%	0%	Endaloodud	
16	47%	20%	20%	13%	HTM soovitatud	

Õpetajate arvates kasutatakse lasteaedades kõige rohkem endaloodud sisehindamismudelit. Õpetajaid, kes ei teadnud, millist sisehindamismudelit nende lasteaed kasutab, oli kokku 72 (34%). Õpetajate ja direktorite arvamuse kokkulangevus oli 38%.

Õpetajate sisehindamisalased teadmised ja hoiakud

Sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute skaala väidete eksploratiivne faktoranalüüs andis 1-faktorilise lahendi (6 väidet), mis seletas 40% kogu variatiivsusest (lisa 3). Skaala sisereliaablus oli Cronbach'i $\alpha = 0,68$. Selles osas ilmnis lasteaedade vahel ka statistiliselt oluline erinevus $F = 2,21$, $df = 14$ $p = 0,009$, kus teistest madalamad tulemused said lasteaed 1 ja 4 (Joonis 1).



Joonis 1. Lasteaedade võrdlus sisehindamisalastes teadmistes ja hoiakutes.

Õpetajate sisehindamisalaseid teadmisi ja hoiakuid võrreldi ameti ja haridustaseme lõikes dispersioonanalüüsiga. Tulemused on esitatud järgnevas tabelis (Tabel 2).

Tabel 2. Õpetajate sisehindamisalased teadmised ja hoiakud ameti ja haridustasemete lõikes

			Sisehindamisalased teadmised ja hoiakud	
Amet	Õpetaja	M	3,79	
		SD	0,65	
	Õpetaja–abi	M	3,53	
		SD	0,69	
	Muu	M	3,97	
		SD	0,64	
		F	3,62	
			p	0,028
Haridustase	Keskharidus	M	3,67	
		SD	0,55	
	Keskeriharidus	M	3,78	
		SD	0,74	
	Mitte-erialane kõrgharidus	M	3,44	
		SD	0,85	
	Erialane kõrgharidus	M	3,81	
		SD	0,61	
	Muu	M	3,69	
		SD	0,74	
		F	0,61	
			p	0,656

Õpetajate sisehindamisalastel teadmistel ja hoiakutel on oluline erinevus seoses vastaja ametiga. Samas Post-hoc analüüs Bonferroni testiga täpsemaid gruppide vahelisi erinevust ei esita. Haridustasemest tulenevat erinevust analüüs ei näita.

Korrelatsioonanalüüs näitas, et statistiliselt oluline seos on tööstaaži ja sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute vahel $r = 0,23$, $p = 0,001$. Suurema tööstaažiga hindajatel on paremad sisehindamise alased teadmised ja soosivamad hoiakud.

Enesehindamine

Uurimuses küsiti õpetajate, käest, millist enesehindamise vahendit nad oma töös kasutavad. Sama küsimus esitati ka lasteaia direktoritele, kes pidid märkima, milliseid enesehindamise vahendeid ja meetodeid kasutatakse nende lasteaias. Valida oli võimalik 13 etteantud variandi vahel, lisaks oli võimalik märkida vastusevariant “muu enesehindamise vahend või meetod”. Märkida võis ka mitu vastust, direktoritel oli kaks varianti rohkem (õpetajate arenguestluste analüüs; võrdlused naaberlasteaeadelega).

Tulemused on esitatud järgnevas tabelis (Tabel 3).

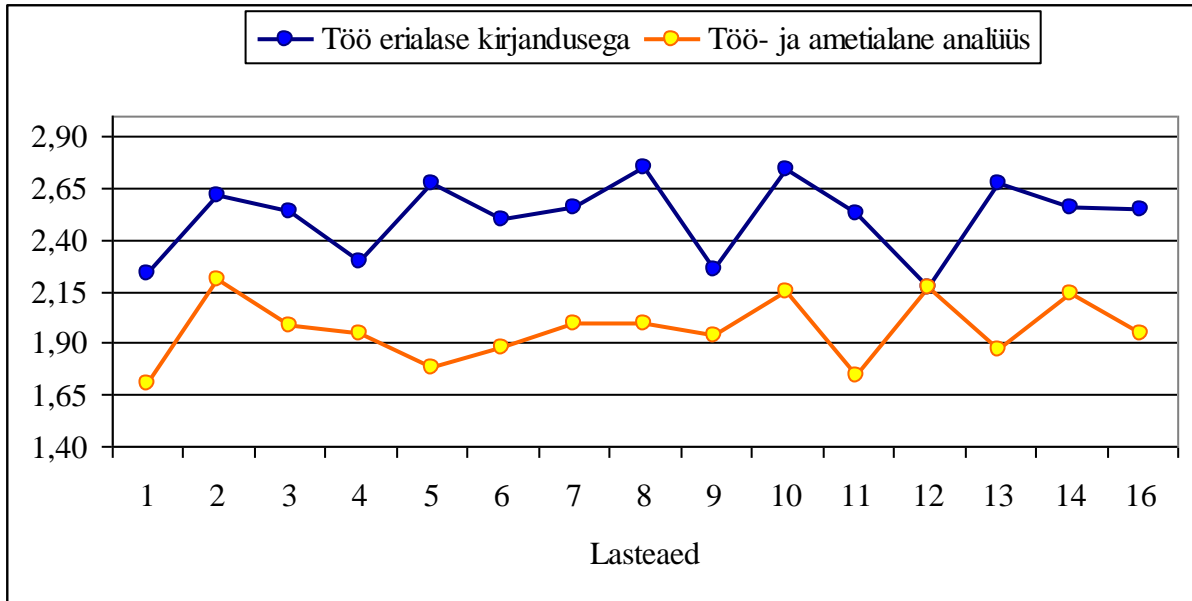
Tabel 3. Enesehindamisvahendite kasutatavus õpetajate hulgas ja direktorite arvates.

	Õpetajad	Direktorid
Lastevanemate tagasiside küsimustik	46%	93%
Laste arengu analüüs	60%	87%
Teiste õpetajate tagasiside	11%	80%
Laste arengutulemuste analüüs	45%	87%
Laste arenguestluste analüüs	50%	87%
Riikliku järelvalve tagasiside analüüs	14%	73%
SWOT analüüs	25%	60%
Koolitusvajaduse analüüs	27%	93%
Erivajaduste laste arengu analüüs	15%	73%
Arvutipõhised küsimustikud erinevatele sihtgruppidele	4%	20%
Õpikeskkonna analüüs	28%	53%
Õpivara analüüs	20%	40%
Vastastikused analüüsid paarilisega/kolleegiga	38%	13%
Muu	2%	7% (1 direktor)

Tulemustest selgus, et enesehindamisvahendid, mida kasutasid vähemalt pooled õpetajad, olid laste arengu analüüs ja laste arenguestluste analüüs. Populaarsemate hulka kuulusid ka lastevanemate tagasiside küsimustikud ja laste arengutulemuste analüüs. Direktorite sõnul kasutavad rohkem kui pooled lasteaiad hindamisvahenditest kõiki peale arvutipõhiste küsimustike, õpivara analüüside, vastastikuseid analüüse paarilisega/kolleegiga ning muu. Üks direktor oli märkinud, et lasteaias tehakse kord aastas ka õppekava analüüse (kategooria “muu”). Lisaks tõid 73% direktoritest välja, et lasteaias kasutatakse ka õpetajate arenguestluste analüüse ning 20% direktoritest märkis, et enesehindamisel kasutatakse ka naaberlasteaiadega võrdlemist.

Õpetajate enesehindamise ja arendamise tegevuste määra uurimuseks ankeedis sisaldunud 7-väitelise skaalaga, tehti esmalt skaalale eksploratiivne faktoranalüüs, et selgitada skaala sisulisi alateemasid (lisa 4). Analüüs andis 2-faktorilise lahendi (7 väidet), mis seletas 64% koguvariatiivsusest. Alaskaalade nimetused võiksid olla *töö erialase kirjandusega* (3 väidet) ning *töö- ja ametialane analüüs* (4 väidet), skaalade sisereliaablus oli vastavalt Cronbach'i $\alpha = 0,83$ ja $0,71$.

Kummalgi alaskaalal ei ilmnenud lasteaiadade vahelist olulist erinevust $p > 0,05$ (Joonis 2). Sõltuvate valimite T-test näitas, et õpetajad kasutavad oluliselt rohkem enesearendamist läbi eriala kirjandusega töötamise kui oma töö ja ametialase analüüsi (skaala keskväärtused on vastavalt 2,51 ja 1,91, SD 0,55 ja 0,52, $t = 50,86$, $df = 191$ $p < 0,001$).



Joonis 2. Lasteaegade võrdlus enesearendamistegevustes.

Dispersioonanalüüsi tulemused, õpetajate enesearendamise tegevuste, ametite ja haridustasemete lõikes, on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetajate enesearendamisalased tegevused ametite ja haridustaseme lõikes.

			Töö erialase kirjandusega	Töö- ja ametialane analüüs
Amet	Õpetaja-abi	M	1,98	1,31
		SD	0,69	0,49
	Õpetaja	M	2,6	2,01
		SD	0,44	0,42
	Muu	M	2,71	2,27
		SD	0,49	0,51
		F	23,94	40,34
p		0,001	0,001	
Haridustase	Keskharidus	M	2,24	1,54
		SD	0,59	0,68
	Keskeriharidus	M	2,45	1,8
		SD	0,64	0,51
	Mitte-erialane kõrgharidus	M	2,56	1,81
		SD	0,66	0,31
	Erialane kõrgharidus	M	2,6	2,12
		SD	0,44	0,41
	Muu	M	2,7	1,8
		SD	0,4	0,51
		F	2,23	7,65
		p	0,068	0,001

Tulemused näitasid, et ametite lõikes on oluline erinevus töös erialase kirjandusega. Erinevus esines nii õpetajate kui muu ameti tugevamates tulemustes võrreldes õpetaja-abidega $p < 0,001$.

Ametist ja haridustasemest sõltus ka töö- ja ametialase analüüsi kasutatavus. Ametite lõikes esines erinevus õpetajate ja õpetaja-abide vahel $p < 0,001$, esimestel kõrgemad näitajad ning õpetajate ja muu ameti vahel $p < 0,001$, õpetajatel olid nõrgemad tulemused. Haridustaseme lõikes esines erinevus erialasel kõrgharidusel keskhariduse $p < 0,001$ ja keskeriharidusega $p = 0,001$, erialase kõrgharidusega vastajad olid saanud mõlemal juhul kõrgemaid tulemusi.

Korrelatsioonanalüüs näitab, et tööstaažil on oluline seos erialase kirjandusega töötamise skooriga $r = 0,28$, $p < 0,001$; piiripealne tulemus on ka töö- ja ametialase analüüsi skooriga $r = 0,14$, $p = 0,053$.

Uurimusest selgus, et õpetajatest 34 nõustas kolleege sisehindamise vallas, 154 märkis, et ei tee seda ning 24 osalenut jättis küsimusele vastamata. Sisehindamise alaseid koolitusi viis kolleegidele läbi ainult 1 õpetaja, oma ametiks oli ta märkinud juhataja astetäitja/liikumisõpetaja. Õpetajad, kes märkisid, et ei vii läbi kolleegidele mõeldud sisehindamisalaseid koolitusi, oli 175 ning vastamata jättis 36 osalenut.

Uurimuses paluti õpetajatel ja direktoritel märkida, milliseid kursusi on viimase viie aasta jooksul läbitud. Lisaks küsiti õpetajate käest, milliseid sisehindamise valdkonna koolitusi nende arvates vajatakse ning direktorid pidid välja tooma, millised on juhi arvates vajalikud sisehindamisvaldkondade koolitused lasteaia töötajaile. Viimase viie aasta koolitused jätsid märkimata 43 õpetajat (20%) ning oma sisehindamisvaldkonna koolitusvajaduse jättis märkimata 169 õpetajat (80%). Direktorite hulgas oli 2, kes jätsid märkimata enda kui juhi arvates lasteaia töötajaile vajalikud sisehindamisvaldkonna koolitused, läbitud koolitusi tõid välja kõik direktorid.

Tulemused näitasid, et õpetajad soovivad kõige rohkem eneseanalüüsi alaseid koolitusi, seda tõid 43 õpetajast välja 16, sama arvasid direktorid, kes pidasid seda samuti kõige olulisemaks (15 direktorist 9). Välja toodi ka sisehindamisalast koolitust üldiselt, ilma täpsema valdkonnata (12 korda), seda koolitust direktorid kuigi oluliseks ei pidanud.

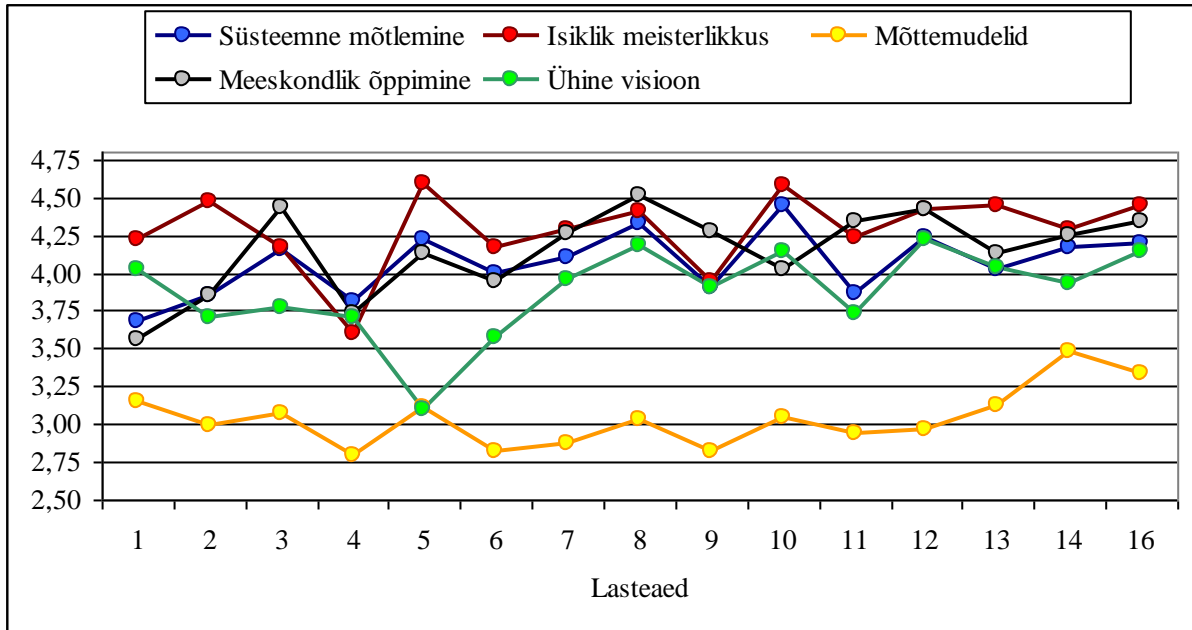
Viimase viie aasta koolitustest võis välja tuua erinevad koolitused, mille nimeks võiks panna täiendus. Sinna alla läksid kursused, mida oli võimalik konkreetsemasse kategooriasse panna (nt: perekool, väärtuskasvatus, töökasvatus, häälehoid jne), ja ka kursused mida ei olnud täpsustatud (nt: pedagoogiline). Väga palju toodi ka välja psühholoogia kursusi ning ka erivajadustega lapse teemaga seotud kursusi. Palju esines ka erinevaid õppe- ja kasvatustöö

koolitusi, seda just tegevuste integreerimise alal (nt: õuesõpe). Üllatavalt populaarsed on viimase viie aasta jooksul olnud ka organisatsiooni tööga seotud koolitused. Direktorid olid valdavalt osalenud organisatsiooni juhtimisega seotud kursustel, õpetajate hulgas oli see samuti tihti mainitud kursus, kuid õpetajate puhul lisandusid sinna meeskonna- ja koostöö alased kursused, seda nii organisatsiooni sees kui erinevate huvigruppidega.

Lasteaia vastavus õppiva organisatsiooni tunnustele

Uuringu üheks eesmärgiks oli teada saada, kas ja millisel määral vastavad uurimuses osalenud Lääne-Virumaa, Järvamaa ja Jõgevamaa lasteaiad õppiva organisatsiooni tunnustele. Kõigepealt oli tarvis kontrollida õppiva organisatsiooni tunnustele vastamise (ÕOTV) skaala sisulist struktuuri (faktorstruktuuri), selleks tehti eksploratiivne faktoranalüüs (uuriv faktoranalüüs). Kasutati peakomponendi meetodit *Varimax* pööramisega. Faktoranalüüsi 5-faktoriline lahend (44 väidet) seletas ära 41% andmete koguvariatiivsusest. (lisa 5) Tuginedes teooriale võis alaskaaladesse kuuluvate väidete sisu põhjal anda skaaladele järgnevad pealkirjad: süsteemne mõtlemine (8 väidet), isiklik meisterlikkus (8 väidet), mõttemudelid (8 väidet), meeskondlik õppimine (17 väidet) ja ühine visioon (3 väidet). Reliaabluskoeffitsient faktorite alusel moodustatud alaskaaladel oli vastavalt *Cronbach'i α*: süsteemne mõtlemine 0,69; isiklik meisterlikkus 0,76; mõttemudelid 0,63; meeskondlik õppimine 0,92; ühine visioon 0,54.

Lasteaedade võrdlus ÕOTV osas. Järgnevalt võrreldi lasteaedasid ÕOTV osas. Selleks kasutati dispersioonanalüüsi (*One-Way ANOVA*). Süsteemse mõtlemise tulemustes oli lasteaedade vahel statistiliselt oluline erinevus $F = 3,12$, $df = 14$ $p < 0,001$. Isikliku meisterlikkuse skaalal lasteaedade vahel oli samuti statistiliselt oluline erinevus $F = 3,16$, $df = 14$, $p < 0,001$. Mõttemudelite osas ei olnud lasteaedade vahel statistiliselt olulist erinevust $F = 1,12$, $df = 14$, $p = 0,345$. Skaalal meeskondlik õppimine oli lasteaedade vahel statistiliselt oluline erinevus $F = 8,60$, $df = 14$, $p < 0,001$. Ühise visiooni skaalal oli lasteaedade vahel statistiliselt oluline erinevus $F = 1,88$, $df = 14$, $p = 0,03$. Tulemused on näidatud joonisel (Joonis 3).



Joonis 3. Lasteaedade võrdlus ÖOTV osas

Kõige paremaid tulemusi anti enim (lasteaiaid 1, 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 16) isikliku meisterlikkuse skaala lõikes. Nende hulka kuulus ka lasteaed 12, kes näitas sama kõrget tulemust ka meeskondliku õppimise osas. Kõrgeimaks osutus meeskondliku õppimise tunnusele vastavus lasteaedadel 3, 8, 9, 11. Lasteaed 4 andis parima tulemuse süsteemse mõtlemise osas. Peaaegu kõikidel lasteaedadel osutus kõige nõrgemaks näitajaks mõttemudelid, ainsaks erinevuseks oli lasteaed 5, kes andis nõrgima tulemuse ühise visiooni skaala skooris.

Et uurida vastajate arvamust selle kohta, millisel määral nende organisatsioon vastab õppiva organisatsiooni tunnustele, arvatati iga lasteaia kohta ÖOTV alaskaalade lõikes nõustujate protsent. Tabelis esitatud % näitab, kui suur osa kõigist alaskaalades võimalikest vastustest olid väärtusega 4 või 5 ehk, kes pigem või täiel määral nõustusid, et nende organisatsioon kirjeldatud tunnusele vastab. Joonisel 3 esitatud tulemusi kinnitab ka järgnev tabel (Tabel 5).

Tabel 5. ÕOTV nõustumise % iga lasteaia kohta.

Lasteaed	Süsteemne mõtlemine	Isiklik meisterlikkus	Mõttemudelid	Meeskondlik õppimine	Ühine visioon
1	56,79%	82,14%	42,5%	57,48%	73,33%
2	65,28%	87,5%	26,39%	68,63%	59,26%
3	78,65%	81,77%	42,71%	91,67%	66,67%
4	65,28%	51,39%	38,89%	59,48%	70,37%
5	79,69%	92,19%	43,75%	80,15%	54,17%
6	71,88%	75%	25%	77,94%	75%
7	74,34%	80,26%	36,18%	81,42%	71,93%
8	78,65%	81,77%	37,5%	88,48%	76,39%
9	68,75%	81,25%	28,13%	92,65%	66,67%
10	81,25%	91,67%	45,83%	77,45%	83,33%
11	61,41%	80,98%	36,41%	86,45%	68,12%
12	75%	85%	25%	94,12%	80%
13	65,28%	84,72%	35,42%	77,78%	74,07%
14	76,39%	81,94%	56,94%	86,27%	66,67%
16	75%	82,9%	46,67%	85,49%	75,56%

Lasteaia ÕOTV nõustujate osakaal on kõigis lasteaedades nelja tunnuse osas üle 55%, välja arvatud mõttemudelite tunnuse osas, millega nõustumine jääb 25 ja 57% vahele.

ÕOTV-le antud hinnangute erinevus ametite, haridustasemete ja tööstaži lõikes.

Hinnangute vaheliste erinevuste selgitamiseks ametite lõikes tehti dispersioonanalüüs, tulemused kajastuvad järgnevalt tabelis 6.

Tabel 6. ÕOTV-le antud hinnangute erinevus ametite lõikes

	Õpetaja		Õpetaja–abi		Direktor		Muu		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Süsteemne mõtlemine	4,02	0,52	3,9	0,63	4,32	0,35	4,1	0,48	2,97	0,033
Isiklik meisterlikkus	4,23	0,5	4,32	0,47	4,59	0,29	4,41	0,42	3,05	0,03
Mõttemudelid	3,04	0,6	2,93	0,53	3,25	0,71	3,43	0,78	3,33	0,021
Meeskondlik õppimine	4,17	0,54	4,04	0,55	3,97	0,25	4,3	0,46	1,79	0,15
Ühine visioon	3,96	0,67	4,06	0,7	2,93	0,42	3,94	0,9	11,32	0,001

Ametite lõikes ei omanud statistilist erinevust ainult skaala meeskondlik õppimine. Kõigil teistel skaaladel oli olemas oluline ametist sõltuv erinevus. Post-hoc analüüs Bonferroni testiga näitas, et oluline erinevus süsteemse mõtlemise lõikes seisnes õpetaja–abide ja direktorite vahel $p = 0,049$, sellele tunnusele vastavust hindasid direktorid oluliselt

kõrgemaks. Isikliku meisterlikkuse lõikes oli oluline erinevus õpetajate ja direktorite vahel, $p = 0,041$, direktorid andsid tugevama tulemuse. Mõttemudelite lõikes oli oluline erinevus õpetaja–abide ja ametina muu märkinud vastanute vahel $p = 0,026$, tunnusele andsid tugevama tulemuse muu ametiga töötajad. Ühise visiooni osas andsid direktorid kõigi teiste ametigruppidega võrreldes oluliselt madalama hinnangu $p < 0,05$.

Erinevuste selgitamiseks hinnangutes haridustasemete lõikes tehti samuti dispersioonanalüüs, tulemused on välja toodud järgnevalt (Tabel 7).

Tabel 7. ÕOTV-le antud hinnangute erinevus haridustasemete lõikes

		Süsteemne mõtlemine	Isiklik meisterlikkus	Mõttemudelid	Meeskondlik õppimine	Ühine visioon
Keskharidus	M	3,95	4,38	2,86	3,99	3,89
	SD	0,58	0,44	0,55	0,54	0,64
Keskeriharidus	M	4,05	4,28	2,91	4,25	4,11
	SD	0,56	0,5	0,62	0,47	0,7
Mitte-erialane kõrgharidus	M	3,83	4,05	3,09	4,24	3,84
	SD	0,72	0,82	0,53	0,4	0,87
Erialane kõrgharidus	M	4,06	4,31	3,22	4,13	3,75
	SD	0,48	0,44	0,62	0,55	0,74
Muu	M	4,08	4,28	3,16	4	3,95
	SD	0,6	0,53	0,4	0,61	0,74
	F	0,49	0,65	3,73	1,69	2,77
	p	0,742	0,625	0,006	0,153	0,028

Haridustasemega seoses ilmnesid statistiliselt olulised erinevused mõttemudelite ja ühise visiooni skaaladel. Teistel skaaladel oluline erinevus puudus. Nii mõttemudelite kui ka ühise visiooni lõikes näitas Post-hoc analüüs Bonferroni testiga olulist erinevust keskerihariduse ja erialase kõrghariduse vahel vastavalt $p = 0,008$, erialane kõrgharidus andis kõrgema tulemuse, ja $p = 0,011$, erialane kõrgharidus andis madalama tulemuse. Hinnangute seostamiseks tööstaažiga tehti korrelatsioonanalüüs ning tulemused on esitatud allolevas tabelis (Tabel 8).

Tabel 8. ÕOTV-le antud hinnangute erinevus tööstaaži lõikes.

		Süsteemne mõtlemine	Isiklik meisterlikkus	Mõttemudelid	Meeskondlik õppimine	Ühine visioon
Tööstaaž	r	0,27***	-0,04	-0,06	0,24***	0,12

Märkus. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tulemustest selgus, et tööstaažiga omasid olulist seost vaid süsteemne mõtlemine ja meeskondlik õppimine. Mida staažikam vastaja seda rohkem nõustus ta õppiva organisatsiooni tunnustega süsteemne mõtlemine ja meeskondlik õppimine.

Seosed õpetajate hinnangute ÕOTV, enesehindamise ja arendamise alaste tegevuste ning sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute vahel. Korrelatsioonanalüüsi tulemused ÕOTV-le ja enesehindamise ja –arendamise tegevustele on välja toodud järgnevas tabelis (Tabel 10).

Tabel 10. Hinnangud ÕOTV-le ja enesearendamisalaste tegevustele antud hinnangute vahel.

	Süsteemne mõtlemine	Isiklik meisterlikkus	Mõttemudelid	Meeskondlik õppimine	Ühine visioon
Töö erialase kirjandusega	r 0,42***	0,32***	-0,06	0,35***	0,09
Töö- ja ametialane analüüs	r 0,26***	0,18**	0,04	0,18**	-0,04

Märkus. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Mõlemad alaskaalad (töö erialase kirjandusega, töö- ja ametialane analüüs) omavad olulisi positiivseid seoseid süsteemse mõtlemine, isikliku meisterlikkuse ning meeskondliku õppimise hinnangutega, teiste skaaladega oluline seos puudub.

Et uurida sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute seost enesearendamisalaste tegevuste kasutamise määraga (töö erialase kirjandusega, töö- ja ametialane analüüs) ning ÕOTV hinnangutega, tehti korrelatsioonanalüüs.

Analüüsides selgus, et sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute ning mõlema enesearendamisalase tegevuse vahel on olulised positiivsed seosed: töö erialase kirjandusega $r = 0,38$, $p < 0,001$; töö- ja ametialane analüüs $r = 0,22$, $p = 0,002$. ÕOTV hinnangutega seoses saadud tulemused on kajastatud järgnevas tabelis (Tabel 11).

Tabel 11. Hinnangud sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute ning ÕOTV lõikes.

	Süsteemne mõtlemine	Isiklik meisterlikkus	Mõttemudelid	Meeskondlik õppimine	Ühine visioon
Sisehindamisalased teadmised ja hoiakud	r 0,49***	0,62***	-0,10	0,57***	0,22**

Märkus. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

ÕOTV ja sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute korrelatsioonanalüüs näitas, et seost ei olnud ainult mõttemudelitele vastavuse hinnangutega. Igal pool mujal esineb positiivne seos, mida paremad sisehindamisalased teadmised ja hoiakud, seda kõrgemaks hinnatakse ÕOTV-st.

Arutelu

Selle uurimuse eesmärgiks oli teada saada, milliseid sisehindamismudeleid lasteaedades kasutatakse ning kas personalil on ühtne arusaam kasutatavast sisehindamismudelist. Sisehindamise üheks eesmärgiks on enesearendamine, mistõttu sooviti teada saada, mil määral ja mis liiki enesearendamisega õpetajad tegelevad. Kolmandaks oli oluline uurida lasteaedade vastavust õppiva organisatsiooni tunnustele, mille üheks alustalaks on sisehindamine. Sellest lähtuvalt oli töö üheks eesmärgiks välja selgitada seosed sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute, enesearendamisega tegelemise määra ja lasteaia ÕOTV hinnangute vahel.

Salumaa, Talvik ja Saarniit (2007) toovad välja, et lasteaedades on sisehindamise meetodika valik vaba. Käesoleva uurimuse põhjal jagunevad lasteaedade tulemused kaheks: omaloodud ja HTM poolt soovitatud. Samas vastajad ei täpsustanud, kas omaloodud mudel on koostatud HTM poolt soovitatust lähtuvalt või on lasteaias koostatud ise sisehindamisalane meetodika.

Kuigi seadus kohustab lasteaedu tegelema sisehindamisega, on vähe teada tegelikust olukorrast. Selle kohta ei anna otseselt infot ka käesolev töö. Küll aga selgus, et lasteaedade õpetajad (sh õpetaja-abid, logopeedid ja meetodikud) ja direktorid ei anna ühesuguseid vastuseid lasteaias kasutatavate mudelite kohta. Uurimusest selgus, et lasteaias töötavad õpetajad, ei oma kuigi head ülevaadet nende lasteaias kasutatavatest sisehindamismudelitest või ei ole nende arusaam direktorite omaga ühetaoline. Õpetajaid, kes ei teadnud, millist mudelit nende lasteaias kasutatakse oli tervelt 1/3. Lisaks sellele osalenud 15 lasteaiast ainult viies oskasid vähemalt pooled õpetajad anda direktoriga sama vastuse. See võib viidata sellele, et lasteaia õpetajatel ei pruugi olla päris selget ülevaadet sisehindamiseks kasutatavast mudelist. Sarnaseid tulemusi koolides andis projekt "Koolikatsuja 2006+". Ka seal selgus, et õpetajad ei ole kursis oma koolis kasutatava sisehindamismudeliga ja vastuseid anti konkreetses koolides ebahühtlaselt. Sarnaselt lasteaedade puhul leituga käesolevas töös, olid ka koolides kõige rohkem kasutusel endaloodud mudel.

Osaliselt on sisehindamisega mitte kursis olemine mõistetav, sest sisehindamine on lasteaedadele kohustuslik alates 2006 (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Personali

kaasamine aga sisehindamisprotsessi on olnud arengu edukust kindlustav (Kink et al., 2008). Seega kui osad õpetajad ei ole teadlikud valitud meetodist, siis võib ühe põhjusena oletada, et neid ei ole piisavalt kaasatud sisehindamise protsessi. Sisehindamisalase koostöö vähesusele lasteaia sees võib viidata seegi, et direktorite arvates kasutusel olevad eneseanalüüsi meetodid ei ole kooskõlas õpetajate arvates kasutuses olevate meetoditega. Kui õpetajad ei ole kaasatud protsessi selle algusest peale, siis ei pruugi nad pidada vajalikuks ka selles edaspidi osaleda. Kui korraliku sisehindamise läbiviimiseks on tarvis vastavat süsteemi, siis ei ole selleks muud võimalust kui juhtkonna ja õpetava personali vaheline koostöö (Salumaa et al., 2007). Toimiva sisehindamissüsteemi jaoks on tarvilikud ka ühised arusaamad kasutatavatest sisehindamise meetoditest. Töö tulemustest ilmnes aga, et õpetajate ja direktorite hinnangud lasteaia kasutusel olevatest meetoditest on erinevad. Kui direktorite arvates kasutatakse peamiselt lapsevanematelt tagasiside küsimist ja koolitusvajaduse analüüsiga, siis õpetajad tegelevad enamuses laste arengu analüüsiga, lapsevanemate tagasiside ei olnud nende jaoks nii tähtsal kohal, kui direktorite jaoks. Vastavalt Salumaale ja Talvikule (2004) on laste tõhusam arendamine sisehindamise eesmärgiks. Erinevused õpetajate ja direktorite hinnangus sisehindamistegevuste kasutamisele võivad olla tingitud vähestest ühistest arusaamadest, aga ka sellest, et direktoril ja õpetajal on organisatsioonis erinev roll.

Võrdluses “Koolikatsuja 2006+” projektis osalenud koolidega on näha, et enesehindamismeetodina kasutavad koolide õpetajad sageli laste edasijõudmise või arengu analüüsi, mis on sarnane lasteaia valimis leitunga. Koolidirektorite arvamus koolis kasutusel olevatest enesehindamismeetoditest langeb kokku ka lasteaia direktorite arvamusega. Võib öelda, et koolid ja lasteaiaid selles valdkonnas eriti üksteisest ei erine.

Oluline on ära märkida, et käesoleva uurimuse tulemustest selgus, et lasteaegade õpetajad ja direktorid osalevad võrdlemisi aktiivselt meeskonnatöö alastel koolitustel. Koolitustel osalemine võiks luua head eeldused, et saaks toimuda tõhus meeskonnatöö ka sisehindamise osas. Samas käesoleva uurimuse tulemustes on märke, mis viitavad meeskonnatöö osas arenguvõimalustele. Samuti paistab tulemuste põhjal olulise arengukohana ka töö- ja ametialase analüüsi tegemine. Pea pooled lasteaiaid andsid töö- ja ametialase analüüsi tegevustes madala tulemuse, mis tähendab seda, et analüüsiga tegeletakse harva või mitte üldse. Põhjus võib peituda ka selles, et kui direktor korraldab arenguvestluse töötajaga ainult korra aastas, siis enda ametialast analüüsi tehakse samuti kord aastas. Tihedam analüüs võiks anda paremaid tulemusi kõikides sisehindamise valdkondades. Nii õpetajad kui direktorid leidsid, et eneseanalüüs, mis on Salumaa, Talviku ja Saarniiti (2007) seisukohalt

sisehindamise üks põhikomponent, on oluline valdkond, mida soovitakse edaspidi endas arendada, selle teemalises koolituses sooviti kõige enam.

Olukorra parandamisele aitaks kaasa ühiste prioriteetide läbi mõtlemine. Kuna sisehindamine peab lasteaias olema suunatud laste tõhusamale arendamisele (Salumaa, Talvik, 2004), siis laste arengu analüüs on õpetajate enesehindamisel õige esimene samm, et töötada välja head ja töökindlat sisehindamissüsteemi.

„Koolikatsuja 2006+“ tulemustele toetudes oodati tugevat seost õpetajate enesearendamise tegevuste ja sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute vahel. Sama tulemuse andis ka käesolev uurimus. See tulemus viitab sellele, et parem teadlikkus sisehindamisest seostub sagedama enesearendamisega, mis igati ootuspärane, sest nii erialase kirjandusega töötamine kui oma töö- ja ametialane analüüs on osa sisehindamise protsessidest. Seatud hüpotees, et kõrgemad tulemused enesearendamise tegevustes annavad paremaid tulemusi sisehindamisalastes teadmistes ja hoiakutes, leidis kinnitust.

Töö üheks hüpoteesiks oli, et lasteaiad nagu koolidki vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele osaliselt. Õppivale organisatsioonile vastavuses andsid lasteaiad üllatavalt kõrgeid tulemusi. Peamine probleem õppivale organisatsioonile vastavuses seisnes mõttemudelite skaalal. Mõttemudeleid mõõtvate väidete analüüsis selgus, et nende keskmine oli võrreldes ülejäänud nelja tunnusega madal, ka tunnusega nõustumine näitas madalat tulemust. Lasteaedade vahel ei olnud ka erinevust, seega võib väita, et mõttemudelite tunnusele lasteaiad ei vasta. Võib järeldada, et lasteaiad on organisatsioonid, kes ei suutu muutustesse soosivalt. Mõttemudelite distsipliin seisneb aga võimes muutustega toime tulla (Senge et al., 2003). Üks aspekt, mida uurimus näitas ja mis võiks mõttemudelitesse paremaid tulemusi tuua, on kõrgem erialane haridus. Uurimuses ilmselt oluline erinevus haridustasemete lõikes ning seda lasteaias enimesindatud kesk-eri ja erialase kõrghariduse vahel. Seega võiks kaadri koolitamine ja haridustaseme tõstmine anda paremaid tulemusi ning töötajatele laiema vaate ümbritsevast maailmast. Mõttemudelid määravad, mida me ümbritsevast näeme ja tähele paneme ning kujundavad meie käitumist (Senge et al., 2003). Kes on valmis õppima ja ennast täiendama kõrgema hariduse nimel, on võimeline ka muutustega paremini toime tulema.

Käesolevas uurimuses selgus, et õppiva organisatsiooni tunnuste seas vastavad lasteaiad kõige rohkem isikliku meisterlikkuse tunnusele. Tuleb märkida, et lasteaedade vahel oli oluline erinevus, mis erinevalt mõttemudelitest näitab, et kõik lasteaiad sellele tunnusele vastamisega nõus ei ole. Tulemustest järeldub, et vastajate arvates toimib kõige paremini just õpetava personali individuaalne enesearendamine. Ühtlasi näitab see, et saadakse aru visioonist ning tajutakse ka hetkeolukorda (Senge et al., 2003). Soovitakse tegutseda, seatakse

endale isiklikud eesmärgid ja mõistetakse, kuidas nende poole püüelda. Isikliku meisterlikkus tunnusele vastavuse on hinnangud kõik kõrgeks sõltumata haridustasemest ja töökogemusest. Isikliku meisterlikkuse praktiseerimine on justkui vestlus iseendaga, kus räägime sellest, mida soovime, ja sellest, milline on meid ümbritsev maailm (Senge et al., 2003). See näitab, et tahetakse õppida ning iseenda huvi ja uudishimu on see, milleta õppimine tulemust ei annaks, mida väidab ka Senge jt (2009). Kuigi uurimus näitas, et oluline erinevus seisnes ametite lõikes õpetajate ning direktorite vahel, siis peab tõdema, et direktorid tegelevad enda arendamisega justkui rohkem. Samas võib see olla ka hea näitaja, kui võtta arvesse, et direktor on teenäitaja ja eeskuju, kuidas peaks tegutsema. Isiklik meisterlikkus omas seost ka sisehindamisalaste tegevuste ja hoiakute vahel, seega mida rohkem püüda aru saada uutest suundadest, mille alla kuulub ka lasteaia sisehindamine, seda paremad teadmised ja hoiakud sisehindamise osas.

Enesele mingisuguste eesmärkide seadmist ja enda arendamisega tegutsemist kinnitab ka fakt, et paljude lasteaegade õpetajad teevad tööd erialase kirjandusega. Muret teeb aga tulemus, mis näitab, et enda töö- ja ametialane analüüs on jäänud tahaplaanile, *ca* pooled lasteaiaid ei andnud selles vallas keskmist tulemust. Lisama peab, et mõlema enesearendamistegevusega omas positiivset seost isiklik meisterlikkus. Mida rohkem tegeleti enesearendamisega, seda rohkem vastati ka isikliku meisterlikkuse tunnusele. Samas kui jällegi vaadata huvi erinevate kursuste vastu, siis eneseanalüüs on kõige soovitud koolitus, mis justkui annab mõista, et selles vallas on edaspidi oodata arenguid.

Süsteemset mõtlemist nimetatakse õppiva organisatsiooni põhialuseks, mis seob kõike ülejäänut (Senge 1997, viidatud Alas, 2002 j). Sellest tulenevalt oli süsteemsele mõtlemisele vastavus omamoodi prioriteetne. Tulemustest lähtuvalt saab väita, et osalenud lasteaiaid osaliselt vastavad süsteemse mõtlemise tunnusele, kuigi lasteaegade vahel on oluline erinevus, siis selle tunnusega nõustumise keskmine protsent kõikide lasteaegade peale on võrdlemisi kõrge. Seega võib teooriale tuginedes väita, et lasteaedades tegeletakse organisatsiooni erinevate osade vahelise seoste otsimisega ja lülitamisega ühtsesse protsessi (Senge et al., 2003). Paljud lasteaiaid on võimelised keerukate probleemide liialt lihtsustatud tõlgendust ja lahendamist vältima, suudetakse hinnata oma valikute tulemusi. Lasteaia personal suudab ümbritsevas toimuvat analüüsida ning mõista selle põhjusi. Samas arvestades asjaolu, et õpetajad ei tegele töö- ja ametialase analüüsiga suurel määral, soovivad rohkem eneseanalüüsiga seotud kursusi ning ei ole neis siiani väga osalenud, võiks eeldada, et lasteaiaid ei vasta süsteemse mõtlemise tunnusele. Põhjuse selleks annab teooria, kus Argyris

(2000 viidatud Bloch & Borges, 2002 j) väidab, et süsteemse mõtlemise raames on oluline tegeleda eneseanalüüsiga.

Kui nüüd vaadata ka seda, et sisehindamine on õppiva organisatsiooni kujunemisel üks peamisi eeldusi, võiks järeldada, et süsteemsel mõtlemisel on seos sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakutega. Seda uurimus ka kinnitas positiivse seosega, kusjuures sisehindamisalased teadmised ja hoiakud omasid samuti olulist seost tööstaažiga. Viimane on tähelepanuväärt kuna sisehindamine on suhteliselt uus asi ja võiks eeldada, et see on omasem noorematele töötajatele.

Meeskondliku õppimise lõikes võis samuti väita, et lasteaiad sellele tunnusele üldjoontes vastavad. Mitmel lasteaias oli meeskondlik õppimine kõige paremini väljenduv tunnus. Seda võib lugeda nii heaks kui halvaks näitajaks, sest see sisaldab mitut aspekti. Kõrge meeskondliku õppimise tase võib näidata lasteaiasiseseid probleeme. Scholtes (2001) ütleb, et meeskondlikule õppimisele tuleb kasuks kui on põhjust vestlusteks ja aruteludeks, mida võivad omakorda põhjustada lahendust vajavad probleemid. Teisalt ütlevad Senge (1990), Hult ja Ferrel (1997), et meeskondlik õppimine paigutab meeskonna indiviidist kõrgemale, mis tagab omakorda olukorra, kus individuaalsed teadmised ja oskused integreeritakse organisatsiooni. Meeskondlik õppimine algab eneseõppimisest ja iseõppimisest (Senge et al., 2003). Seda seisukohta kinnitab ka käesolev uurimus, kuna meeskondlikul õppimisel oli positiivne seos nii töö- ja ametialase analüüsiga kui ka tööga, mis tehakse erialase kirjandusega. Ühtlasi tuleb välja tuua asjaolu, et meeskondliku õppimise praktiseerimine võib aidata tulevikus ka mõttemudelite näitajat edasi arendada. Seda põhjusel, et meeskondlik õppimine peab tagama teiste inimeste mõttemudelitest arusaamise (Alas, 2002). Meeskondlik õppimine paistab olevat omandatav ja arendatav läbi kogemuse, kuna ilmselt positiivne seos tööstaažiga. Seda kinnitavad ka Moorhead ja Griffin (1989), kes ütlevad, et töötajast õppiija, õpib oma kogenumalt kolleegilt. Veel oleks oluline välja tuua asjaolu, et meeskondlik õppimine omab positiivset seost sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakutega. Kuna sisehindamine on võrdlemisi uus ja keerukas tegevus, siis toetudes teooriale on oluline, et lasteaedades meeskondlik õppimine toimiks, töötamaks välja efektiivset ja kõiki osapooli rahuldavat sisehindamissüsteemi.

Uurimusest selgus, et lasteaiad vastavad suurelt osalt ka ühise visiooni tunnusele, mis omakorda näitab seda, et lasteaedades tegeletakse isikliku visiooniga. Ühise visiooni loomine algab isiklikust visioonist (Senge et al., 2003). Kui individuaalsed eesmärgid on tuletatud koostöös organisatsiooni eesmärkidega, siis tänu visioonile mõjutavad need töötajate käitumist tööülesannete täitmisel (Moorhead & Griffin, 1989). Tööle antakse suurem

tähendus ja rutiinne töö muutub tähtsama töö ülitähtsaks osaks (Scholtes, 2001). Ühtlasi võib ühise visiooni headele näitajatele ning Salumaale ja Talvikule (2004) toetudes öelda, et lasteaedades saadakse aru, kellele on lasteaiategevus suunatud – laste arengu tõhusamale toetamisele.

Ühine visioon näitas olulist erinevust ametite lõikes, kus direktorid andsid oluliselt madalamaid tulemusi kui õpetajad ja nende abid. See on küll aspekt, mis justkui näitab vastuolu tunnusele vastavuses. Kui kõik eelmised uurimuse tulemused viitasid, et lasteaiad vastavad ühise visiooni tunnusele, siis see aspekt seab tulemused kahtluse alla. Põhjus peitub nimelt Scholtese (2001) arvamuses, et visioon peaks alguse saama organisatsiooni juhtidest ja alles seejärel tuleks visiooni hakata levitama üle organisatsiooni. Ühise visiooni teine aspekt, mis põhjendab ühise visiooni tunnusele vastavuse probleemi, on asjaolu, et Senge jt (2003) põhjal on ühist visiooni oluline hoida muutlikuna, sest visioon on alati arenev. Samas näitasid mõttemudelite tulemused, et lasteaiad ei ole muutuste suhtes kõige vastuvõtlikumad. Ühise visiooni probleem võib seisneda selles, et direktori ametit täitvad inimesed vahetuvad tihedamini kui õpetav personal, kes on kujunenud visiooni hoidjateks ja kandjateks. Uutel direktoritel on sellest tulenevalt raske sisse viia enda algatatud visiooni, sest muutustega mitte kaasaminev õpetajaskond hoiab kinni vanast.

Ebaharilikuks võib pidada asjaolu, et ühine visioon ei oma seost tööstaažiga, kuigi võiks eeldada, et suurema kogemusega töötajad annavad selles vallas paremaid tulemusi. Vastavalt Alasele (2002) tagab ühine visioon pühendumise pikas perspektiivis. Kuid oluline on märkida, et tööstaaž võib olla kogutud mitmest elu jooksul töötatud lasteaiast, mitte viimasest, uurimuses osalenud lasteaiast. Ühine visioon seab töötajate professionaalsetele oskustele nõuded (Salumaa & Talvik, 2004). Neid oskuseid saab omandada läbi kogemuse ja/või õpingute. Seega uurimus justkui kinnitaks ühisele visioonile vastavust, sest tulemused näitavad olulist haridustasemest tingitud erinevust. Kuid erinevus seisnes selles, et erialast kõrgharidust omavad inimesed andsid nõrgemaid tulemusi kui keskeriharidusega inimesed. Seega on tunnusele vastavuses selged vastuolud, mis omakorda takistavad väitmast, et lasteaiad vastavad ühise visiooni tunnusele. Tõenäoliselt mängivad siin rolli muud tegurid peale haridustaseme.

Töö- ja ametialase analüüsi juures on oluline ära märkida, et paremaid tulemusi võiks anda personali tasemekoolitus. Põhjuse selliseks arvamuseks annab asjaolu, et erialase kõrgharidusega töötajad tegelesid sellega oluliselt suuremal määral võrreldes nendega, kelle hariduseks oli märgitud kesk- või keskeriharidus. Samas võib väita, et probleem ei ole mitte õpetajate haridustasemes vaid põhjus peitub kvalifikatsiooninõuetes. Uurimus näitas ametist

tingitud olulist erinevust töö- ja ametialase analüüsi kasutamises. Ilmnes, et õpetaja–abid ja muu ametiga töötajad andsid analüüsile halvemaid näitajaid, mis võivad olla tingitud õpetaja–abide erinevast, kuid sageli madalamast haridustasemest, mõjutades haridustaseme näitajaid. Arvestama peab asjaoluga, et paljudes lasteaedades ei nõuta õpetaja–abidelt eneseanalüüsi. Salumaa, Talvik ja Saarniit (2007) ütlevad, et sisehindamist peaks läbi viima kogu personal, mille üheks viisiks on igaaastane enese tööanalüüs.

Enesearendamise valdkonnas töö erialase kirjandusega oli oluline erinevus õpetaja–abide ja muude ametite ning õpetajate vahel. Tulemustest selgus, et õpetajad tegelevad erialase kirjandusega rohkem kui ülejäänud personal. Õpetaja–abide madal tulemus võib tuleneda sellest, et õpetajad ei kaasa neid piisavalt tegevustesse, et õpetaja-abidel tekiks vajadus ennast selles vallas arendada. Lisaks mõjutas antud valdkonda tööstaaž – kogenumad töötajad tegelesid kirjandusega rohkem. Põhjuseks võib olla, et alles tööd alustanud inimesed ei pea oluliseks enda kohest edasiarendamist. See on vastuolus õppiva organisatsiooni põhimõtetega, mis eeldab enda järjepidevat arendamist. Tinglikult võib väita, et töö- ja ametialast analüüsi teevad sagedamini kogenumad organisatsiooni liikmed, õppivale organisatsioonile kohaselt ei tohiks see aga sõltuda vanusest ega staažist.

Sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute suhtes oli oluline teada saada nende seotus õppiva organisatsiooni tunnustele vastavusega, sest sisehindamine on õppiva organisatsiooni alus. Sellest tulenevalt oli püstitatud hüpotees, et sisehindamisalased teadmised ja hoiakud on seotud õppiva organisatsiooni tunnustele vastavusega. Käesolev uurimus suures osas seda kinnitas, sest seos puudus ainult sisehindamisalaste teadmiste ja hoiakute ning mõttemudelite vahel. Antud uurimuse raames on see mõistetav, sest mõttemudelite tulemused viitavad, et lasteaedade personalile pigem ei meeldi muutused, mida sisehindamine endas sisaldab.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi lasteaiad justkui vastaks Senge poolt 1990.aastate alguses välja toodud õppiva organisatsiooni viiele tunnusele, siis lähemalt uurides ei saa sellega täiel määral nõustuda. Tulemuste sisuline analüüs ja kõrvutamine näitavad, et kuigi tunnustega nõustumise protsent on üldiselt kõrge, esinevad teatavad teooria ja uurimustulemuste vahelised vastuolud. Näiteks ütleb teooria, et ühise visiooni ehitamine peaks algama juhtkonnast (Scholtes, 2001) samas tulemused näitavad, et direktorid hindavad ühise visiooni tunnusele vastamist madalamalt kui õpetajad.

Autorile teadaolevalt on antud uurimus omasuguste seas Eesti lasteaedades esimene. Samalaadne uurimus on korraldatud ainult koolides (Kink et al., 2008). Kuna õppiva organisatsiooni kontseptsioon sobib organisatsioonikultuurina lasteaedadele, võiks seda ka edasises organisatsioonilises arengus silmas pidada. Siinjuures arvestades asjaolusid, et

sisehindamine on selle alus ja niigi kohustuslik ning tunnustele vastavuses on saavutatud juba tänaseks osaline kattuvus.

Töö kirjutamisel valmistas raskusi teoreetilise materjali kättesaadavus ning sobilikkus. Sageli oli tegemist suur korporatsioonide analüüsil põhineva materjaliga, mida oli lasteaia konteksti keeruline paigutada. Paljud esmased allikad ei ole elektroonilisel kandjal kättesaadavad ning puudub võimalus neid ka paberkandjal kasutada. Esialgseid kõrgeid tulemusi õppivale organisatsioonile vastavuses võis põhjustada psühholoogiline aspekt. Näiteks ei olnud vastajad päris ausad, kuna kardeti, et juhtkond saab nende arvamusest teada. Seda kinnitab asjaolu, et autor sai telefonikõnesid, kus paluti ankeetide tagastamiseks teisi võimalusi, ning ankeete tagastati kinni köidetult. Lahenduse võib anda näiteks uurimuse läbiviija vahetu ankeetide jagamine ja kokkukorjamine või IT vahendite kasutuselevõtt. Palju esines ka väidetest mitte arusaamist. Sellest tulenevalt võiks edasiste uurimuste tarbeks kaaluda ankeedi lihtsustamist ja täiustamist. Ühtlasi võiks teha samalaadse uuringu mõne aja pärast, et teada saada, kas suurem kogemus sisehindamise praktiseerimisel on lasteaedades kaasa toonud mingeid muutusi. Lisaks tasuks uurida õpetaja–abide rolle Eesti lasteaedades.

Kasutatud kirjandus

- Alas, R. (2002). *Muudatuste juhtimine ja õppiv organisatsioon*. Tallinn: Külim.
- Alas, R. (1997). *Strateegiline juhtimine*. Tallinn: Külim.
- Bloch, D. & Borges, N. (2002). Organisational learning in NGOs: an example of an intervention based on the work of Chris Argyris. *Development in Practise*, 12 (3 & 4), 461-472.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations: software of mind*. New York: McGraw-Hill.
- Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J., Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58, 715-725.
- Kink, T. & Seepter, K. (2008). Eeldused sisehindamise läbiviimiseks Eesti koolides. *Õppeasutuse sisehindamine*. (lk 134-146). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kink, T., Seepter, K. & Aas, M. (2008). *Koolikatsuja 2006+*. *Sisehindamise alane uuring. Lõppraport*. Külastatud 26.01.2010 aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9632
- Koolieelse lasteasutuse seadus* (1999). Riigi Teataja I 27, 387.
- Linden, R. (2003). *Dealing with Complexity, Chaos and Change Through Organizational Learning*. Ettekanne: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:e-k-rAM3EqMJ:www.russlinden.com/media/10.16.03-Learning_Organization-Complexity.ppt+Dealing+with+Complexity,+Chaos+and+Change+Through+Organizational+Learning.&hl=et&gl=ee&pid=bl&srcid=ADGEESjdf3E38rm2KfyAAXY1E1YQ5Ne-myrlHhGIObp-_7qg80rPcRSSzdfZsiEpSN9x9LaTSb7FVEVZp4davjX2Z5dy9Sk1YpcLhd21ToSRb2VICA0D5XwUnljEPSltvAQCfsk95OE4&sig=AHIEtbQxcbLg5s4k7LIYLI2UVTQKiGN-hQ. Viimati külastatud: 19.05.2011.
- Moorhead, G. & Griffin R. W. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roots, H. & Sarv, E-S. (2008). Õppeasutus kui õppiv organisatsioon. Loogma, K. (Toim), *Õppeasutuse sisehindamine*. (lk 5-43). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Roots, H. (2005). *Loenguid organisatsiooniteooriast*. Tallinn: Reusner AS.
- Salumaa, T. & Talvik, M. (2004). *Sisehindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Salumaa, T. (2006). Kuidas luua vastutustunnet. *Haridus*, 1-2, 30-32.
- Salumaa, T., Talvik, M. & Saarniit, A. (2007). *Strateegiline juhtimine ja sisehindamine lasteaias*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.

- Salumaa, T., Talvik, M. & Saarniit, A. (2007). *Strateegiline juhtimine ja sisehindamine koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Scholtes, P. R. (2001). *Juhi käsiraamat*. Tallinn: TEA.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2009) *Õppiv kool*. AS Atlex.
- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. & Kleiner, A. (2003). *Viie distsipliini käsiraamat: strateegiad ja vahendid õppiva organisatsiooni loomiseks*. Tartu: Fontese Kirjastus.
- Siimon, A. & Vadi, M. (1999). *Organisatsioon ja organisatsioonikultuur*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Smith, M. K. (2001). Peter Senge and the learning organization. *The encyclopedia of informal education*. Külastatud 25.01.2010 aadressil www.infed.org/thinkers/senge.htm
- Sun, H. (2003). Conceptual clarifications for “organizational learning”, “learning organization” and “a learning organization”. *Human Resource Development International*, 6 (2), 153-166.
- Torokoff, M. (2008). *Patterns of learning organisation – Estonian experiences*. Tartu Ülikooli kirjastus.

Lisa 1.

Kood:

<i>1.1</i>	<i>1.2</i>	<i>1.3</i>	<i>1.4</i>	
------------	------------	------------	------------	--

1.5 KÜSIMUSTIK LASTEAIA ÕPETAJALE

Mina olen Raido Parve, koolieelse lasteasutuse õpetaja magistrantuuri II kursuse üliõpilane, ning ma kirjutan lõputööd teemal „Lastaed kui õppiv organisatsioon“. Selle töö kirjutamisel vajan aga teie abi.

Minu uuringu eesmärgiks on teada saada, milliseid sisehindamise rakendusi lasteaiad täna kasutavad ja kas rakendatav sisehindamise süsteem annab informatsiooni asutuse kohta. Samuti tahan teada, kas uurimuses osalevad haridusasutused vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele ja kas neile tunnustele vastavad lasteaiad on oma tegevuses ka muude näitajate osas edukamad.

Tahan välja selgitada, millised on lasteaia töötajate teadmised ja hoiakud sisehindamise süsteemide rakendamisest ja millist koolitust oleks vaja, leidmaks üles

olulisemad sõlmkohad.

Uuringu tulemused esitatakse uuringuaruandes, mis koosneb kokkuvõttest ja uuringutulemuste hinnangust. Kogu uuring on kodeeritud ja rangelt anonüümne. Teie nime ei seostata ankeediga ning Teie vastuseid kasutatakse ainult üldistatud kujul. Uuringu tulemused avalikustatakse üldistatuna.

Probleemide ja küsimustega palun pöörduda telefonil 55598767 või e – posti aadressil rparve@ut.ee

Ette tänades

Raido Parve

Üldised andmed õpetaja kohta (tehke vastavasse kasti rist või kirjutage joonele arv)

Sugu: mees naine

Vanus: a) kuni 25 a. c) 36 – 45 a. e) 56 või vanem

b) 26 – 35 a. d) 46 – 55 a.

Töötamise staaž: _____ (täisaastates)

Amet: õpetaja õpetaja-abi muu : _____

Ametijärk pedagoogina: pedagoog noorempedagoog vanempedagoog
 pedagoog-metoodik

Teie keskmine normkoormus nädalas _____

Haridus: a) keskhariidus c) mitte-erialane kõrghariidus
 b) kesk-erihariidus d) erialane kõrghariidus e) muu: _____

1.6

1.7 I osa

Palun lugege iga väide hoolikalt läbi ning hinnake, kas peate seda iseloomulikuks enda lasteaiale. Tõmmake ring ümber ainult ühele, Teie arvates sobivaimat vastusevarianti tähistavale numbrile.

Vastamiseks kasutage järgmist skaalat.

Ei nõustu üldse 1	Pigem ei nõustu 2	Ei oska öelda 3	2	Pigem nõus 4	Täiesti nõus 5
-----------------------------	-----------------------------	---------------------------	----------	------------------------	--------------------------

1. Enesehindamise alaste tegevuste läbiviimist usaldatakse õpetajatele	1	2	3	4	5
2. Minu asutuse juht on minu jaoks autoriteet	1	2	3	4	5
3. Enamiku muutustest haridusasutuses algatab juhtkond	1	2	3	4	5
4. Õpetajad jagavad täienduskoolitusel saadud teadmisi/oskusi oma kolleegidega	1	2	3	4	5
5. Õpetajad teevad juhtkonnale ettepanekuid õppetöö paremaks korraldamiseks	1	2	3	4	5
6. Õpetajad teevad koostööd tööplaanide koostamisel	1	2	3	4	5
7. Õpetajad teevad koostööd lahendamaks laste käitumisprobleeme	1	2	3	4	5
8. Arenguestlused õpetajatega on dokumenteeritud	1	2	3	4	5
9. Haridusasutuse arengukava koostamisel osalevad õpetajad ja juhtkond	1	2	3	4	5
10. Haridusasutuse juhtkond külastab regulaarselt minu tunde	1	2	3	4	5
11. Juhtkonna ja õpetajate vahelised suhted on pingevabad	1	2	3	4	5
12. Haridusasutusel on olemas arengukava koos eesmärkide ja tegevuste kavaga.	1	2	3	4	5
13. Iga õppeaasta jooksvad eesmärgid töötab välja asutuse juhtkond	1	2	3	4	5
14. Igal aastal esitavad õpetajad haridusasutuse juhtkonnale kirjaliku eneseanalüüsi	1	2	3	4	5

15.	Igaaastased arenguestlused õpetajaga toimuvad regulaarselt	1	2	3	4	5
16.	Juhtkond arvestab õpetajate ettepanekuid haridusasutuse arendamiseks	1	2	3	4	5
17.	Kolleegid teevad koostööd, lahendamaks õpiraskustega õpilaste probleeme	1	2	3	4	5
18.	Õpetajad analüüsivad lasteaia eesmärkide ja arengukava valdkondi	1	2	3	4	5
19.	Meie asutuse juhtkond ja alluvad töötavad ühtse meeskonnana	1	2	3	4	5
20.	Minu individuaalseid õppimisvajadusi arvestatakse täienduskoolituse plaanide kavandamisel	1	2	3	4	5
21.	Mulle on oluline kui juhtkonna liikmed analüüsivad minu tunde ja annavad tagasisidet	1	2	3	4	5
22.	Muutuste eestvedajaks on meie asutuse juht/juhtkond	1	2	3	4	5
23.	Oman ülevaadet haridusasutustes kasutatavatest kvaliteedihindamise süsteemidest	1	2	3	4	5
24.	Täienduskoolitus on haridusasutuses põhiliselt suunatud meeskonna kui terviku arendamiseks	1	2	3	4	5
25.	Välishindamine annab objektiivsema tagasiside asutusele kui sisehindamine	1	2	3	4	5
26.	Õpetaja tegelemine enesehindamisega toob kaasa laste järjepidevama ja kvaliteetsema arengu	1	2	3	4	5
27.	Õpetajad saavad alati arutada juhtkonnaga tööga seotud probleeme	1	2	3	4	5
28.	Õpetajad annavad tagasisidet lapsevanematele nende laste arengust.	1	2	3	4	5
29.	Asutuse juht informeerib meid perioodiliselt arengukava täitmisest	1	2	3	4	5
30.	Enesehindamine on lasteaia töökvaliteedi parendamise võtmelement	1	2	3	4	5
31.	Enesehindamine on üks peamisi sisekontrolli komponente	1	2	3	4	5
32.	Haridusasutuse juhtimine on meeskonnatöö	1	2	3	4	5
33.	Haridusasutuse õppekava ja arengukava eesmärgid võivad olla erinevad	1	2	3	4	5
34.	Haridusasutuses on süsteemse sisehindamisega tegeldud ka eelnevatel aastatel	1	2	3	4	5
35.	Informatsioon liigub meie lasteaias hästi, nii horisontaalselt kui ka vertikaalselt	1	2	3	4	5
36.	Haridusasutuse juhi käest tööalase nõu küsimine näitab minu ebakindlust ja nõrkust	1	2	3	4	5
37.	Meie lasteaia juhtimisstiil on demokraatlik	1	2	3	4	5
38.	Töötajaid hinnatakse ühtsetel alustel ja võrdselt	1	2	3	4	5
39.	Mul on selge arusaam meie asutuse missioonist ja visioonist	1	2	3	4	5
40.	Olen kursis haridusasutuse arengukava prioriteetsete suundadega	1	2	3	4	5
41.	Olen kursis meie haridusasutuse rahastamise põhialustega	1	2	3	4	5
42.	Oman selget ülevaadet meie haridusasutust ähvardada võivatest ohtudest	1	2	3	4	5

43.	Saan haridusasutuse juhtkonnalt süstemaatiliselt tagasisidet oma tööalaste soorituste kohta	1	2	3	4	5
44.	Sisehindamine toob kaasa õpetajale bürookraatliku paberimäärimise	1	2	3	4	5
45.	Süsteemne sisehindamine aitab mul enese igapäevast tööd paremini analüüsida	1	2	3	4	5
46.	Süsteemselt sisehindamisega tegelevad haridusasutused on oma tegevustes edukamad	1	2	3	4	5
47.	Tagasiside lapsevanematelt on väga oluline	1	2	3	4	5
48.	Õpetajate tagasiside haridusasutuse juhi tegevuse kohta on oluline juhtimisvahend	1	2	3	4	5
49.	Õpetajate tööga seonduvatest probleemidest tuleb rääkida nelja silma all ja neid avalikustamata	1	2	3	4	5
50.	Õpetajate töökavade eesmärgid peavad olema seotud haridusasutuse arengukava eesmärkidega	1	2	3	4	5
51.	Ebatraditsioonilised lahendused pälvivad juhtkonnapoolset tunnustust	1	2	3	4	5
52.	Eksperimenteerimise ja riskide võtmise koht ei tohiks olla haridusasutus	1	2	3	4	5
53.	Haridusasutus peab käima pidevalt kaasas ühiskonnas asetleidvate muutustega	1	2	3	4	5
54.	Haridusasutuse juhtimiskontseptsioon ja struktuur peavad olema konservatiivsed ja muutumatud	1	2	3	4	5
55.	Meie asutuse tegevustik toimib tervikliku ja igakülgset läbimõeldud süsteemina	1	2	3	4	5
56.	Haridusasutuse tegevuses on peamine, orienteeruda laste arengulistele tulemustele.	1	2	3	4	5
57.	Haridusmaastikku kujundavatesse trendidesse ja nendega kaasaminemisse tuleb suhtuda konservatiivselt	1	2	3	4	5
58.	Konfliktid meie asutuses eksisteerivad ainult ideede tasandil	1	2	3	4	5
59.	Meie organisatsioonikultuur soodustab inimeste õppimist	1	2	3	4	5
60.	Enamik õpetajaid ei tule muutustega meelsasti kaasa	1	2	3	4	5
61.	Mulle meeldib teha tööd selles haridusasutuses	1	2	3	4	5
62.	Peamised ideed, kuidas liikuda organisatsioonina edasi, tulevad töötajate hulgast	1	2	3	4	5
63.	Sisehindamise toimimise tagavad haridusasutuse sisesed, hästi väljatöötatud kirjalikud regulatsioonimehhanismid	1	2	3	4	5
64.	Sooviksin võtta rohkem osa haridusasutuse toimimises	1	2	3	4	5
65.	Teisitimõtlejate olemasolu lõhub lasteaiameeskonna kui terviku ühtsust	1	2	3	4	5
66.	Töötajaid tuleb juhtimisprotsessi kaasata valikuliselt	1	2	3	4	5
67.	Töötajatel on ühesugused väärtushinnangud ja hoiakud, mida kõik aktsepteerivad	1	2	3	4	5
68.	Õpetajate tööalased ebaõnnestumised tuleb läbi arutada KÕIGI teiste töötajatega, et vältida nende kordumist	1	2	3	4	5

2.1 II osa

Analüüsi oma tegevust õpetajana, kui võrd te tegelete ja peate vajalikuks tegeleda allnimetatud valdkondadega, andke hinnang iga väite kohta kasutades järgnevat skaalat.

Ei tegele sellega 1	3 Tegelen harva 2	Tegelen pidevalt 3
1. Haridusmaailma trendide ja muutustega kursis hoidmine	1	2 3
2. Tähelepanelikult teiste lasteaedade ja nende õpetajate tegevuse jälgimine	1	2 3
3. Koostan enesearendamise kava igaks jooksvaks aastaks	1	2 3
4. Loen rühma ja laste juhtimisega seonduvat teaduslikku kirjandust, artikleid	1	2 3
5. Rühma ja laste juhtimisega seonduva teadusliku kirjanduse ja artiklite lugemine	1	2 3
6. Tegelen süsteemselt sama valdkonna õpetajate tööalaste tegevuste analüüsimisega	1	2 3
7. Teen haridusasutuse juhtkonnale ettepanekuid õppetöö paremaks korraldamiseks koolis	1	2 3

3.1.1 III osa

Valige alljärgnevatest valikvastustest kõige täpsemalt enda ja haridusasutuse tegevusega seonduvad ning tõmmake neile ring ümber.

1.	Analüüsin ja hindan pidevalt enese ametialast tegevust (täpsustage mil viisil) a) 1 kord nädalas _____ b) 1 kord kuus _____ c) 1 kord poolaastas _____ d) 1 kord aastas _____ e) muu _____
2.	Analüüsin ja hindame koos kolleegidega õppe-kasvatustöö tulemusi (täpsustage mil viisil) a) 1 kord nädalas _____ b) 1 kord kuus _____ c) 1 kord poolaastas _____ d) 1 kord aastas _____ e) muu _____
3.	Meil toimuvad regulaarsed töökoosolekud a) 1 kord nädalas b) 1 kord üle nädala c) 1 kord kuus

	d) muu _____
4.	<p>Jagan koolituselt saadud informatsiooni kolleegidele</p> <p>a) Pedagoogilistel nõupidamistel</p> <p>b) Koolitus- ja/või õppepäevadel</p> <p>c) Individuaalselt</p> <p>d) Kui kolleeg seda ise küsib</p> <p>e) Ei jaga. Sest _____</p> <p>f) Muu _____</p>
5.	<p>Kasutame oma lasteaia enesehindamisel</p> <p>a) Endaloodud mudelit</p> <p>b) HTM soovitatud mudelit</p> <p>c) Muu: _____</p>
6.	<p>Oma töös kasutan järgmisi enesehindamise vahendeid</p> <p>a) Lastevanemate tagasiside küsimustikku</p> <p>b) Laste arengu analüüs</p> <p>c) Teiste õpetajate tagaside küsimustikku</p> <p>d) Laste arengu tulemuste analüüs</p> <p>e) Laste arenguestluse analüüs</p> <p>f) Riikliku järelvalve tagasiside analüüs</p> <p>g) SWOT analüüs</p> <p>h) Minu koolitusvajaduse analüüs</p> <p>i) Erivajadustega laste arengu analüüs</p> <p>j) Arvutipõhised küsimustikud erinevatele sihtgruppidele</p> <p>k) Õpikeskkonna analüüs</p> <p>l) Õpivara analüüs</p> <p>m) Vastastikkused analüüsid paarilisega/kooleegiga</p> <p>n) Muu _____</p>
7.	<p>Nõustan kolleege sisehindamise läbiviimise vallas (kui ja, siis, kuidas ja kui tihti)</p> <p>a) EI</p> <p>b) JAH</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
8.	<p>Viin läbi kolleegidele sisehindamise alaseid koolitusi (kui ja, siis kuidas ja mis teemadel)</p> <p>a) EI</p> <p>b) JAH</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

9. Minu kui õpetaja arvates on mulle vajalik täienduskoolitus sisehindamise valdkonna järgmistel alateemadel:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

10. Nimetage kursusi, mida olete läbinud viimase viie aasta jooksul

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____
- j) _____

Lisa 2.

Kood:

3.2	3.3	3.4 0	3.5 0	1
-----	-----	-------	-------	---

3.6 KÜSIMUSTIK LASTEAIA JUHATAJALE

Mina olen Raido Parve, koolieelse lasteasutuse õpetaja magistrantuuri II kursuse üliõpilane, ning ma kirjutan lõputööd teemal „Lastaed kui õppiv organisatsioon“. Selle töö kirjutamisel vajan aga teie abi.

Minu uuringu eesmärgiks on teada saada, milliseid sisehindamise rakendusi lasteaiad täna kasutavad ja kas rakendatav sisehindamise süsteem annab informatsiooni asutuse kohta. Samuti tahan teada, kas uurimuses osalevad haridusasutused vastavad õppiva organisatsiooni tunnustele ja kas neile tunnustele vastavad lasteaiad on oma tegevuses ka muude näitajate osas edukamad.

Tahan välja selgitada, millised on lasteaia töötajate teadmised ja hoiakud sisehindamise süsteemide rakendamisest ja millist koolitust oleks vaja, leidmaks üles

olulisemad sõlmkohad.

Uuringu tulemused esitatakse uuringuaruandes, mis koosneb kokkuvõttest ja uuringutulemuste hinnangust. Kogu uuring on kodeeritud ja rangelt anonüümne. Teie nime ei seostata ankeediga ning Teie vastuseid kasutatakse ainult üldistatud kujul. Uuringu tulemused avalikustatakse üldistatuna.

Probleemide ja küsimustega palun pöörduda telefonil 55598767 või e – posti aadressil rparve@ut.ee

Ette tänades

Raido Parve

Üldised andmed haridusasutuse kohta (tehke vastavasse kasti rist)

Õpetajate arv: kuni 10 10-20 20-40 üle 40

(seisuga 01.12.2009)

Laste arv: kuni 20 20 -100 100-200 200-300 üle 300

(seisuga 01.12.2009)

Üldised andmed juhi kohta (tehke vastavasse kasti rist või kirjutage number joonele)

Sugu: mees naine

Vanus: a) kuni 25 a. c) 36 – 45 a. e) 56 või vanem
 b) 26 – 35 a. d) 46 – 55 a.

Tööstaaž haridusasutuse juhina: _____ (täisaastates)

Tööstaaž pedagoogina: _____ (täisaastates)

Haridus: a) keskharidus c) mitte-erialane kõrgharidus
 b) kesk-eriharidus d) erialane kõrgharidus
 e) muu: _____

Ametijärk: pedagoog vanempedagoog pedagoog-metoodik

Teie keskmine töötundide arv nädalas _____

3.7 I osa

Palun lugege iga väide hoolikalt läbi ning hinnake, kas peate seda iseloomulikuks enda lasteaiale. Tõmmake ring ümber ainult ühele, Teie arvates sobivaimat vastusevarianti tähistavale numbrile.

Vastamiseks kasutage järgmist skaalat.

Ei nõustu üldse 1	Pigem ei nõustu 2	Ei oska öelda 3	4	Pigem nõus 4	Täiesti nõus 5
------------------------------------	------------------------------------	----------------------------------	----------	-------------------------------	---------------------------------

1. Enamiku muutustest haridusasutuses algatab juhtkond	1	2	3	4	5
2. Juhtkond annab töötajatele süstemaatiliselt tagasisidet nende tööalaste soorituste kohta	1	2	3	4	5
3. Kõik meie töötajad on teadlikud meie asutuse missioonist ja visioonist	1	2	3	4	5
4. Juhtkond ja alluvad töötavad meie asutuses ühtse meeskonnana	1	2	3	4	5
5. Sisehindamine toob kaasa bürokraatliku paberimäärimise	1	2	3	4	5
6. Õpetajad jagavad täienduskoolitusel saadud teadmisi/oskusi oma kolleegidega	1	2	3	4	5

7.	Õpetajad teevad juhtkonnale ettepanekuid õppetöö paremaks korraldamiseks	1	2	3	4	5
8.	Õpetajad teevad koostööd, lahendamaks õpilaste käitumisprobleeme	1	2	3	4	5
9.	Õpetajad teevad koostööd rühma töö planeerimisel	1	2	3	4	5
10.	Arenguvestlused õpetajatega on dokumenteeritud	1	2	3	4	5
11.	Edukas haridusasutuse juhtimine on võimalik vaid tugeva liidri eestvedamisel	1	2	3	4	5
12.	Enesehindamine on haridusasutuse kvaliteedi parendamise võtmeelement	1	2	3	4	5
13.	Haridusasutuse arengukava koostamisel osalevad õpetajad ja juhtkond	1	2	3	4	5
14.	Haridusasutuse juhtkonna ja õpetajate vahelised suhted on pingestatud	1	2	3	4	5
15.	Igal aastal esitavad õpetajad haridusasutuse juhtkonnale kirjaliku eneseanalüüsi	1	2	3	4	5
16.	Igal aastal viiakse õpetajatega läbi arenguvestlused	1	2	3	4	5
17.	Juhi ülesandeks on anda organisatsioonile nägemus, eesmärk, suund ja tegevuse keskpunkt	1	2	3	4	5
18.	Laiapõhjaline huvigruppide kaasamine pigem takistab kõigi huve esindava arengukava loomist	1	2	3	4	5
19.	Haridusasutuses on süsteemse sisehindamisega tegeldud ka eelnevatel aastatel	1	2	3	4	5
20.	Muutused asutuses on kõigi töötajate individuaalsete panuste koondtulem	1	2	3	4	5
21.	Paremad tulemused haridusasutuses saavutatakse ühtse meeskonnana toimides	1	2	3	4	5
22.	Süsteemne sisehindamine aitab mul juhina asutust paremini toimima panna	1	2	3	4	5
23.	Tagasiside lapsevanematelt on väga oluline	1	2	3	4	5
24.	Täienduskoolitus on haridusasutuses põhiliselt suunatud meeskonna kui terviku arendamiseks	1	2	3	4	5
25.	Täiendkoolituse kavandamine toimub iga õpetaja individuaalseid vajadusi arvestades	1	2	3	4	5
26.	Töötajaid hinnatakse ühtsetel alustel ja võrdselt.	1	2	3	4	5
27.	Õpetajad saavad alati arutada juhtkonnaga tööga seotud probleeme	1	2	3	4	5
28.	Õpetajad annavad tagasisidet lapsevanematele nende laste arengust	1	2	3	4	5
29.	Õpetajad arutavad perioodiliselt haridusasutuse eesmärkide ja arengukava valdkondade üle	1	2	3	4	5
30.	Õpetajad teevad koostööd, lahendamaks õpiraskustega õpilaste probleeme	1	2	3	4	5
31.	Õpetajate tagasiside juhi tegevuse kohta on oluline juhtimisvahend	1	2	3	4	5
32.	Iga õppeaasta jooksvad eesmärgid töötab välja asutuse juhtkond	1	2	3	4	5
33.	Alluvate käest nõu küsimine näitab juhi ebakindlust ja nõrkust	1	2	3	4	5
34.	Alluvate TÖÖGA seonduvatest probleemidest tuleb rääkida nelja silma all ja neid avalikustamata	1	2	3	4	5
35.	Ebatraditsioonilised lahendused pälvivad tunnustust	1	2	3	4	5

36.	Eksperimenteerimise ja riskide võtmise koht ei tohiks olla haridusasutus	1	2	3	4	5
37.	Enamik õpetajaid ei tule muutustega meelsasti kaasa	1	2	3	4	5
38.	Haridusasutus peab pidevalt ühiskonnas asetleidvate muutustega kaasa minema	1	2	3	4	5
39.	Haridusasutuse tegevuses on peamine, orienteeruda laste arenguliste tulemustele	1	2	3	4	5
40.	Haridusasutuse juhtimiskontseptsioon ja struktuur peavad olema konservatiivsed ja muutumatud	1	2	3	4	5
41.	Haridusasutuse õppekava ja arengukava eesmärgid võivad olla erinevad	1	2	3	4	5
42.	Haridusmaastikku kujundavatesse trendidesse ja nendega kaasaminemisse tuleb suhtuda konservatiivselt	1	2	3	4	5
43.	Hindan oma juhtimisstiili demokraatlikuks	1	2	3	4	5
44.	Informatsiooni liikumine haridusasutuses on vaba ja toimub nii horisontaalselt kui ka vertikaalselt	1	2	3	4	5
45.	Kasutame enesehindamiseks ise välja töötatud sisehindamise mudelit	1	2	3	4	5
46.	Konfliktid meie asutuses eksisteerivad ainult ideede tasandil	1	2	3	4	5
47.	Meie asutuse tegevustik toimib tervikliku ja igakülgset läbimõeldud süsteemina	1	2	3	4	5
48.	Meie asutuse töötajatel on ühesugused väärtushinnangud ja hoiakud, mida kõik aktsepteerivad	1	2	3	4	5
49.	Meie organisatsioonikultuur soodustab inimeste õppimist	1	2	3	4	5
50.	Peamised ideed, kuidas liikuda organisatsioonina edasi, tulevad töötajate hulgast	1	2	3	4	5
51.	Pidevaid muutusi ja järjepidevust peab juhtkond hoidma tasakaalus	1	2	3	4	5
52.	Sisehindamise toimimise tagavad haridusasutuse sisesed, hästi väljatöötatud ja kirjalikud regulatsioonimehhanismid	1	2	3	4	5
53.	Teisitimõttelejate olemasolu lõhub lasteaiameeskonna kui terviku ühtsust	1	2	3	4	5
54.	Töötajaid tuleb juhtimisprotsessi kaasata valikuliselt	1	2	3	4	5
55.	Õpetajate tööalased ebaõnnestumised tuleb läbi arutada KÕIGI töötajatega, et vältida nende kordumist	1	2	3	4	5
56.	Õpetajate töökavade eesmärgid peavad olema seotud haridusasutuse arengukava eesmärkidega	1	2	3	4	5

4.1 II osa

Analüüsige oma tegevust juhina, kuivõrd te tegelete ja peate vajalikuks tegeleda allnimetatud valdkondadega, andke hinnang iga väite kohta kasutades järgnevat skaalat.

Ei tegele sellega 1	5 Tegelen harva 2	Tegelen pidevalt 3
-------------------------------	-----------------------------	------------------------------

1.	Analüüsin organisatsiooni ja selle komponente ning annan töötajatele tagasisidet toimunud	1	2	3
2.	Delegeerin enesehindamise alaseid tegevusi õpetajatele	1	2	3
3.	Kaastöötajate kurssi viimine haridusmaailma trendide ja muutustega on juhi töökohustus	1	2	3
4.	Informeerin alluvaid haridusasutuse üldistest arengutest ja esilekerkivaist takistustest	1	2	3
5.	Jälgin teiste lasteaedade tegevust	1	2	3
6.	Kogun töötajatelt tagasisidet perioodiliste küsitlustega	1	2	3
7.	Koostan õpetajatele täienduskoolituse plaani jooksvaks aastaks	1	2	3
8.	Koostan omale enesearendamise kava igaks jooksvaks aastaks	1	2	3
9.	Küllastan sisekontrolli raames õpetajate tunde ja viin läbi tunnivaatlusi	1	2	3
10.	Loen organisatsiooni ja selle juhtimisega seonduvat teaduslikku kirjandust ja artikleid	1	2	3
11.	Motiveerin alati õpetajaid, kes kasutavad uusi õpetamismeetodeid- ja -võtteid	1	2	3
12.	Motiveerin igati inimesi, kes õpivad aktiivselt, et saavutada oma individuaalsed eesmärgid	1	2	3
13.	Nõustan alluvaid sisehindamise läbiviimise vallas	1	2	3
14.	Tegelen vahetult haridusasutust ümbritseva väliskeskonna kujundamisega	1	2	3
15.	Tegelen õpetajate enesetäiendusevajaduste analüüsimisega	1	2	3
16.	Töötajate igakülgse rahulolu tagamine on vajalik asutuse arendamisel	1	2	3
17.	Vaimse õhkkonna kujundamine töökollektiivis on juhi ülesanne	1	2	3
18.	Viin isiklikult alluvatele läbi sisehindamise alaseid koolitusi	1	2	3
19.	Juhi ülesandeks on ühiste koolituste väljatöötamine ja meeskonnatunde kujundamine	1	2	3

III osa

Valige alljärgnevast loetelust välja Teie enda ja haridusasutuse tegevusega seonduvad vastused ning tõmmake sobilikule variandile ring ümber. Sobilikke vastuseid võib olla mitu.

1.	Viin asutuse juhina alluvatega läbi arenguestlusi: a) Vähemalt 1 kord aastas b) vähemalt 2 korda aastas c) ei pea vajalikuks
2.	Analüüsimine koos õpetajatega õppe-kasvatustöö tulemusi: a) Igal kuul b) Kord kvartalis

	<ul style="list-style-type: none"> c) Kord poolaastal d) Kord aastas e) Muu _____
3.	<p>Jagan koolituselt saadud informatsiooni kolleegidele</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Pedagoogilistel nõupidamistel b) Koolitus- ja/või õppepäevadel c) Individuaalselt d) Ei jaga. Sest _____ e) Muu (märkida kuidas) _____
4.	<p>Analüüsin pidevalt oma ametialast tegevust:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Töökaaslastelt saadud kirjaliku tagasiside alusel b) Töökaaslastelt saadud suulise tagasiside alusel c) Teen iga õppeaasta lõpus ise enesele kokkuvõtte tehtust d) Teen iga õppeaasta lõpus töötajatele kokkuvõtte aasta jooksul tehtust e) Küsin enese tegevuse kohta tagasisidet kogenumatelt juhtidelt (kolleegidelt) f) Muu: _____
5.	<p>Meie haridusasutuses annavad õppijad õpetajatele tagasisidet nende töö kohta :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Kirjalike küsitlustega poolaasta lõpus b) Kirjalike küsitlustega õppeaasta lõpus c) Suuliselt, arenguvestlustel d) Internetipõhiste anonüümsete küsitlustega e) Populaarsemate ja ebapopulaarsemate töötajate valimisega f) Muu _____
6.	<p>Kasutame oma lasteaia enesehindamisel:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Endaloodud mudelit b) HTM soovitatud mudelit <p>Muu: _____</p>
7.	<p>Meie asutuses kasutatakse oma töös järgmisi enesehindamise vahendeid:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Lastevanemate tagasiside küsimustikud b) Õpetajate tagasiside küsimustikud c) Õpetajate arenguvestlused d) Laste arengu tulemuste analüüs e) Laste arenguvestluste analüüs f) Riikliku järelevalve tagasiside analüüs g) SWOT analüüs h) Koolitusvajaduse analüüs i) Erivajadustega laste arengu analüüs j) Arvutipõhised küsimustikud erinevatele sihtgruppidele k) Õpikeskkonna analüüs l) Õpivara analüüs m) Vastastikused analüüsid kolleegiga

- n) Erinevate sihtgruppide rahulolu uuringud (õpetajad, lapsevanemad, sidusgrupid, omanik)
- o) Võrdlused naaberlasteaedadega
- p) Muu: _____

8. Minu kui juhi arvates on meie haridusasutuse töötajatele vajalik täienduskoolitus sisehindamise valdkonna järgmistel alateemadel:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____

9. Minu isiklik täienduskoolitustes osalemine. Nimetage pikemaid kursusi, mida olete läbinud viimase viie aasta jooksul

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____
- j) _____

Lisa 3.

Tabel 12. Sisehindamisealaste teadmiste ja hoiakute faktoranalüüsi tulemused – väidete faktorlaadungid

Väide	Sisehindamisalased teadmised ja hoiakud
46 - Süsteemselt sisehindamisega tegelevad haridusasutused on oma tegevustes edukamad	0,77
45 - Süsteemne sisehindamine aitab mul enese igapäevast tööd paremini analüüsida	0,69
63 - Sisehindamise toimimise tagavad haridusasutuse sisesed, hästi väljatöötatud kirjalikud regulatsioonimehhanismid	0,69
23 - Oman ülevaadet haridusasutustes kasutatavatest kvaliteedihindamise süsteemidest	0,63
34 - Haridusasutuses on süsteemse sisehindamisega tegeldud ka eelnevatel aastatel	0,52
25 - Välishindamine annab objektiivsema tagasiside asutusele kui sisehindamine	0,42

Lisa 4.

Tabel 13. Enesearendamisalaste tegevuste faktoranalüüsi tulemused faktorlaadungid
(Varimax pööramisega)

Väide	Faktor 1 Töö erialase kirjandusega	Faktor 2 Töö- ja ametialane analüüs
4 - Loen rühma ja laste juhtimisega seonduvat teaduslikku kirjandust, artikleid	0,92	0,15
5 - Rühma ja laste juhtimisega seonduva teadusliku kirjanduse ja artiklite lugemine	0,91	0,20
1 - Haridusmaailma trendide ja muutustega kursis hoidmine	0,58	0,43
8 - Teen haridusasutuse juhtkonnale ettepanekuid õppetöö paremaks korraldamiseks koolis	0,06	0,83
7 - Tegelen süsteemselt sama valdkonna õpetajate tööalaste tegevuste analüüsimisega	0,19	0,74
2 - Tähelepanelikult teiste lasteaedade ja nende õpetajate tegevuse jälgimine	0,27	0,63
3 - Koostan enesearendamise kava igaks jooksvaks aastaks	0,39	0,56

Märkus: Faktorisse laaduvad faktorlaadungid on esitatud rasvaselt

Lisa 5.

Tabel 14. ÖOTV faktoranalüüsi tulemused – faktorlaadungid (Varimax pööramisega)

Väide	Faktor 1 Meeskondlik õppimine	Faktor 2 Süsteemne mõtlemine	Faktor 3 Isiklik meisterlikkus	Faktor 4 Mõttemudelid	Faktor 5 Ühine visioon
11 Juhtkonna ja õpetajate vahelised suhted on pingevabad	0,82	0,16	-0,11	0,07	0,06
35 Informatsioon liigub meie lasteaia hästi, nii horisontaalselt kui ka vertikaalselt	0,78	0,21	0,15	0,12	-0,06
38 Töötajaid hinnatakse ühtsetel alustel ja võrdselt	0,77	0,05	0,01	-0,01	-0,11
61 Mulle meeldib teha tööd selles haridusasutuses	0,77	-0,02	0,07	0,06	0,06
19 Meie asutuse juhtkond ja alluvad töötavad ühtse meeskonnana	0,76	0,20	-0,09	0,08	0,17
55 Meie asutuse tegevustik toimib tervikliku ja igakülgse läbimõeldud süsteemina	0,76	0,18	-0,09	0,01	0,16
37 Meie lasteaia juhtimisstiil on demokraatlik	0,74	0,10	-0,03	-0,03	-0,07
43 Saan haridusasutuse juhtkonnalt süsteemiliselt tagasisidet oma tööalaste soorituste kohta	0,69	0,14	0,21	0,09	0,03
39 Mul on selge arusaam meie asutuse	0,655	0,05	0,25	0,03	0,13

missioonist ja visioonist					
27	0,62	0,16	0,21	-0,02	0,09
Õpetajad saavad alati arutada juhtkonnaga tööga seotud probleeme					
2	0,60	-0,10	0,29	-0,06	-0,12
Minu asutuse juht on minu jaoks autoriteet					
5	0,59	0,17	-0,03	-0,16	0,10
Õpetajad teevad juhtkonnale ettepanekuid õppetöö paremaks korraldamiseks					
59	0,59	0,24	0,32	0,04	0,06
Meie organisatsioonikultuur soodustab inimeste õppimist					
10	0,57	0,09	0,12	0,19	-0,04
Haridusasutuse juhtkond külastab regulaarselt minu tunde					
24	0,56	0,02	0,40	0,28	0,10
Täienduskoolitus on haridusasutuses põhiliselt suunatud meeskonna kui terviku arendamiseks					
42	0,46	0,30	0,13	0,03	-0,21
Oman selget ülevaadet meie haridusasutust ähvardada võivatest ohtudest					
1	0,37	0,20	-0,06	0,07	-0,05
Enesehindamise alaste tegevuste läbiviimist usaldatakse õpetajatele					
18	0,28	0,68	0,12	-0,01	0,14
Õpetajad analüüsivad lasteaia eesmärkide ja arengukava valdkondi					
14	-0,06	0,60	0,01	-0,01	0,11
Igal aastal esitavad õpetajad					

haridusasutuse juhtkonnale kirjaliku eneseanalüüsi					
41	0,36	0,60	0,08	0,14	-0,14
Olen kursis meie haridusasutuse rahastamise põhialustega					
67	0,26	0,56	0,09	0,13	-0,04
Töötajatel on ühesugused väärtushinnangud ja hoiakud, mida kõik aktsepteerivad					
51	0,20	0,46	0,04	0,13	-0,09
Ebatraditsioonilised lahendused pälvivad juhtkonnapoolset tunnustust					
32	0,20	0,45	0,06	0,05	-0,10
Haridusasutuse juhtimine on meeskonnatöö					
15	0,20	0,41	0,10	0,09	0,22
Igaaastased arenguvestlused õpetajaga toimuvad regulaarselt					
50	-0,02	0,37	0,24	0,01	0,23
Õpetajate töökavade eesmärgid peavad olema seotud haridusasutuse arengukava eesmärkidega					
26	0,06	0,07	0,80	0,02	-0,06
Õpetaja tegelemine enesehindamisega toob kaasa laste järjepidevama ja kvaliteetsema arengu					
30	0,16	0,09	0,72	0,10	-0,12
Enesehindamine on lasteaia töökvaliteedi parendamise võtmelement					
31	0,14	0,01	0,68	0,25	0,12
Enesehindamine on üks peamisi sisekontrolli					

komponente					
28	0,18	0,19	0,54	0,02	0,37
Õpetajad annavad tagasisidet lapsevanematele nende laste arengust					
21	0,29	-0,24	0,45	0,26	0,09
Mulle on oluline kui juhtkonna liikmed analüüsivad minu tunde ja annavad tagasisidet					
48	0,05	0,20	0,45	-0,06	-0,13
Õpetajate tagasiside haridusasutuse juhi tegevuse kohta on oluline juhtimisvahend					
47	0,03	0,01	0,44	-0,19	0,09
Tagasiside lapsevanematelt on väga oluline					
53	-0,13	0,15	0,38	-0,06	0,17
Haridusasutus peab käima pidevalt kaasas ühiskonnas asetleidvate muutustega					
66	-0,15	0,12	-0,09	0,61	0,26
Töötajaid tuleb juhtimisprotsessi kaasata valikuliselt*					
36	-0,20	0,15	-0,16	0,58	0,15
Haridusasutuse juhi käest tööalase nõu küsimine näitab minu ebakindlust ja nõrkust*					
54	0,14	-0,06	0,09	0,58	-0,06
Haridusasutuse juhtimiskontseptsioon ja struktuur peavad olema konservatiivsed ja muutumatud*					
65	-0,02	0,36	0,12	0,52	-0,17
Teisitimõtlejate olemasolu lõhub lasteaiameeskonna kui terviku ühtsust*					
58	0,20	0,05	-0,02	0,49	-0,06

Konfliktid meie asutuses eksisteerivad ainult ideede tasandil*					
57	0,26	-0,05	-0,17	0,44	0,11
Haridusmaastikku kujundavatesse trendidesse ja nendega kaasaminemisse tuleb suhtuda konservatiivselt*					
52	-0,04	0,06	0,17	0,40	0,10
Eksperimenteerimise ja riskide võtmise koht ei tohiks olla haridusasutus*					
49	0,01	0,03	0,06	0,32	0,17
Õpetajate tööga seonduvatest probleemidest tuleb rääkida nelja silma all ja neid avalikustamata*					
3	-0,10	-0,09	0,01	0,21	0,67
Enamiku muutustest haridusasutuses algatab juhtkond					
33	0,13	-0,03	-0,03	0,14	0,52
Haridusasutuse õppekava ja arengukava eesmärgid võivad olla erinevad					
22	-0,11	0,06	0,21	0,31	0,51
Muutuste eestvedajaks on meie asutuse juht/juhtkond					

Märkus: Faktorisse laaduvate väidete faktorlaadungid on välja toodud rasvaselt; * - pööratud väited