



Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused

**RAHVUSVAHELINE VAADE
ÕPETAMISELE JA ÕPPIMISELE**

**OECD RAHVUSVAHELISE ÕPETAMISE JA
ÕPPIMISE UURINGU TALIS 2013
TULEMUSED**

ÜLLE ÜBIUS, KAIRIT KALL, KRISTA LOOGMA, MERIL ÜMARIK

SA Innove, Tallinn 2014

Aruande koostamist ja väljaandmist korraldasid Haridus- ja Teadusministeerium ning SA Innove ESF programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008-2014“ raames. Programmi elluviimist toetavad Euroopa Sotsiaalfond ja Eesti riik.

Uuringu Eesti-poolne koordinaator ja aruande toimetaja: Ülle Übius
Autorid: Ülle Übius, Kairit Kall, Krista Loogma, Meril Ümarik

Eesti statistiliste originaalanalüüside autorid: Lauri Veski, Kairit Kall

Keeletoimetaja: Sven Maanso (Keeletoimetus OÜ)

Kujundajad: Tõnis Kärema, Liina Puusepp

Kaanepilt: <http://www.shutterstock.com/>

ISSN 2382-7874

Tallinn 2014

SISUKORD

PEATÜKK 1: ÜLEVAADE TALIS-E UURINGUST (ÜLLE ÜBIUS)	6
1.1. TALIS-e uuringu eesmärk	7
1.2. TALIS-e uuringu kavand	8
1.3. Kes on õpetaja TALIS-e uuringus?	8
1.4. TALIS-e uuringu küsimustikud	9
1.5. TALIS-e uuringu fookuse kindlaksmääramine	9
1.6. Tulemuste tõlgendamine	10
1.7. Aruande ülesehitus	11
PEATÜKK 2: EESTI ÕPETAJAD JA KOOLID TALIS-E UURINGUS (KAIRIT KALL)	14
Peamised Eesti uuringu tulemused	14
Sissejuhatus	15
2.1. Eesti õpetajad rahvusvahelises võrdluses	15
2.2. Koolid, milles õpetajad töötavad	28
Kokkuvõte ja järeldused	34
PEATÜKK 3: KOOLIJUHTIMINE (MERIL ÜMARIK)	37
Peamised Eesti uuringu tulemused	37
Sissejuhatus	37
3.1. Eesti koolijuhi portree rahvusvahelises võrdluspeeglis	38
3.2. Koolijuhi töö ja töörollid	42
3.3. Detsentraliseeritud juhtimisstiil ja koostöökultuur	50
3.4. Koolijuhtide professionaalne areng ja seda takistavad barjäärid	53
3.5. Juhtide efektiivsust takistavad tegurid ja tööga rahulolu	57
Kokkuvõte ja järeldused	61
PEATÜKK 4: ÕPETAJATE ENESETÄIENDAMINE (KAIRIT KALL)	64
Peamised Eesti uuringu tulemused	64
Sissejuhatus	65
4.1. Õpetajate kohanemisprogrammid ja mentorlus	66
4.2. Enesetäiendustegevuses osalemine ja selle tajutud mõju	73
4.3. Õpetajate enesetäiendamine välismaal	80
4.4. Kooli toetus enesetäiendamisele	83
4.5. Õpetajate enesetäiendusvajadused	84
4.6. Osalemise barjäärid	87

Kokkuvõte ja järeldused	89
PEATÜKK 5: ÕPETAJATÖÖ HINDAMINE JA TAGASISIDE (KAIRIT KALL)	91
Peamised Eesti uuringu tulemused	91
Sissejuhatus	92
5.1. Õpetajatöö formaalne hindamine	93
5.2. Tagasiside allikad ja meetodid	97
5.3. Õpetajatele antava tagasiside fookus	103
5.4. Õpetajatele antava tagasiside tulemid	105
5.5. Õpetajate arusaamad hindamise ja tagasiside süsteemidest	106
Kokkuvõte ja järeldused	110
PEATÜKK 6: ÕPETAJATE PRAKTIKA JA KLASSIKESKKOND (KRISTA LOOGMA)	112
Peamised Eesti uuringu tulemused	112
Sissejuhatus	113
6.1. Õpetamispraktika	113
6.2. Õpilaste hindamise praktika kasutamine	119
6.3. Erinevateks tegevusteks kuluv aeg klassis	120
6.4. Õpetajate pedagoogilised veendumused – veendumused õpetamise ja õppimise kohta	122
6.5. Õpetajate koostöö	124
6.6. Klassikeskkond	130
Kokkuvõte ja järeldused	132
PEATÜKK 7: ÕPETAJATE ENESETÕHUSUS JA TÖÖGA RAHULOLU (KRISTA LOOGMA JA MERIL ÜMARIK)	134
Peamised Eesti uuringu tulemused	134
Sissejuhatus: õpetaja enesetõhususe ning rahulolu analüütiline mudel	134
7.1. Eesti õpetajate enesetõhususe põhijooned	136
7.2. Eesti õpetajate tööga rahulolu põhijooned	139
7.3. Enesetõhususe ja tööga rahulolu seosed/mõjutegurid Eesti kohta	147
Kokkuvõte ja järeldused	148
PEATÜKK 8: KOKKUVÕTE (ÜLLE ÜBIUS)	150
8.1. Kes on meie õpetajad ja millistes koolides nad töötavad?	150
8.2. Kes on meie koolijuhid ja millega nad tegelevad?	152
8.3. Mil määral osalevad õpetajad enesetäiendustegevustes?	154

8.4. Kuidas kasutatakse õpetajate hindamist ja tagasisidestamist?	155
8.5. Mis toimub klassiruumis?	157
8.6. Mis tagab õpetajate kõrge enesetõhususe ning toob kaasa suurema rahulolu tööga?	159
KASUTATUD KIRJANDUS	162
LISAD	164

PEATÜKK 1: ÜLEVAADE TALIS-E UURINGUST (ÜLLE ÜBIUS)

OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS (OECD's Teaching and Learning International Survey TALIS) on rahvusvaheline võrdlusuuring, milles uuritakse õpetajate töökeskkonda ja õppekeskkonda koolides. TALIS-e uuringut korraldab Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon (OECD) ning selles osales 2013. aastal 34 riiki, teiste hulgas Eesti. TALIS-e uuringu eesmärk on pakkuda asjakohast, rahvusvaheliselt võrreldavat ja vajalikku informatsiooni eesmärgiga aidata riikidel üle vaadata ja kindlaks määrata oma hariduspoliitika, et arendada välja tipptasemel õpetaja elukutse. Koolijuhtidel ja õpetajatel on võimalus anda oma panus hariduspoliitilisse analüüsi ja võtmevaldkondade arengusse. TALIS-e uuringut korraldatakse osalevate riikide uuringukeskuste, OECD, IEA Sekretariaadi, IEA andmetöötlus- ja uuringukeskuse ning Kanada Statistikaameti omavahelise koostööna.

TALIS-e uuringus analüüsitakse, mil viisil tunnustatakse ja hinnatakse õpetajate tööd, kuna õpetajate värbamine, nende koolis hoidmine ja arendamine on prioriteediks kõigis koolisüsteemides üle maailma. TALIS-e uuringus hinnatakse, mil määral on täidetud õpetajate enesetäiendamise vajadused. Uuring võimaldab kindlaks määrata õpetajate uskumused ja väärtushinnangud ning klassis kasutatavad pedagoogilised praktikad. TALIS-e uuringus kirjeldatakse koolijuhtide rolli ning analüüsitakse nende poolt õpetajatele pakutavat toetust, mis soodustab tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomist koolis. Samuti analüüsitakse selles uuringus õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhusust.

Esimene TALIS-e uuring viidi läbi 2008. aastal ning selles uuriti 7.–9. klasside õpetajaid ja koolijuhte 24 riigis. Esialgne aruanne „Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS“ avaldati 2009. aastal ning see sisaldab väärtuslikke tulemusi, mida kasutatakse siiani. TALIS 2008 andmete põhjal on kirjutatud kaks temaatilist aruannet: „The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008“ ja „Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS“. Eesti aruanne „Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine koolis. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused“

avaldati 2009. aastal ning see on kättesaadav SA Innove kodulehel: <http://uuringud.ekk.edu.ee/est/talis/talis-eesti-aruanded/>.

TALIS-e teises uuringus (TALIS 2013) osales 34 riiki. Küsitletavateks olid põhikooli ülemise astme õpetajad (kes õpetasid 7.–9. klassis) ja koolijuhid nendes koolides, kus uuringus osalevad õpetajad töötasid. Igas riigis valiti juhuvalimiga 200 kooli ja igast koolist kuni 20 õpetajat. Uuringus osales algselt 34 OECD riiki ja partnerriiki: Ameerika Ühendriigid, Araabia Ühendemiraadid (Abu Dhabi), Austraalia, Belgia (Flandria), Brasiilia, Bulgaaria, Eesti, Hispaania, Holland, Horvaatia, Iisrael, Itaalia, Island, Jaapan, Kanada (Alberta), Korea, Küpros, Läti, Malaisia, Mehhiko, Norra, Poola, Prantsusmaa, Portugal, Rootsi, Rumeenia, Serbia, Singapur, Slovakkia, Soome, Inglismaa (Ühendkuningriik), Taani, Tšehhi ja Tšiili. Kuna Ameerika Ühendriikides ei suudetud täita küsimustike tagastamise kriteeriumi, siis Ameerika Ühendriikide andmeid võrdlustabelites ei kajastata. Kokku kuulus TALIS 2013 põhiuuringu Eesti lõplikku valimisse 197 kooli, 197 koolijuhti ja 3129 õpetajat. Eestis vastas põhiuuringu küsimustikule 100% valimisse kuulunud koolijuhtidest ja 99% õpetajatest.

TALIS 2013 uuringu läbiviimist Eestis koordineeris SA INNOVE. TALIS 2013 Eesti riiklik projektijuht oli Ülle Übius ja andmejuht Lauri Veski. Projekti koordineerimiseks moodustati TALIS 2013 Eesti juhtkomitee, kuhu kuulusid Ülle Übius, Silja Kimmel, Krista Loogma, Tiina Annus, Epp Rebane, Kaspar Kreegimäe, Priit Laanoja, Kristi Mikiver, Vilja Saluveer, Maie Kitsing ja Lauri Veski.

OECD poolt koordineeritud rahvusvaheline uurimistulemuste aruanne „TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning” avaldati 25. juunil 2014. aastal ja see asub aadressil <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>. Eesti aruanne „Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused” avaldati 2014. aastal ning see on kättesaadav SA Innove kodulehel: <http://uuringud.ekk.edu.ee/est/talis/talis-eesti-aruanded/>.

1.1. TALIS-e uuringu eesmärk

TALIS-e uuringu üldeesmärk on esitada asjakohased rahvusvahelised näitajad ja teostada hariduspoliitika jaoks oluline analüüs õpetajate ja õpetamise kohta. TALIS-e uuringu eesmärk on aidata riikidel analüüsida

olemasolevat poliitikat, et edendada kõrge kvaliteediga õpetamise ja õppimise jaoks vajalikke tingimusi. Rahvusvaheline võrdlusanalüüs annab võimaluse võrrelda erinevaid riike, mis seisavad silmitsi sarnaste väljakutsetega, et õppida erinevatest lähenemisviisidest ja nende mõjust õpikeskkonnale koolides.

1.2. TALIS-e uuringu kavand

Rahvusvahelised valimi moodustamise põhimõtted ja teised TALIS-e põhiuuringus (ISCED 2 tase) rakendatud parameetrid on esitatud allolevas tabelis.

Tabel 1.1. TALIS-e uuringu kavand

Rahvusvaheline uuringu sihtgrupp: põhikooli ülemise astme (7.–9. klasside) õpetajad ja koolijuhid nendes koolides, kus uuringus osalevad õpetajad töötasid.

Valimi suurus: 200 kooli igast riigist, 20 õpetajat ja üks koolijuht igast koolist.

Kooli valimid: koolide ja õpetajate esinduslikud valimid.

Vastamismäär: 75% küsitlusse kaasatud koolidest ning 75% valimisse kuulunud õpetajatest igast riigist. Kool loeti vastanuks, kui küsimustikele vastas 50% valimisse kuulunud õpetajaist.

Küsimustikud: eraldi küsimustikud õpetajate ja koolijuhtide jaoks, iga küsimustiku täitmine võttis aega 45–60-minutit.

Andmete kogumise viis: paberkandjal ja/või veebipõhiste küsimustike täitmine.

Uuringu läbiviimise aeg: september-detsember 2012 lõunapoolkera riikides ja veebruar-juuni 2013 põhjapoolkera riikides.

Allikas: OECD (2014: 27)

1.3. Kes on õpetaja TALIS-e uuringus?

ISCED 2 taseme (7.–9. klasside) õpetaja on isik, kes osana oma regulaarsetest kohustustest uuringu valimisse kuuluvas koolis annab tunde vähemalt ühes selle kooli ISCED 2 taseme klassis. Õpetaja võib õpetada tervet klassi, väikest gruppi õpilasi või individuaalselt klassiruumis või väljaspool seda. Õpetajad võivad õpetada mitmes koolis.

Uuringu sihtrühma ei kuulu järgmised koolitöötajad:

- Õpetajate abid – mitteprofessionaalsed või poolprofessionaalsed koolitöötajad, kes abistavad õpetajaid nende töös õpilastega.
- Pedagoogilised abitöötajad – koolitöötajad, kes abistavad õpilasi erinevate koolisiseste tegevuste juures. Pedagoogilised abitöötajad on näiteks raamatukoguhoidjad ja karjäärinõustajad.
- Meditsiinitöötajad ja sotsiaaltöötajad – sellesse rühma kuuluvad kooliarstid, õed, psühholoogid, psühhiaatrid, terapeutid ja sotsiaaltöötajad.

Uuringu sihtrühma ei kuulu ka järgmised õpetajad: asendusõpetajad, täiskasvanute õpetajad ja pikka aega töölt eemal viibivad õpetajad. Erinevalt 2008. aasta uuringust kuuluvad 2013. aastal TALIS-e uuringu valimisse ka need tavakoolide õpetajad, kes õpetavad erivajadustega lapsi.

1.4. TALIS-e uuringu küsimustikud

Õpetaja küsimustik koosnes 49 küsimusest, millele lisasime Eestis lisaküsimuse, et uurida meie õpetajate arusaamu õpetajakutse seisundist Eesti ühiskonnas. Küsimustik jagunes seitsmeks sektsiooniks: taustateave, õpetaja professionaalne areng, tagasiside õpetajale, õpetamisega seotud tegevused, veendumused ja hoiakud, õpetamine ühes kindlas klassis, koolikliima ja rahulolu tööga ning õpetajate liikuvus.

Koolijuhi küsimustik koosnes 39 küsimusest, millele lisasime sama küsimuse kui õpetajate ankeedilegi, et uurida direktorite hinnanguid õpetajakutse seisundi kohta Eestis. Direktorite küsimustik jagunes seitsmeks sektsiooniks: taustateave direktori ja kooli kohta, koolijuhtimine, õpetajatöö hindamine, koolikliima, õpetaja kohanemine ning mentorlus ja rahulolu tööga.

1.5. TALIS-e uuringu fookuse kindlaksmääramine

TALIS 2013 uuringu teemad valisid uuringus osalenud riigid, kes määrasid kindlaks prioriteedid haridusvaldkonnas. Riigid otsustasid alles jätta mõned 2008. aasta uuringus käsitletud teemad ning samuti lisada mõned uued küsimused ja indikaatorid. Osalevad riigid valisid TALIS 2013 poliitika fookusesse järgmised teemad:

- Kooli juhtimine, sh uued indikaatorid detsentraliseeritud juhtimisstiili kohta.
- Õpetajakoolitus, sh enesetäiendamine ja uutele õpetajatele mõeldud kohanemisprogrammide uued indikaatorid.
- Õpetajatöö hindamine ja tagasiside.
- Õpetajate pedagoogilised uskumused, väärtushinnangud ja õpetamispraktika, sh uued indikaatorid õpilaste hindamise praktika kohta.
- Õpetajate enesetõhusus, nende tööga rahulolu ja klassikliima/klassikeskkond.

1.6. Tulemuste tõlgendamine

TALIS-e tulemused põhinevad õpetajate ja koolijuhtide subjektiivsetel hinnangutel ning seega kajastavad nende arvamusi, uskumusi, arusaamu ja tõlgendusi oma tegevuse kohta. Selline lähenemisviis võimaldab saada informatsiooni selle kohta, kuidas õpetajad tajuvad õppekeskkonda, kus nad töötavad, mis neid motiveerib ja kuidas nad on rakendanud praktikas uusi poliitikasuundi. Kuna TALIS-e andmete näol on tegemist vastajate subjektiivsete hinnangutega, siis võivad need erineda objektiivselt kogutud andmetest. Sama kehtib ka koolijuhtide antud vastuste kohta kooli näitajate puhul, kus TALIS-e andmed võivad erineda regionaalsel või riiklikul tasandil kogutud andmetest.

Lisaks on TALIS-e uuring läbilõikeuuring, kus ei mõõdeta põhjuslikkust. Sõltuvate ja sõltumatute muutujate valik regressioonvõrrandites baseerub teoreetilistel eeldustel ning leitud seosed on statistilised. Regressioonanalüüsides väljaselgitatud tunnuste vahelisi seoseid ei saa tõlgendada põhjuslike seostena. Põhjuste väljaselgitamiseks ehk vastamaks *miks?*-küsimustele, on vaja teha täiendavaid analüüse.

Kultuuridevaheliste tulemuste valiidsus on oluline osa analüüsist, eriti arvestades rahvusvahelisi võrdlustabeleid, skaalasid ja näitajaid. Analüüsis viidatakse sellele, mil määral saab skaalasid võrrelda riikide vahel. Tekstis on tehtud vastav märge, kui riikidevahelistes võrdlustabelites on teatud piirangud. Kultuuridevaheliste tulemuste valiidsuse kohta on kogu teave esitatud TALIS 2013 tehnilises aruandes (TALIS 2013 Technical report).

TALIS-e uuring on eelkõige kirjeldav uuring, mis võimaldab anda laiaulatusliku ülevaate õpetaja professionaalsuse, töö, töötingimuste ja õpikeskkonna kohta.

1.7. Aruande ülesehitus

Käesoleva Eesti aruande aluseks on OECD koostatud rahvusvaheline aruanne „TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning” (välja antud 25. juunil 2014). Eestile omase eripära ja Eesti-siseste erinevuste väljaselgitamiseks on kasutatud TALIS 2013 uuringu andmebaasi ja selle alusel on teostatud originaalanalüüsid, sh faktor- ja klasteranalüüsid. Käesoleva aruande koostamise peamised eesmärgid on tutvustada TALIS 2013 uuringu tulemusi, kirjeldada rahvusvahelises perspektiivis Eesti õpetajate, õpetajatöö, koolikeskkonna ja koolijuhtimise olukorda ja iseärasusi ning võrrelda TALIS 2008 ja TALIS 2013 uuringu andmeid.

Käesolevas aruandes teostati täiendavad analüüsid selgitamiseks välja Eesti koolide ja õpetajate vahelised erinevused, sh erinevused erineva õppekeelega koolide, maa- ja linnakoolide vahel jt. Erineva õppekeelega koolide analüüsimiseks moodustati kolm gruppi: (1) eesti õppekeelega koolid, (2) vene õppekeelega koolid ja (3) eesti/vene õppekeelega koolid. Kolmandasse gruppi kuuluvad nn kakskeelsed eesti ja vene õppekeelega koolid ning vene õppekeelega koolid, kus on keelekümblusklassid eesti keele õppimiseks. Eesti koolide valimi puhul oli rahvusvahelisel valideerimisel aluseks kaks näitajat: (1) linna- ja maakoolid ning (2) põhikoolid ja gümnaasiumid. Eesti koole ei valideeritud rahvusvaheliselt kooli õppekeele järgi. Koolide jagunemine õppekeeliti teostati Eestis, võttes aluseks EHIS-e andmebaasi. Sellest tulenevalt ei ole käesolevas aruandes olevaid võrdlustabeleid koolide õppekeeliti võimalik laiendada teistele Eesti koolidele.

Käesolevas aruandes on lisaks kõiki uuringus osalenud riike hõlmavatele võrdlustabelitele lisatud täiendavad võrdlustabelid Eesti, Soome, Läti ja Inglismaa (Ühendkuningriigi) kohta. Soome, Läti ja Inglismaa valiti aruandes Eesti võrdlusriikideks arvestades nende riikidega sarnast ajaloolist, geograafilist, kultuurilist, poliitilist ja/või sotsiaalset keskkonda, mis võimaldab teha kvaliteetsemaid võrdlusanalüüse.

Alljärgnevad Eesti aruande peatükid kajastavad TALIS 2013 uuringu tulemusi, teostatud analüüse ja järeldusi.

Käesolev väljaanne koosneb kaheksast peatükist.

- Esimene peatükk on sissejuhatav, selles antakse ülevaade TALIS 2013 uuringust, selle eesmärkidest, sihtrühmast, küsimustikest, teostusviisist ning tulemuste tõlgendamise metoodikast.
- Teises peatükis tutvustatakse Eesti õpetajate sotsiaaldemograafilisi näitajaid ja erineva haridustaseme ning õpetamiskogemustega õpetajate jagunemist eri keerukusastmega koolide vahel. Samuti käsitletakse koolide – milles need õpetajad töötavad – selliseid omadusi nagu suurus, ressursid ja koolikliima.
- Kolmandas peatükis antakse ülevaade Eesti koolijuhi sotsiaaldemograafilistest näitajatest rahvusvahelises võrdluses. Peatükis käsitletakse järgmisi teemasid: Eesti koolijuhi töörollid ja töövaldkonnad, õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil ja koolijuhi pühendumine kooli ja õpetaja arengule, detsentraliseeritud juhtimisstiil ja koostöökultuur, koolijuhtide professionaalne areng ja tööga rahulolu.
- Neljas peatükk annab ülevaate õpetajate professionaalse arenguga seotud erinevatest tahkudest – uutele õpetajatele mõeldud kohanemisprogrammidest ja mentorlustegevusest ning mitmesugustes pidevat professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemisest.
- Viiendas peatükis käsitletakse õpetajatöö hindamise ja õpetajatele tagasiside andmisega seotud aspekte. Antakse ülevaade nii koolijuhtide hinnanguil põhinevast formaalsest õpetajatöö hindamisest, selle allikatest, sagedusest, meetoditest ja tulemitest kui ka õpetajate hinnangutest sellele, kes ja mil viisil neile tagasisidet on andnud.
- Kuuendas peatükis analüüsitakse õpetajate pedagoogilisi veendumusi ja nende seoseid uuendusliku õpetamispraktikaga, õpetajate koostööd ning klassikeskkonda/distsiplinaarset kliimat klassis, kus õpetajad õpetavad.
- Seitsmendas peatükis analüüsitakse esiteks võrdlevalt Eesti õpetajate hinnanguid enesetõhususe ja tööga rahulolu suhtes ning teiseks, kuidas on seotud eelmistes peatükkides esitatud õpetajatöö ja töökeskkonna erinevaid aspekte kirjeldavad näitajad õpetajate enesetõhususe ja tööga rahuloluga.
- Kaheksandas peatükis analüüsitakse kokkuvõtvalt eelmistes peatükkides käsitletud teemasid ning nende koosmõju õpetajale, koolijuhile ja õpikeskkonnale.

Peatükkide lõpus on lühikokkuvõtte olulisematest tulemustest ja järeldustest. Väljaande autorid on Ülle Übius, Krista Loogma, Kairit Kall ja Meril Ümarik.

Statistilised originaalanalüüsid Eesti kohta on teinud Lauri Veski ja Kairit Kall, kasutades andmeanalüüsiprogrammi IDB Analyzer ja SPSS. Esimese peatüki ja kaheksanda kokkuvõtva peatüki on koostanud Ülle Übius. Teise, neljanda ja viienda peatüki on koostanud Kairit Kall. Kolmanda peatüki on koostanud Meril Ümarik. Kuuenda peatüki on koostanud Krista Loogma. Seitsmenda peatüki on koostanud Krista Loogma ja Meril Ümarik. Uuringu läbiviijad on südamest tänulikud uuringus osalenud koolidele, õpetajatele ja koolijuhtidele nende abi ja meeldiva koostöö eest kogu pika uuringu käigus. Samuti kuulub meie tänu paljudele inimestele, sh TALIS 2013 Eesti juhtkomitee liikmetele, kes erineval viisil uuringu edukale läbiviimisele kaasa aitasid. TALIS 2013 uuring teostati Eestis ESF programmi „Üldhariduse pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmine 2008–2014” raames.

PEATÜKK 2: EESTI ÕPETAJAD JA KOOLID TALIS-E UURINGUS (KAIRIT KALL)

Peamised Eesti uuringu tulemused

- Eesti õpetajaskonda iseloomustab suur naiste ja kogenud õpetajate ning vähene noorte osakaal.
- Pääaegu kõik Eesti õpetajad (94%) on läbinud õpetajahariduse või -koolituse ning valdavalt on neil ainetes, mida õpetavad, ka vastav ainealane väljaõpe.
- Õpetajad, kelle formaalharidus või koolitus sisaldas õpetatavate õppeainete sisu, õpetatavate õppeainete pedagoogilist külge ja õpetatavate õppeainete praktikat klassis, tunnevad end nendeks ka keskmiselt enam ettevalmistatult.
- Pikema staaži ja kõrgema haridustasemega õpetajad ei jagune egalitaarselt keerukamate¹ ja vähemkeerukate koolide vahel, pigem on neil suurem tõenäosus õpetada koolides, kus majandusraskustega kodudest pärinevate, erivajadustega või eesti keelt teise keelena rääkivate õpilaste osakaal on väiksem.
- Tervelt 35% õpetajatest töötab üldhariduskooli õpetajana osalise tööajaga (vähem kui 90% täisajaga õpetaja koormusest) ja ligi 2/3 nendest ei valinud osalist koormust ise.
- Eesti koolid ja klassid on keskmiselt suhteliselt väikesed. Teiselt poolt ilmnevad suured erinevused maapiirkonnas ja linnades asuvate koolide vahel.
- Kõige problemaatilisemaks peavad Eesti koolijuhid erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudust, õppematerjalide vähesust või nende mittevastavust õppetöö vajadustele, kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavate õpetajate puudust ning õpetamist toetava personali vähesust.
- Võrreldes TALIS-e riikide keskmisega on Eesti direktorid tunduvalt vähem kriitilised kutseõpetajate puuduse ning ebapiisava internetiühenduse, samuti arvutite ja arvutitarkvara vähesuse või mittevastavuse suhtes.
- Nii koolijuhid kui ka õpetajad hindavad koolikliimat väga heaks. Teiselt poolt esineb direktorite hinnangul sageli õpilastega seotud

¹ OECD (2014: 40) klassifitseeris keerukamaks need koolid, kus koolijuhtide hinnangul on õpilasi, kelle emakeel erineb õppekeelest rohkem kui 10%; erivajadustega õpilaste osakaal suurem kui 10%; või on nende õpilaste osakaal, kes on pärit majandusraskustega kodudest, suurem kui 30%.

distsiplinaarprobleeme, nagu kooli hiline mine, puudumine ja spikerdamine, aga ka vaimne vägivald kaasõpilaste ning õpetajate suhtes.

Sissejuhatus

TALIS 2013 Eesti põhiuuringule vastas 197 koolist 3129 7.–9. klassi õpetajat ning 197 samade koolide direktorit. Õpetajatest 78% olid eesti, 12% vene ja 10% eesti/vene õppekeelega koolidest. Teine peatükk annab ülevaate näitajatest, mis iseloomustavad õpetajaid ja neid koole, kus nad õpetavad. Ühest küljest võimaldab see mõista, kes Eesti õpetajad oma profiililt (sugu, vanus, haridustase) võrreldes teiste riikide õpetajatega on. Teisest küljest peegeldavad koole iseloomustavad tunnused seda, millises keskkonnas õpetajad töötavad.

Esmalt tuleb juttu Eesti õpetajate sotsiaaldemograafilistest näitajatest, nagu sugu, vanus, haridus, töökogemuste pikkus, õpetajakoolituse läbimine ja hariduse vastavus õpetatavatele ainetele, samuti erineva haridustaseme ja õpetamiskogemustega õpetajate jagunemisest eri keerukusastmega koolide vahel. Järgmiseks käsitletakse koolide – milles need õpetajad töötavad – omadusi, näiteks asukoht, konkurents õpilaste pärast, suurus, õpilaste ja tugitöötajate arv, ressursid ja koolikliima – ning kõike seda rahvusvahelises võrdluses.

2.1. Eesti õpetajad rahvusvahelises võrdluses

Järgnevalt on vaatluse all Eesti õpetajate sotsiaaldemograafiline profiil ning seejärel kogenud ning kõrgelt haritud õpetajate jagunemine vähem ning rohkem keerukates koolides.

2.1.1. Õpetajate sotsiaaldemograafiline iseloomustus

Nagu ka viis aastat tagasi, mil viidi läbi eelmine TALIS-e uuring, on Eesti õpetajaskond aastal 2013 rahvusvahelises võrdluses jätkuvalt üks vanimaid ja suurima naiste osakaaluga. Sarnane olukord iseloomustab ka Itaaliat, Bulgaariat ning Lätit (joonis 2.1).

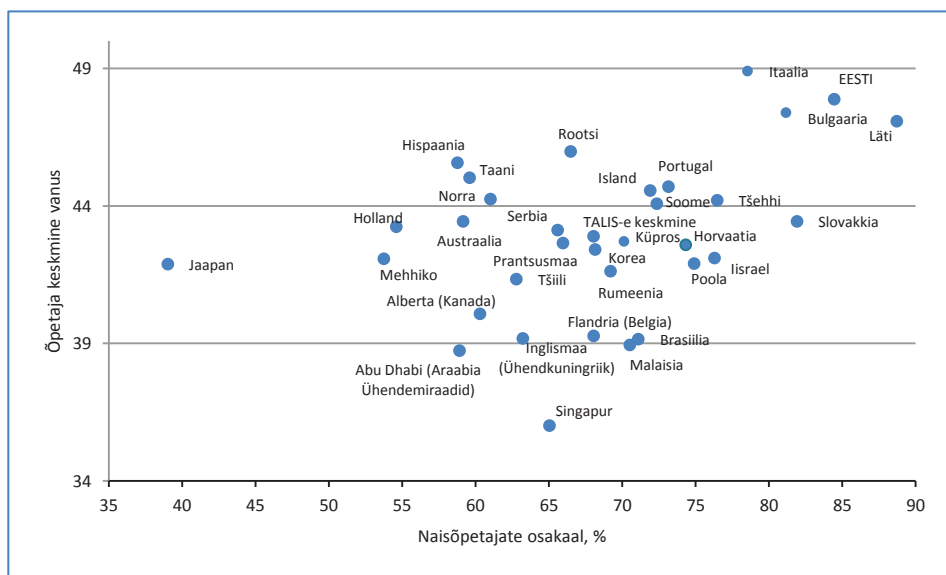
Eesti õpetajate keskmine vanus on 48 eluaastat ning tervelt 16% õpetajaskonnast on 60-aastased või vanemad ehk siirduvad tõenäoliselt lähiaastatel pensionile. Kui alla 30-aastasi õpetajaid oli 2008. aastal 11%, siis 2013. aastal vaid 7,4% ning 7,5%, kui välja jätta ainult erivajadustega õpilaste õpetajad, keda 2008. aasta uuringus ei küsitletud. Seega on

noorte õpetajate osakaal viie aastaga veelgi vähenenud, hoolimata püüdlustest õpetajakutse mainet parandada ning noori õpetamise juurde suunata (nt Noored Kooli programm). Siinjuures ei ole ka erinevate ainete vahel suuri erinevusi: alla 30-aastaste õpetajate osakaal jääb enamjaolt alla 10% (vaid kehalise kasvatuse õpetajate hulgas on see täpselt 10%, vaata ka tabel 2.1).

Väga noor õpetajaskond iseloomustab Singapuri, kus tervelt 32% õpetajatest on alla 30-aastased. Euroopa riikidest on suhteliselt noore õpetajaskonnaga aga Inglismaa (Ühendkuningriik) ja Flandria (Belgia), mõlemas on õpetajate keskmine vanus 39 aastat ehk üheksa aastat madalam kui Eestis (OECD 2014: 258).

Eesti õpetajaskonnast hõlmavad mehed 15%, aastal 2008 oli nende osakaal ühe protsendipunkti võrra kõrgem (Loogma jt 2009: 8). Kui enamikus Euroopa riikides on naised õpetajaametis ülekaalus, on siiski mõned riigid, kus on suudetud enam soolist tasakaalu saavutada. Näiteks Hollandis on naiste osakaal 55% ja Taanis 60%. Meeste ülekaal õpetajaametis iseloomustab uuritud riikidest aga vaid Jaapanit, kus naisõpetajaid on 39% (OECD 2014: 258).

Joonis 2.1. TALIS-e riikide õpetajad keskmise vanuse ja naisõpetajate osakaalu alusel



Allikas: OECD (2014: 258)

Eestis on naiste ülekaal omane õpetajaametile kui sellisele, mitte mõningatele konkreetsetele ainetele. Teisalt ilmnevad õppeaineti teatud erinevused. Näiteks lugemise, kirjutamise ja kirjanduse ning tänapäeva võõrkeelte õpetajate hulgas on naisi üle 90%, kutse-eelse või praktilise õppe, tehnoloogia ja kehalise kasvatus õpetajate hulgas aga vaid umbes 60%. Niisiis ilmneb õpetajaameti sees teatav sooline segregatsioon – vähesed mehed, kes õpetajana töötavad, koonduvad spetsiifilistesse ainevaldkondadesse. Kui võrrelda Eesti koole õppekeele alusel, siis on pisut väiksem naisõpetajate ja suurem alla 30-aastaste õpetajate osakaal eesti õppekeelega koolides (tabel 2.1).

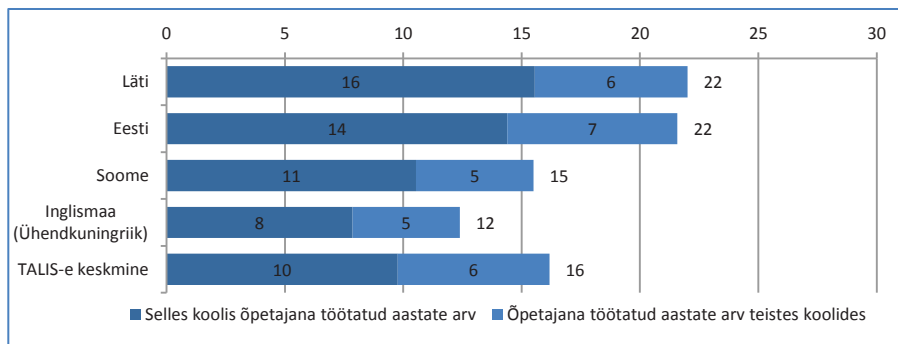
Tabel 2.1. Naiste ja alla 30-aastaste õpetajate osakaal Eesti koolides õppeaine ja õppekeele järgi, %

	Naiste osakaal	Alla 30-aastaste õpetajate osakaal
ÕPPEAINE, MIDA ÕPETATAKSE		
Lugemine, kirjutamine ja kirjandus (v.a eesti keel teise keelena)	95,7	6,1
Tänapäeva võõrkeeled	95,1	6,7
Lugemine, kirjutamine ja kirjandus eesti keeles teise keelena (riigikeelena)	93,3	9,0
Kaunid kunstid	88,6	3,3
Matemaatika	87,5	6,3
Sotsiaalsained	86,3	7,1
Loodusained	80,9	7,0
Religiooniõpetus ja/või eetika	69,0	6,7
Interdistsiplinaarne õppeaine	67,1	5,0
Vana-kreeka ja/või ladina keel	62,9	0,0
Kutse-eelne ja praktiline õpe	60,3	0,5
Tehnoloogia	60,3	5,2
Kehaline kasvatus	58,7	9,6
ÕPPEKEEL		
Eesti	83,3	8,2
Vene	87,8	3,8
eesti/vene	87,8	6,3

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arutused

Eesti õpetajaskonna üheks eeliseks saab pidada nende pikaajalisi kogemusi õpetajatöös. Seotult sellega, et Eesti õpetajate keskmine vanus on rahvusvahelises võrdluses küllalt kõrge, on ka õpetajate tööstaaž üsna pikk: Eesti (nagu Läti) õpetaja on keskmiselt õpetajana töötanud 22 aastat. TALIS-e keskmine näitaja on aga 16 aastat (joonis 2.2).

Joonis 2.2. Õpetajana töötatud aastate arv, keskmine



Allikas: OECD (2014: 267)

Õpetajad on kõigis TALIS-e uuringu riikides kõrgelt haritud. Koguni 90%-l neist on akadeemiline kõrgharidus ning 1%-l lisaks doktorikraad. Ka valdav osa (89%) Eesti õpetajatest on akadeemilise kõrgharidusega (OECD 2014: 261) ning 94% neist on läbinud õpetajahariduse või -koolituse (TALIS-e riikide keskmine 92%, vaata ka tabel 2.2).

Tabel 2.2. Õpetajahariduse või -koolituse programmi läbimine ja osad, mis formaalhariduses või koolituses sisaldasid, %

		Osad, mis sisaldasid formaalhariduses või koolituses					
		Õpetatava(te) õppeaine(te) sisu		Õpetatava(te) õppeaine(te) pedagoogiline külg		Õpetatava(te) õppeaine(te) praktika klassis	
	Õpetaja-hariduse või koolituse programmi läbimine	Kõigis õppe-aine-tes	Mõnes õppe-aines	Kõigis õppe-ainetes	Mõnes õppe-aines	Kõigis õppe-ainetes	Mõnes õppe-aines
Eesti	94,4	78,2	17,4	78,2	16,2	69,0	19,8
Soome	92,5	77,1	19,0	75,1	21,3	69,2	25,2
Inglismaa (Ühendkuningriik)	91,9	71,9	22,4	75,6	19,6	80,6	16,2

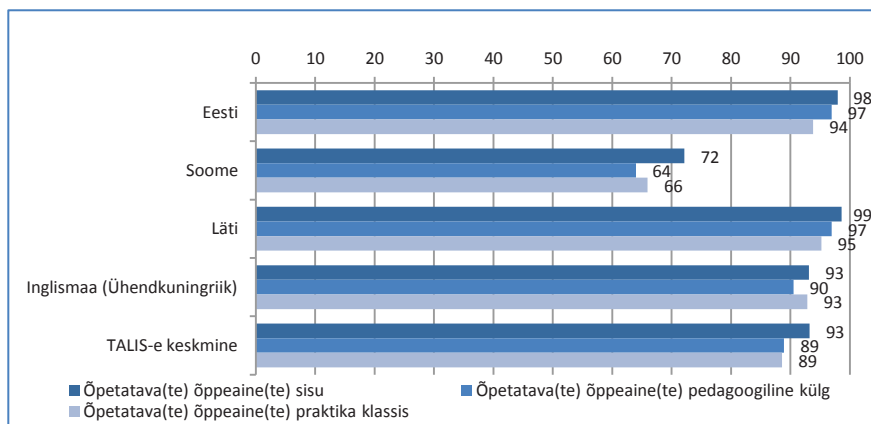
Läti	90,8	86,4	10,4	85,1	11,3	80,4	11,9
TALIS-e keskmine	91,8	72,5	22,6	69,6	22,7	67,1	22,0

Allikas: OECD (2014: 264)

Uuringus küsiti ka seda, milliseid osasid sisaldas õpetaja omandatud formaalharidus või koolitus (vaata täpsemalt tabel 2.2). Ilmneb, et 95% Eesti õpetajatest on vähemalt mõnes õppeaines koolitatud õpetatavate õppeainete sisu ja 94% õpetatavate õppeainete pedagoogilise külje osas. Pisut väiksem osa (89%) on saanud aga formaalhariduse või koolituse käigus õpetatavate õppeainete alast klassiruumi praktikat. Viimasena nimetatud formaalhariduse või koolituse osa on kõige vähem levinud ka TALIS-e uuringus osalenud riikides keskmiselt. Selles erineb näiteks Inglismaa, kus õpetatavate õppeainete praktika klassis on just see, mis on olnud kõige sagedamini küsitletud õpetajate formaalhariduse või koolituse osaks (97% õpetajate formaalhariduses või koolituses sisaldus vähemalt mõnes õppeaines).

Jooniselt 2.3 nähtub, et Eesti õpetajad hindavad sarnaselt Läti kolleegidega oma valmisolekut õpetajaametiga seotud ülesanneteks väga kõrgeks. Soome õpetajad on aga selles tunduvalt kriitilisemad.

Joonis 2.3. Õpetajaametiga seotud ülesanneteks valmisoleku tunne (vastusevariandid „teataval määral” + „täiesti valmis”), %



Allikas: OECD (2014: 265)

OECD (2014: 37; 266) viis läbi ka riikidepõhised logistilised regressioonanalüüsid hindamaks, kuidas mõjutab õpetajate valmisolekut õpetajatöoks see, kui formaalharidus või koolitus sisaldas (1) õpetatavate

õppeainete sisu, (2) õpetatavate õppeainete pedagoogilist külge ja (3) õpetatavate õppeainete praktikat klassis.

Logistilise regressioonanalüüsi kirjeldus

Logistilist regressioonanalüüsi kasutatakse juhul, kui sõltuv muutuja ei ole pidev tunnus (nt vanus), vaid kategooriaalne (nt mingisse gruppi kuulumine või mittekuulumine). Binaarse logistilise regressioonanalüüsi korral on sõltuva tunnuse kategooriaid vaid kaks, multinominaalse logistilise regressioonanalüüsi korral aga rohkem. Logistilise regressioonanalüüsi eesmärk on hinnata, kuivõrd on mingisse kategooriasse (nt tunneb ennast õpetatava õppeaine sisu osas hästi ettevalmistatuna) kuulumise tõenäosus seotud mõne teise nn sõltumatu prediktortunnusega (nt sai ettevalmistust õpetatava õppeaine sisus). Analüüsi tõlgendamisel on olulised eelkõige kaks statistilist näitajat: regressioonikordaja ning riskisuhe, mis mõlemad kirjeldavad tunnustevaheliste seoste suunda ja tugevust. Kuna regressioonikordajat on logistilise regressioonanalüüsi korral keeruline tõlgendada, leitakse regressioonikordaja põhjal sellistes mudelites ka riskisuhe. Riskisuhte abil saab järgneva loogika alusel prognoosida, kui palju sõltumatu muutuja mingisse sõltuva muutuja kategooriasse kuulumise tõenäosust mõjutab:

- Kui riskisuhe on võrdne ühega, siis ei mõjuta sõltumatu muutuja sõltuva tunnuse mingisse kategooriasse kuulumise tõenäosust.
- Kui riskisuhe on suurem kui 1, siis on sõltumatu muutuja seotud sõltuva tunnuse mingisse kategooriasse kuulumise suurema tõenäosusega.
- Kui riskisuhe on väiksem kui 1, siis on sõltumatu muutuja seotud sõltuva tunnuse mingisse kategooriasse kuulumise väiksema tõenäosusega.

Seejuures tuleb meeles pidada, et selliste läbilõikeuurimuste nagu TALIS-e puhul on võimalik regressioonanalüüsi kaudu hinnata vaid seoste olemasolu ja statistilist olulisust, mitte aga nende seoste põhjuslikkust. See, millised tunnused on valitud sõltuvaks ning millised sõltumatuks, põhineb loogilistel kaalutlustel ja teoreetilistel teadmistel. Eesti raporti regressioonanalüüside mudelid on koostanud OECD ja ka logistilise regressioonanalüüsi üksikasjalikumalt kirjeldust on võimalik lugeda OECD (2014: 37 – 38) raportist.

Õpetajate valmisolekut prognoosivatest regressioonanalüüsides ilmneb üldiselt selge trend, et need õpetajad, kelle formaalharidus sisaldas vastavat komponenti, väidavad suurema tõenäosusega, et nad tunnevad end selleks ka ettevalmistatult. Lisaks, positiivne seos on tugevam nende puhul, kes väidavad, et neid valmistati ette kõikideks aineteks, mida nad õpetavad, võrreldes nendega, kelle sõnul formaalharidus sisaldas ettevalmistust vaid mõneks õppeaineaks, mida nad õpetavad (OECD 2014: 266; lisa 2.1).

Kuna Eesti õpetajatest vaid 2% väitis, et ei tunne end olevat õpetatavate ainete sisu puhul, ja 3%, et ei tunne end õpetatavate ainete pedagoogilise külje puhul piisavalt ette valmistatud, siis ei saa statistiliselt usaldusväärseid järeldusi Eesti regressioonanalüüsi pealt selle kohta teha. Küll aga saab hinnata, kuivõrd mõjutab see, kas formaalses ettevalmistuses sisaldunud õpetatavate õppeainete praktika klassis mõjutab seda, kas õpetaja tunneb end selles ka ettevalmistatuna, sest neid, kes end praktilises küljes ettevalmistatuna ei tunne, on 6% (ehk grupp on piisavalt suur statistiliste järelduste tegemiseks). Ilmneb, et õpetajad, kelle formaalharidus või koolitus sisaldas kõigi õpetatavate ainete praktikat klassiruumis, tunnevad end 9 korda suurema tõenäosusega selleks aspektiks ka ettevalmistatuna. Täpsemalt on erinevate riikide regressioonanalüüsides tulemusi võimalik vaadata OECD (2014) TALIS 2013 raporti tabelist 2.5 leheküljelt 266. Eesti tulemused on esitatud lisa 2.1.

OECD (2014: 280–282) arvutas välja ka selle, kui palju on eri riikides õpetajaid, kes õpetavad aineid, kuid ei ole nendes formaalset haridust saanud või koolitust läbinud, ning teisest küljest selle, kui palju on neid, keda on mingis aines küll ette valmistatud, kui mingil põhjusel seda ei õpeta.

Selgub, et Eestis on nii lugemise, kirjutamise ja kirjanduse, matemaatika-, loodusainete kui ka tänapäeva võõrkeelte õpetajatest valdavalt osal (94–97%) ka vastav ainealane haridus või koolitus. Sarnane on tulemus ka Lätis, välja arvatud võõrkeelte õpetajate hulgas, kus on mittevastava haridusega õpetajate osakaal suurem kui 10%. Teiselt poolt näiteks Soomes õpetab ülalmainitud aineid üle kümnendiku selliseid õpetajaid, kellel vastav ainealane ettevalmistus puudub.

Ilmneb ka see, et suur osa õpetajatest on saanud õpetajakoolituse või hariduse mitmes õppeaines, kuid kõiki neid hetkel ei õpetata. Neid

õpetajaid, kelle koolitus küll sisaldas üht või teist ainet, kuid hetkel neid ei õpetata, on Eesti koolides nii emakeele ja kirjanduse, matemaatika-, võõrkeelte kui ka loodusainete õpetajate hulgas üle kahe kolmandiku. Ka TALIS-e riikide keskmised tulemused on üsna kõrged, kuid siiski ilmneb, et Eestis eksisteerib suurem hulk õpetajaid, kes on saanud hariduse või koolituse, mis võimaldab töötada mitme õppeaine õpetajana, ning kelle õpetamispädevus ei ole täiel määral kasutust leidnud kui TALIS-e uuringu riikides keskmiselt. Ilmselt on Eesti õpetajad olnud väga paindlikud ning soovides õpetada olukorras, kus õpilaste arv on aasta-aastalt vähenenud, pidanud uusi ainevaldkondi juurde õppima.

Tabel 2.3. Õpetajate haridus/koolitus ja selle vastavus² õpetatavatele ainetele, %

	Õpetab järgnevaid aineid ilma, et oleks saanud nendes formaalset koolitust*				Ei õpeta järgnevaid aineid, kuid on nendeks formaalselt koolitatud**			
	Luge- mine, kirju- tami- ne ja kirjan- dus***	Mate- maati- ka	Loo- dus- ained	Täna- päeva võõr- keeled	Luge- mine, kirju- tamine ja kirjan- dus***	Mate- maati- ka	Loodus- ained	Täna- päeva võõr- keeled
Eesti	5,3	3,2	4,2	5,5	66,6	74,1	68,7	67,9
Läti	3,3	3,8	5,1	10,3	55,9	67,4	65,1	68,9
Inglismaa (Ühendkuning- riik)	5,8	5,9	5,6	1,9	64,3	67,6	67,0	64,9
Soome	10,8	11,5	10,5	15,2	55,8	36,7	34,0	45,7
TALIS-e keskmine	5,7	6,6	7,6	10,5	53,7	59,1	54,0	60,8

Allikas: OECD (2014: 280–282)

* Vastajad, kes ainet õpetavad, ja vastasid küsimusele, kuid ei märkinud, et omavad ühtki järgmistest variantidest: (1) keskharidus või lõpetamata kõrgharidus või keskeriharidus põhihariduse baasil või rakenduskõrgharidus või keskeriharidus keskhariduse baasil;

² Küsitav on aga, kas esimene kategooria ehk „keskharidus või lõpetamata kõrgharidus või keskeriharidus põhihariduse baasil või rakenduskõrgharidus või keskeriharidus keskhariduse baasil” viitab alati sellele, et tegemist on õpetamiseks vastava haridusega. Näiteks võib olla, et õpetaja märkis selle kategooria ka siis, kui gümnaasiumis vastavat ainet õppis – see aga ei tähenda, et ta oleks aine õpetamiseks ette valmistatud. OECD nägi ette, et see kategooria peaks vastama ISCED 4/5B-le.

- (2) akadeemiline kõrgharidus, bakalaureusekraad, magistrikraad, magistrikraadiga võrdsustatud kvalifikatsioon või doktorikraad;
- (3) õppeainele spetsialiseerumine õpetajakoolituse osana; või
- (4) täiendkoolitus või professionaalse arengu aste.

** Vastajad, kes vastasid küsimusele ja ainet ei õpeta, kuid märkisid, et omavad vähemalt üht järgmist:

- (1) keskharidus või lõpetamata kõrgharidus või keskeriharidus põhihariduse baasil või rakenduskõrgharidus või keskeriharidus keskhariduse baasil;
- (2) akadeemiline kõrgharidus, bakalaureusekraad, magistrikraad, magistrikraadiga võrdsustatud kvalifikatsioon või doktorikraad;
- (3) õppeainele spetsialiseerumine õpetajakoolituse osana.

*** Kaasa arvatud lugemine, kirjutamine ja kirjandus eesti keeles teise keelena (riigikeelena).

Vaid 65% Eesti õpetajatest töötab täiskoormusega õpetajana, TALIS-e riikide keskmine näitaja on 82%. Seejuures paluti õpetajatel võtta arvesse kõik töökohad, kus nad üldhariduskooli õpetajana töötavad. Eelmise, 2008. aastal läbiviidud uuringu andmetel töötas täiskoormusega 71% Eesti õpetajatest (Loogma jt 2009: 8). Eestist suurem osakoormusega töötavate õpetajate osakaal on vaid Brasiilias, Hollandis ja Mehhikos (joonis 2.4).

Nendelt õpetajatelt, kes osakoormusega töötavad, uuriti ka seda, kas nad valisid osakoormusega töötamise ise või ei olnud neil täiskoormusega töötamise valiku võimalust. Selgub, et ainult 35% osakoormusega töötavatest Eesti õpetajatest valis sellise koormuse omal soovil. Seesugune mitteavatahtlik osakoormusega töötamine iseloomustab veel teisigi postsotsialistlikke riike, nagu Läti, Rumeeniat, Bulgaariat ja Poolat, ning Lõuna-Euroopa riikidest Hispaaniat, Portugali ja Küprost. Näiteks Inglismaal aga on osakoormusega õpetamine 90% juhtudel just õpetajate enda valik. Samuti valis Hollandis, kus on suur osajaga töötavate õpetajate osakaal, tervelt 87% õpetajatest osalise koormuse ise (joonis 2.4).

Nagu nähtub tabelist 2.4, varieerub Eestis osakoormusega töötavate õpetajate osakaal aga suuresti sõltuvalt sellest, millises piirkonnas kool asub. Näiteks maapiirkondades töötab osalise tööajaga koguni pool õpetajatest, kuid Tallinnas 29%. Jättes välja Tartu – kus on küllalt suur hulk osakoormusega õpetajaid –, ilmneb selge suundumus: mida väiksema piirkonnaga on tegemist, seda enam on seal osakoormusega

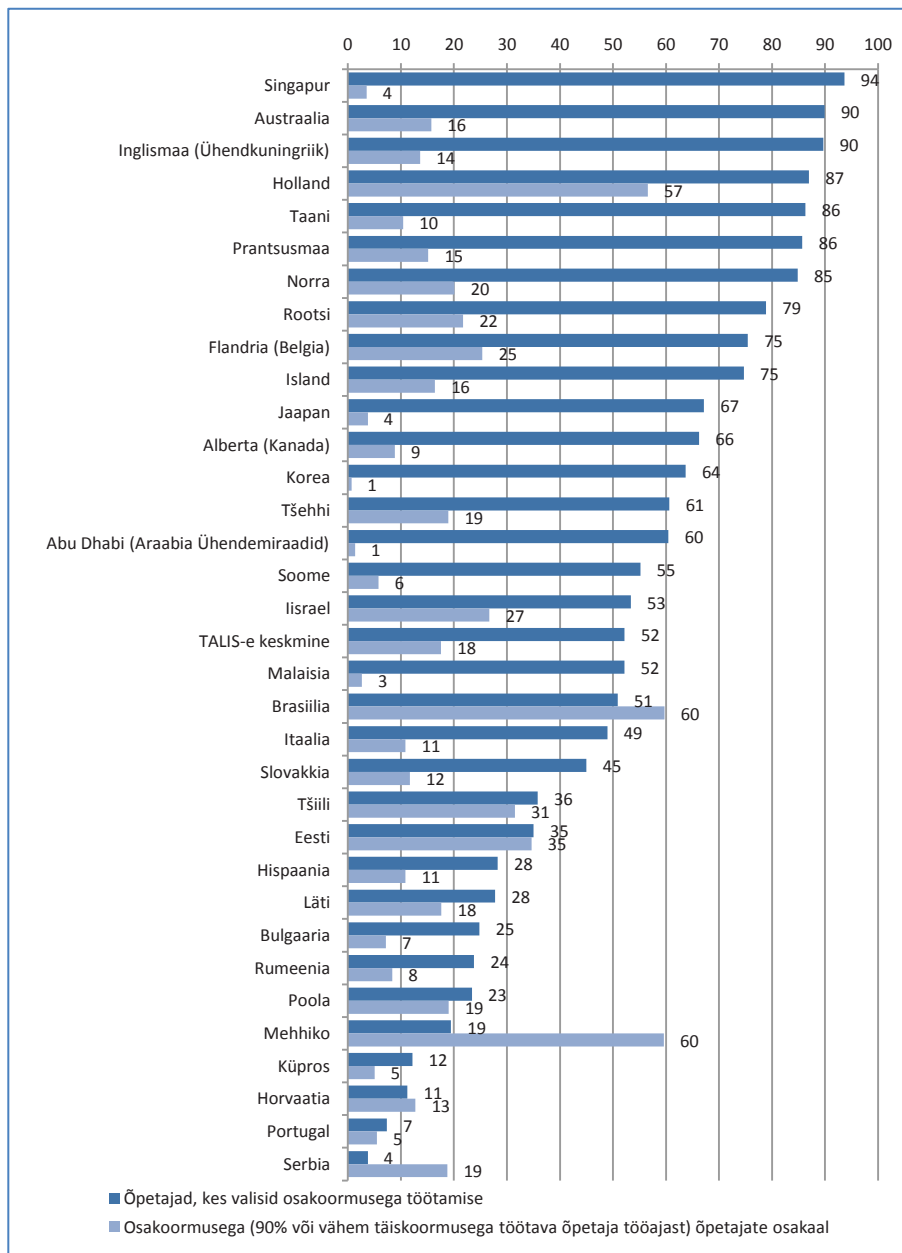
töotavaid õpetajaid. Maapiirkondades töötab valdav osa osakoormusega õpetajatest sellise koormusega ka n-ö sunnitult, vaid neljandik on ise teinud valiku osakoormusega töötamiseks (tabel 2.4).

Tabel 2.4. Osakoormusega õpetajad Eestis piirkondade võrdluses, %

	Osakoormusega (90% või vähem täiskoormusega töötava õpetaja tööajast) õpetajad	Osakoormusega töötavad õpetajad, kes valisid osakoormusega töötamise ise
Küla või maapiirkond (1000 elanikku või vähem)	49,5	24,2
Alev (1001 kuni 3000 elanikku)	32,0	40,0
Väikelinn (3001 kuni 15 000 elanikku)	29,8	32,7
Linn (15 001 kuni 100 000 elanikku)	28,0	45,5
Tartu	36,7	38,7
Tallinn	28,8	46,5

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite aroutused

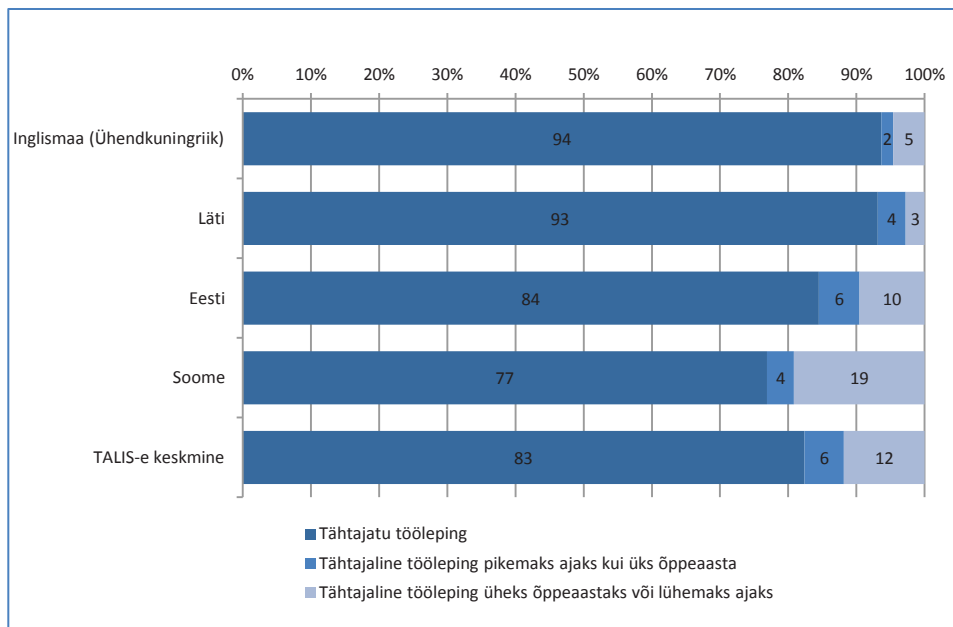
Joonis 2.4. Osakoormusega õpetajad, %



Allikas: OECD (2014: 268)

Eesti õpetajatest töötab 84,5%³ tähtajatu töölepinguga ja see näitarv ei ole viie aastaga peaaegu muutunud: aastal 2008 oli tähtajatu töölepinguga töötavaid õpetajaid 84,2% (Loogma jt 2009: 8). Sarnane on tulemus ka TALIS-e uuringu riikides keskmiselt. Aga näiteks Inglismaal ja Lätis on tähtajatu tööleping üle 90%-l õpetajatest (joonis 2.5).

Joonis 2.5. Töölepingu tüüp, %



Allikas: OECD (2014: 270)

Kui arvestada, et TALIS-e 2008. aasta Eesti tulemustest selgus, et tähtajatu töölepingu olemasolu ennustab nii paremat klassikliimat kui ka õpetajate suuremat enesetõhusust, ning parema klassikliimaga on positiivselt seotud ka täiskoormusega töö (vt Loogma jt 2009: 80), on küllaltki suur osakoormuse ning tähtajalise lepinguga ehk nn mittetraditsioonilises töösuhtes olev õpetajate osakaal Eesti koolides problemaatiline.

³ 84,8%, kui jätta välja ainult erivajadustega õpilaste õpetajad, keda 2008. aastal ei küsitletud.

2.1.2. Õpetajate jagunemine erinevate koolide vahel

OECD (2014: 40) peab oluliseks, et õpetajaid, kel rohkem õpetamiskogemusi (üle viie aasta) ning kõrgem haridustase (akadeemiline kõrgharidus) jaguks ka n-ö keerukamatesse koolidesse. Keerukamaks on TALIS-e uuringus klassifitseeritud need koolid, kus koolijuhtide hinnangul on:

- õpilasi, kelle emakeel erineb õppekeelest rohkem kui 10%: Eestis on selliseid koole 10% (TALIS-e keskmine 21%);
- erivajadustega õpilaste osakaal suurem kui 10%: Eestis on selliseid koole 29% (TALIS-e keskmine 26%);
- või õpilasi, kes on pärit majandusraskustega kodudest, rohkem kui 30%: Eestis on selliseid koole 11% (TALIS-e keskmine 20%).

Kontrollimaks, kas õpetajate haridustase ja õpetamiskogemused on olulised tunnused, mis ennustavad, kas töötatakse keerukamas või siis just vähemkeerukas koolis, viis OECD (2014: 42–43; 275) läbi riikidepõhised logistilised regressioonanalüüsid. Enamikus TALIS-e uuringu riikidest ei ilmnenu olulisi seoseid õpetamiskogemuste või haridustaseme ning potentsiaalselt keerukamates koolides töötamise vahel ehk nendes riikides ei erine pikema staažiga või kõrgema haridusega õpetajate osakaal keerukamates ja vähemkeerukates koolides. Mõningates riikides siiski olulisi seoseid esineb. On nii riike, kus kogenumatel ja haritumatel õpetajatel on suurem tõenäosus töötada keerukamates koolides, kui ka neid, kus just vähemkeerukates koolides.

Eesti andmetel tehtud regressioonanalüüsist selgub, et õpetajatel, kellel on kõrgeim haridustase, on 30% väiksem tõenäosus töötada koolides, kus vähemalt 10% õpilaste emakeel erineb õppekeelest, ja 20% väiksem tõenäosus töötada koolides, kus erivajadustega õpilaste osakaal on vähemalt 10%. Õpetajatel, kel töökogemusi aga üle viie aasta, on 30% väiksem tõenäosus töötada koolides, kus erivajadustega õpilaste osakaal on suurem kui 10% või majandusraskustega kodudest pärinevate õpilaste osakaal on suurem kui 30%. Seega ilmneb, et kogenum ja kõrge kvalifikatsiooniga Eesti õpetajate jagunemist erineva keerukusastmega koolide vahel ei saa pidada täiesti egalitaarseks. Täpsemalt on Eesti andmetel tehtud regressioonanalüüside tulemusi võimalik vaadata lisast 2.2.

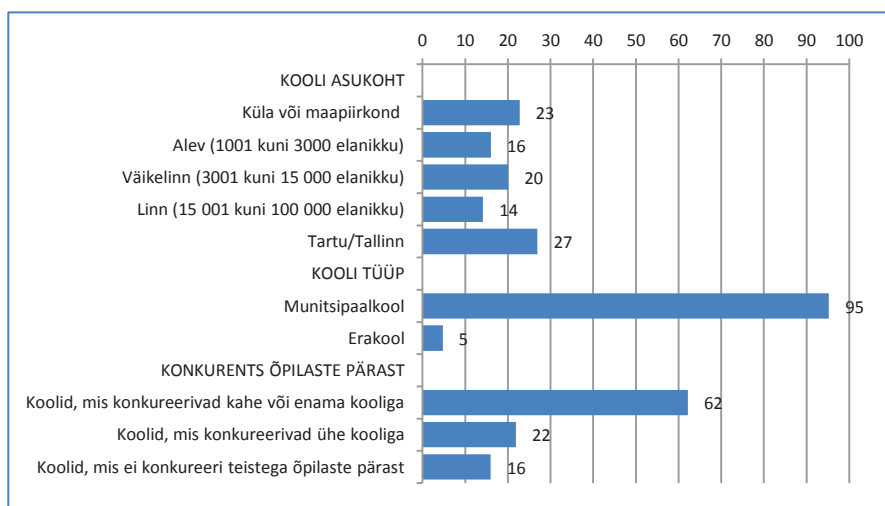
2.2. Koolid, milles õpetajad töötavad

Järgneb ülevaade koole iseloomustavatest tunnustest, nagu asukoht, keskmine õpilaste arv, ressursid ja ülevaade koolikliimast. Need näitajad põhinevad peamiselt direktorite hinnanguil, keskmine klassi suurus arvutati aga õpetajatelt pärineva informatsiooni põhjal. Õpetajatelt küsiti hinnangut ka õpilaste-õpetajate suhete kohta.

2.2.1. Koolide profiil

TALIS-e uuringus küsitletud Eesti õpetajatest 27% töötab kas Tartus või Tallinnas, kuid üsna suur osa, ligi neljandik, ka maapiirkonna koolides. Valdav osa (95%) neist töötab munitsipaalkoolis ja üldjuhul (84%) konkureerivad need koolid ka vähemalt ühe kooliga õpilaste pärast (joonis 2.6).

Joonis 2.6. Eesti õpetajate jagunemine eri tüüpi koolides, %



Allikas: OECD (2014: 283; kooli asukoha andmed on kättesaadavad: <http://dx.doi.org/10.1787/888933042903>)

Eesti koolid on maailma mastaabis võrdlemisi väikesed. Keskmiselt on Eesti koolides õpilasi ligi 300, ka klassid on suhteliselt väikesed (17 õpilast), ühe õpetaja kohta on 8 õpilast. Kõik need näitajad jäävad alla TALIS-e riikide keskmise. Võrreldes 33 riigi keskmise tulemusega on Eestis ka pedagoogilist personali õpetajate kohta suhteliselt palju: kui Eestis on õpetajaid pedagoogilise tugipersonali kohta 9,5, siis TALIS-e riikides keskmiselt 14,4 (tabel 2.5).

Tabel 2.5. Õpilaste, õpetajate ja abipersonali (suht)arvud, keskmine

	Keskmine õpilaste arv koolis*	Kesk- mine klassi suurus**	Õpilaste arv õpetaja kohta*	Õpetajate arv pedagoogilise tugipersonali kohta*	Õpetajate arv administratiiv- ja juhtiv- töötajate kohta*
Läti	295,1	17,7	9,1	8,1	5,2
Eesti	297,3	17,3	7,7	9,5	6,7
Soome	348,0	17,8	10,0	8,2	12,4
Inglismaa (Ühend- kuningriik)	890,2	23,9	13,6	4,1	3,3
TALIS-e keskmine	546,4	24,1	12,4	14,4	6,3

Allikas: OECD (2014: 285)

* Andmed pärinevad koolijuhtidelt ja on üldistatavad kogu riigi koolidele. Nt Eesti puhul tähendab 8 õpilast õpetaja kohta seda, et keskmiselt on koolides ühe õpetaja kohta 8 õpilast.

** Andmed põhinevad õpetajate hinnanguil ning on üldistatavad kogu riigi õpetajatele. Nt Eesti puhul tähendab keskmine klassi suurus 17 seda, et keskmiselt töötavad õpetajad klassides, kus on 17 õpilast (mitte aga, et Eesti koolides on keskmiselt 17 õpilast klassis).

Teisest küljest ilmnevad Eestis piirkonniti suured erinevused klasside suuruses ning õpilaste arvus ühe õpetaja kohta. Tabelist 2.6 nähtub, et kui maapiirkonna koolides töötavad õpetajad klassides, kus on keskmiselt 12 õpilast, siis Tallinna õpetajad töötavad klassides, kus õpilasi o koolides pea poole rohkem – 22.

Tabel 2.6. Klassi suurus ja õpilaste arv õpetaja kohta Eesti koolides piirkonniti, keskmine

	Õpilaste arv õpetaja kohta*	Keskmine klassi suurus**
Küla või maapiirkond (1000 elanikku või vähem)	5,3	11,7
Alev (1001 kuni 3000 elanikku)	7,5	15,8
Väikelinn (3001 kuni 15 000 elanikku)	9,4	17,9
Linn (15 001 kuni 100 000 elanikku)	9,1	20,1
Tartu	9,2	16,8
Tallinn	11,5	22,3

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

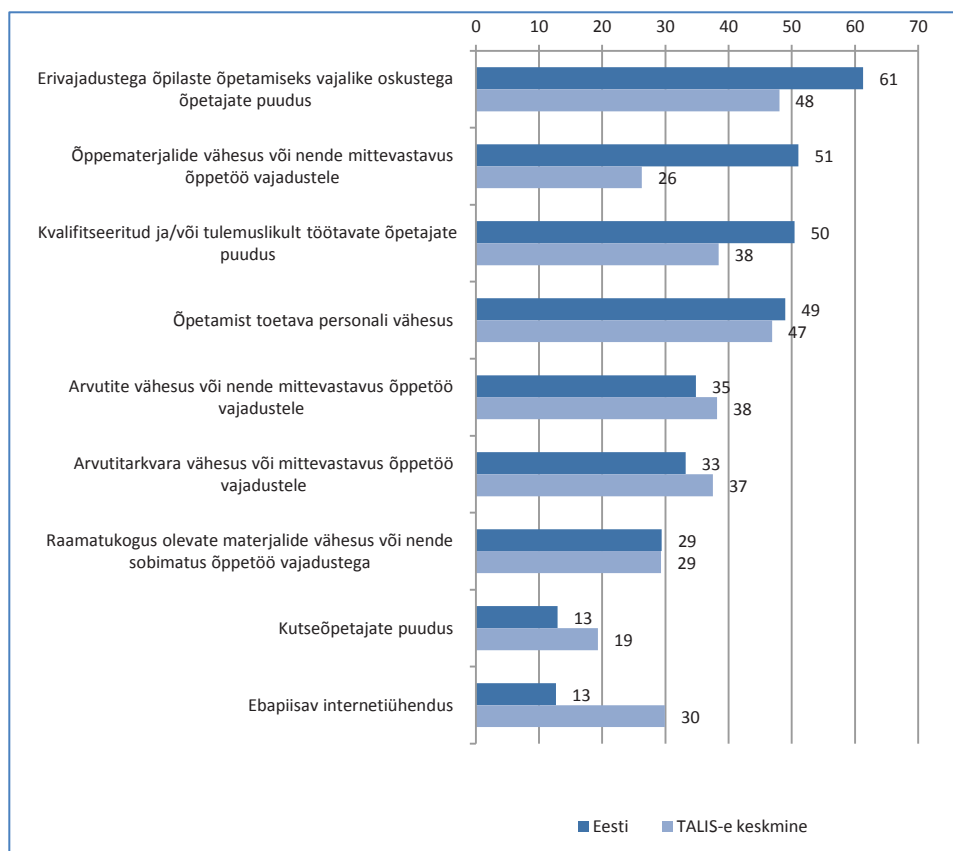
* Andmed pärinevad koolijuhtidelt ja on üldistatavad kogu riigi koolidele. Nt alevi puhul tähendab 7,5 õpilast õpetaja kohta seda, et keskmiselt on alevites asuvates koolides ühe õpetaja kohta 7,5 õpilast.

** Andmed põhinevad õpetajate hinnanguil ning on üldistatavad kogu riigi õpetajatele. Nt alevi puhul tähendab keskmine klassi suurus 15,8 seda, et keskmiselt töötavad õpetajad klassides, kus on 15,8 õpilast (mitte aga, et alevites asuvates koolides on keskmiselt 15,8 õpilast klassis).

2.2.2. Kooli ressursid

Kõige problemaatilisemaks peavad Eesti koolijuhid erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudust: 61% õpetajatest töötab koolides, mille direktor väidab, et see piirab kooli võimekust hästi õpetada kas teataval või suurel määral. Umbes pool õpetajatest töötab koolides, mille koolijuhid toovad esile ka õppematerjalide vähesust või nende mittevastavust õppetöö vajadustele, kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavate õpetajate puudust ning õpetamist toetava personali vähesust (joonis 2.7), kuigi pedagoogilise tugipersonali arv õpetaja kohta on Eestis TALIS-e keskmise tulemusega võrreldes pigem kõrge (tabel 2.5). Võrreldes TALIS-e riikide keskmisega on Eesti direktorid aga tunduvalt vähem kriitilised kutseõpetajate puuduse ning ebapiisava internetiühenduse, aga ka arvutite ja arvutitarkvara vähesuse või nende mittevastavuse suhtes (joonis 2.7).

Joonis 2.7. Ressursid, mis direktorite hinnangul piiravad kooli võimekust hästi õpetada (vastusevariandid „teataval määral” + „väga palju”), %



Allikas: OECD (2014: 287)

2.2.3. Koolikliima

Koolijuhid hindavad koolis valitsevat professionaalset kliimat ja õpilaste ning õpetajate vahelisi suhteid valdavalt väga heaks, seda nii TALIS-e uuringus keskmiselt kui ka konkreetselt Eestis. Eesti puhul on eesti õppekeelega koolide koolijuhid pisut kriitilisemad kui vene ning eesti/vene õppekeelega koolide direktorid. Viimastest tervelt 100% väidab, et kooli töötajaskond jagab ühiseid vaateid õpetamisele ning suhted õpilaste ja õpetajate vahel on head (tabel 2.7). Seesuguste hinnangute tõlgendamisel tuleb arvestada, et tegemist võib teataval määral olla ka sotsiaalselt soovitava vastamisega. Seega võib olla probleemsete aspektide selgitamisel mõistlikum lähtuda mitte absoluutväärtustest, vaid hinnangute järjekorrast. Näiteks tabelis 2.7

toodud väidetest hinnatakse kõige madalamalt kooli ja kohaliku kogukonna koostööd, niisiis just seesugune koostöö võib olla aspekt, mis koolides pigem vajaka jääb.

Tabel 2.7. Koolijuhtide hinnangud professionaalsele kliimale koolis (vastusevariandid „nõustub” + „täiesti nõustub”), %

	Kooli töötajaskond jagab ühiseid väärtusi õpetamisele ja õppimisele	Kool ja kohalik kogukond teevad tihedat koostööd	Kooli töötajaskond arutleb avatult ettetulevat e raskuste üle	Kolleegeid respektivad vastastiku üksteise ideid	Valitseb edu jagamise kultuur	Suhted õpilaste ja õpetajate vahel on head
Eesti õppekeel	93,6	74,4	90,3	91,2	82,6	97,4
Vene õppekeel	100,0	71,8	83,4	97,7	90,3	100,0
Eesti/vene õppekeel	100,0	85,0	88,5	96,8	89,5	100,0
TALIS-e keskmine	87,1	75,0	92,7	93,1	90,0	98,0

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Õpetajatel lasti aga hinnata erinevaid õpetajate-õpilaste vahelisi suhteid puudutavaid väiteid. Ka selles on nii TALIS-e riikide keskmine tulemus kui ka Eesti õpetajate hinnangud väga kõrged. Seejuures ei ilmne suuri erinevusi ka eesti ja vene õppekeelega koolide vahel. Märkimisväärne on, et viie aastaga on 8 protsendipunkti võrra kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes nõustuvad, et enamikku õpetajaid huvitab õpilaste arvamus (tabel 2.8). Kuuendas peatükis tuleb juttu veel ka klassikliimaga seotud teguritest ehk ühelt poolt sellest, kui palju kulutavad õpetajad aega klassis korra hoidmisele, ja teiselt poolt sellest, kui palju jääb neil aega tegelda õpetamisega. Kolmandas peatükis on käsitletud aga koolis valitsevat koostöökultuuri.

Tabel 2.8. Õpetajate hinnangud õpilaste-õpetajate suhetele (vastusevariandid „nõustub” + „täiesti nõustub”), %

	Selles koolis saavad õpetajad ja õpilased tavaliselt üksteisega hästi läbi	Enamik selle kooli õpetajaid usub, et õpilaste heaolu on tähtis	Enamikku selle kooli õpetajaid huvitab, mida õpilased arvavad	Kui selle kooli õpilane vajab lisaabi, siis kool võimaldab talle seda
Eesti 2008	92,3	93,8	84,3	95,7
Eesti 2013*	96,4	96,9	91,8	97,4
TALIS-e keskmine 2008	92,1	94,8	90,0	88,5
TALIS-e keskmine 2013*	95,3	96,5	91,8	89,6

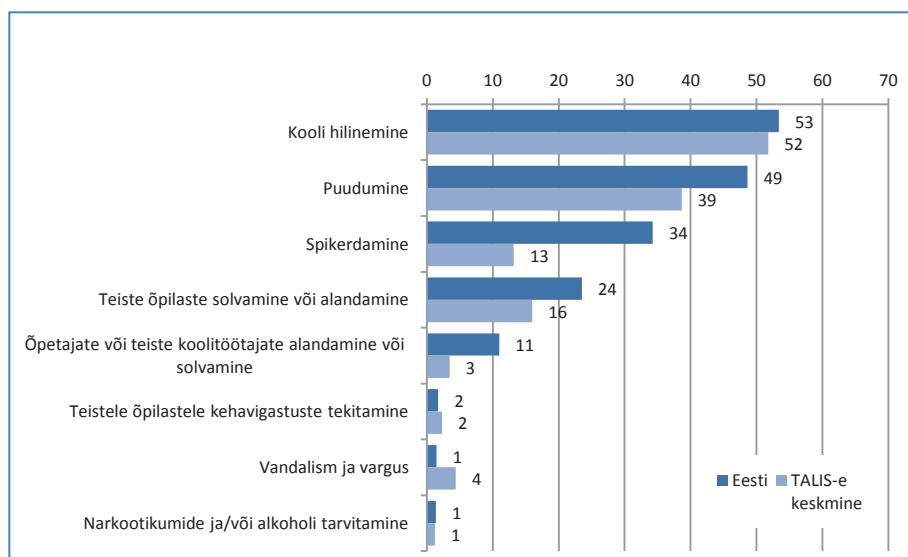
Allikas: OECD (2014: 292)

* Kuna 2008. aastal ei küsitletud õpetajaid, kes õpetavad erivajadustega õpilasi, on selleks, et õpetajate populatsioonid oleksid aastate vahel võrreldavad, 2008. ja 2013. aasta võrdluste puhul ka 2013. aastal ainult erivajadustega õpilaste õpetajad välja jäetud (selles küsimuses aga ei muutu tulemused oluliselt ka siis, kui need õpetajad liita).

Koolijuhtidel paluti anda hinnang ka õpilaste ja õpetajatega seotud erinevate probleemsete situatsioonide esinemise sagedusele. Esmalt uuriti, kui sageli esineb koolides joonisel 2.8 toodud õpilastega seotud olukordi. Selgub, et umbes pool õpetajatest õpetab koolides, mille direktor väidab, et õpilaste kooli hilinemist ja puudumist tuleb ette kord nädalas või sagedamini. Ligi kolmandik õpetajatest töötab aga koolides, mille juht tõi esile vähemalt kord nädalas ilmnevat spikerdamist, mis on TALIS-e uuringu riikides keskmiselt tunduvalt vähem levinud (34% vs. 13%).

Vaimne vägivald kaasõpilaste ning õpetajate suhtes on samuti üsna sage nähtus. Ka selle poolest paistavad Eesti koolid rahvusvahelises võrdluses välja (joonis 2.8). Õpilaste vaimne vägivald õpetajate või muu koolipersonali suhtes on suurem kui Eestis veel ainult Brasiilias. Sage vaimne vägivald kaasõpilaste suhtes on üsna levinud ka näiteks Soomes ja Rootsis, tunduvalt parem on olukord aga direktorite hinnangul Malaisias, Singapuris, Slovakkias ja Jaapanis, kus vaid alla 5% õpetajatest töötab koolides, kus direktorite hinnanguil seda vähemalt kord nädalas ilmneb (OECD 2014: 288). Võimalik, et eri kultuuriruumide direktorid tõlgendavad seda, mida alandamise või solvamisena käsitleda, ka mõneti erinevalt.

Joonis 2.8. Koolijuhtide hinnangud õpilastega seotud probleemsetele teguritele (vastusevariant „juhtub vähemalt kord nädalas“), %



Allikas: OECD (2014: 288)

Eesti õpetajate käitumine on direktorite hinnanguil aga üldjuhul korrektne. Vähemalt kord nädalas ilmnevat tööle hilinemist esineb koolides, kus töötab vaid 3% õpetajatest (TALIS-e riikides keskmiselt 11%) ning õpetajate puudumine ning nendepoolne diskrimineerimine on direktorite hinnanguil lausa olematu (OECD 2014: 289).

Kokkuvõte ja järeldused

TALIS 2013 uuring andis arvukalt uut ja ka juba tuttavat teavet Eesti õpetajaskonnast ning seda tasuks edasi analüüsida ning võtta aluseks järgmiste uuringute planeerimisel. Kindlasti tõstatisid ka paljud miksküsimused, millele TALIS vastust ei anna. Järgnevalt on esitatud teise peatüki kohta mõningad kokkuvõtlikud tähelepanekud.

Rääkides Eesti õpetajate haridusest ning õpetajaametiks ettevalmistatusest, siis on valdavalt õpetajate haridustase kõrge ning omatakse ka ainetes, mida õpetatakse, asjakohast ettevalmistust. Lisaks on pea kõik õpetajad läbinud õpetajahariduse või -koolituse.

Jätakuvalt iseloomustab Eesti õpetajaskonda vähene noorte õpetajate osakaal ehk endiselt on väljakutseks see, et paljud noored ei ole altd

õpetajaametit valima. Eriti problemaatiline on noorte vähene huvi õpetajaameti vastu, kui arvestada, et 16% Eesti õpetajaskonnast on 60-aastased või vanemad ehk võivad lähiaastatel pensionile siirduda.

Kui aga arvestada, et märkimisväärne osa õpetajatest töötab osakoormusega, eriti just maapiirkondades, ning seejuures ei ole valinud seesugust koormust ise, siis neis õpetajates peitub ka potentsiaalne mõnetine lahendus võimalikule õpetajate puudusele. Eriti kui arvestada, et Eesti õpetajad on üldiselt õppinud/koolitatud mitme aine õpetajaks, on paindlikud ning valmis end tööalaselt täiendama. Mõistagi võivad probleemiks osutuda piirkondade erinevustega seotud tegurid. On piirkondi, kus õpetajaid oleks juurde vaja, kuid neid ei ole, ning piirkondi, kus õpetajatele ei ole kas üldse erialast tööd või täiskoormusega tööd pakkuda. Võib-olla tasuks mõelda õpetajatele võimaluste loomisest (transport, elukoht, lastehoid jms), et nad saaksid olla piirkonniti mobiilsed. Samuti oleks vajalik tagada, et kompetentseid õpetajaid jaguks ka mitmekesise õpilaskonnaga, n-ö keerukamatesse koolidesse, näiteks neisse, kus on eri rahvusest õpilasi.

Lisaks tasub rõhutada, et viie aastaga ehk võrreldes eelmise uuringukorraga ei ole meesõpetajate osakaal kasvanud, seega on – eriti mõningate ainete – õpetamine endiselt valdavalt „naiste töö”. Kipub aga olema nii, et sektorites, kus on suur naiste osakaal, on ka palk ja ameti prestiiž pigem madal (teoreetiliste selgituste ülevaadet vaata nt Anspal, Biin, Kallaste, Karu ja Kraut 2009).

Kõige problemaatilisemaks peavad Eesti koolijuhid erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudust, õppematerjalide vähesust või nende mittevastavust õppetöö vajadustele, kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavate õpetajate puudust ning õpetamist toetava personali vähesust. Võrreldes TALIS-e riikide keskmisega on Eesti direktorid aga tunduvalt vähem kriitilised kutseõpetajate puuduse ning ebapiisava internetiühenduse, aga ka arvutite ja arvutitarkvara vähesuse või mittevastavuse suhtes.

Ilmneb ka teatav vastuolu: nii koolijuhid kui ka õpetajad hindavad koolikliimat, sh õpilaste ja õpetajate vahelisi suhteid väga heaks, teiselt poolt esineb direktorite hinnanguil sageli aga õpilastega seotud distsiplinaarprobleeme, nagu kooli hiline mine, puudumine ja spikerdamine ning ka vaimne vägivald kaasõpilaste ning õpetajate suhtes.

Järgnevalt on toodud Eesti ja TALIS-e uuringu riikide keskmise 7.–9. klassi õpetaja ja selle kooli profiil, kus see õpetaja töötab. Sellest nähtub, et keskmiselt on Eesti õpetaja ja kool, kus ta töötab, üsnagi sarnane uuringus osalenud riikide keskmistega. Loodetavasti annab käesolev raport aga ka sissevaate Eesti õpetajaskonna mitmekesisusse ja omapärasse.

TALIS-e riikide keskmine õpetaja	Eesti keskmine õpetaja
• naine • 43-aastane • omab kõrgharidust • on läbinud õpetajahariduse või -koolituse programmi • omab 16 aastat töökogemusi õpetajana • töötab täiskoormuse ja tähtajatu töölepinguga	• naine • 48-aastane • omab kõrgharidust • on läbinud õpetajahariduse või -koolituse programmi • omab 22 aastat töökogemusi õpetajana • töötab täiskoormuse ja tähtajatu töölepinguga
TALIS-e riikide keskmine kool, kus 7.–9. klassi õpetajad töötavad	TALIS-e riikide keskmine kool, kus 7.–9. klassi õpetajad töötavad
• munitsipaalkool • konkureerib teiste koolidega õpilaste pärast • 546 õpilast, klassi suurus 24 õpilast ning 12 õpilast õpetaja kohta • 14 õpetaja kohta 1 pedagoogilist tuge pakkuv töötaja ja 6 õpetaja kohta 1 administratiiv- või juhtivtöötaja • piisavalt kompetentset personali ja õpetamiseks vajalikke ressursse • õpilaste kooli hilinemise probleemid • head suhted õpilaste ja õpetajate vahel	• munitsipaalkool • konkureerib teiste koolidega õpilaste pärast • 297 õpilast, klassi suurus 17 õpilast ning 8 õpilast õpetaja kohta • 9 õpetaja kohta 1 pedagoogilist tuge pakkuv töötaja ja 7 õpetaja kohta 1 administratiiv- või juhtivtöötaja • erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike õpetajate puudus, kuid piisavalt IKT-ressursse • õpilaste kooli hilinemise probleemid • head suhted õpilaste ja õpetajate vahel

PEATÜKK 3: KOOLIJUHTIMINE (MERIL ÜMARIK)

Peamised Eesti uuringu tulemused

- Võrreldes TALIS-e riikide tulemustega on Eesti koolijuht keskmisest staažikam (ligi neljandik neist on koolijuhi leiba teeninud üle 20 aasta) ning tugeva juhtimiskoolituse pagasiga. Samuti on koolijuhtide seas keskmisest suurem osakaal naistel (60%).
- Eesti koolijuht on võrreldes oma rahvusvaheliste kolleegidega vähem hõlmatud õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse ning vaid 7% koolijuhtidest külastab regulaarselt tunde jälgimise eesmärgil (TALIS-e keskmine näitaja on 49%).
- Eesti koolijuhid rakendavad juhtimisülesannetes üsna palju detsentraliseeritud juhtimisstiili ehk vastutuse jagamist. Samuti hinnatakse oma koolis valitsevat koostöökultuuri väga kõrgelt.
- Eesti koolijuhtidest osaleb professionaalset arengut toetavates tegevustes TALIS-e riikide keskmisega võrreldes suurem osakaal juhte. Eesti koolijuhid on motiveeritud end täiendama ning samas on neil rahvusvahelises võrdluses selleks ka enam aega.
- Eesti koolijuhtide tööga rahulolu on suhteliselt suur, seejuures ollakse enam rahul praeguse töökeskkonnaga kui koolijuhi ametipositsiooniga üldiselt. Teiste riikide taustal tõuseb koolijuhtide silmis selgelt probleemkohana esile õpetaja madal staatus ühiskonnas (vaid 12% juhtidest arvab, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud (TALIS-e keskmine tulemus on 44%).

Sissejuhatus

Selle peatüki keskmes on koolijuht muutuvate nõudmiste keerises. Koolijuhti nähakse ühelt poolt sageli kui vahelüli õpetajate, õpilaste ja nende vanemate ning teiselt poolt haridusametkondade ja laiema kogukonna vahel. Selline positsioon tingib vajaduse vastata erinevate osapoolte kohati vastuolulistele nõudmistele. Koolijuhilt eeldatakse pädevusi, et juhtida inim- ja materiaalseid ressursse, suhtlemist erinevate osapooltega koolis ja väljapool kooli, adekvaatseid ja põhjendatud otsuseid ning tuge õpetajatele ja õpilastele.

Koolijuhtide võimuses on panustada õpilaste õpitulemuste kasvu koolikliima kujundamise ning õpetajate ja õpetamisprotsessi toetamise kaudu. Sageli on rõhutatud koolijuhi rolli õpetajate koostöö toetamisel ja

koolis valitseva õpikultuuri arendamisel (vt nt Brouwer jt 2012; Daly jt 2010; Harris 2011; Stoll jt 2006). Koostöös toimivatel õpetajatel on laiem oskuste spekter, nad on enam kursis kolleegide õpetamispraktikaga ning õpilaste tulemustega ja enam tööga rahul (Stroll & Seashore Louis 2007; Daly jt 2010).

Samuti on koolijuhtimine ja juhtimisstiil seotud kooli missiooni ja eesmärkide seadmise selgusega, õpetajate töö organiseerimise ning kooli kui organisatsiooni ja kooli ning laiema ühiskonna vaheliste suhete kujundamisega. Võib öelda, et koolijuhtidele on antud erinevates kontekstides üha suurem otsustusvõim võrreldes minevikuga. Koolide autonoomia varieerub küll riigiti olulisel määral. Siiski pole üllatav, et peaaegu kõigis riikides on tänapäeval koolijuhtidele esitatavad nõudmised ja kohustused oluliselt suuremad kui kunagi varem (OECD 2014: 57).

Koolijuhtide arendamine, sh koolijuhtide pädevusnõuete ja hindamissüsteemi kehtestamine on Eesti elukestva õppe strateegia 2020 strateegiliste meetmete hulgas välja toodud. TALIS 2013 uuring pakub olulist teavet Eesti koolijuhi töö, pädevuste ning tööga rahulolu kohta rahvusvahelises võrdluses. Esimeses alapeatükis esitatakse Eesti koolijuhi portree (vanus, haridus, sugu, juhtimis- ja töökogemused) ning kõrvutatakse seda TALIS-e riikide tulemustega. Järgnevalt käsitletakse juhi töörolle, ajakasutust ning koolijuhi tähendust kooli arengu planeerimisel. Peatükis keskendutakse kahele olulisele aspektile juhtimises – kuivõrd panustab juht õppe-kasvatustöö protsessi ning mil määral on juhi vastutusvaldkonnad erinevate tegevuste järgi jagatud teiste osapooltega. Analüüsitakse, millised juhi individuaalsed ja koolikonteksti tegurid võimaldavad ennustada õppe-kasvatustööd toetava ja detsentraliseeritud juhtimisstiili avaldumist. Järgnevalt antakse ülevaade, kuidas hindavad koolijuhid oma professionaalse arengu võimalusi ning kuidas takistavaid barjääre ületada. Peatükk lõpeb juhtide tööga rahulolu temaga ning arutleb selle üle, millised on tööga rahulolu toetavad ja takistavad tegurid.

3.1. Eesti koolijuhi portree rahvusvahelises võrdluspeeglis

Alustuseks heidame pilgu sellele, milline on Eesti koolijuht ning kuidas paistab ta teiste riikide juhtide taustal. Tabel 3.1 annab ülevaate Eesti koolijuhist rahvusvahelises võrdluses (TALIS-e riikide keskmiste näitajate kaudu).

Vanus

Eesti koolijuhi keskmine vanus on 52 eluaastat, mis on sama kui TALIS 2013 uuringu riikide keskmine. Kõige nooremad on Brasiilia ja Rumeenia koolijuhid, kus juhtide keskmine vanus on vastavalt 45 ning 47 eluaastat. Kõige eakamad on Korea juhid keskmiselt 59 eluaastaga (OECD 2014: 305).

Sooline jaotus

Eesti koolijuhtide hulgas on keskmisest enam naisjuhte (60%), TALIS 2013 uuringu keskmine on 49%. Näiteks on Ühendkuningriigi juhtide hulgas naisi vaid 38% ning keskmisest väiksem on naiste osakaal ka Soome juhtide seas (41%). Eestist feminiseerunum on kooli juhtkond näiteks Lätis (77% naisi) ning Poolas (67%), Brasiilias (75%) ja Bulgaarias (72%). Samas, Jaapani koolijuhtide hulgas on naisi vaid 6% (OECD 2014: 305).

Tabel 3.1. TALIS-e uuringus osalenud Eesti koolijuhtide portree

	Eesti	TALIS-e keskmine
Vanus / keskmine vanus	52	52
Naissoost koolijuhid (%)	60	49
Haridustase / doktorikraadiga koolijuhid (%)	1,5	3,2
Juhtimiskoolitus / tugev juhtimiskoolitus formaalhariduse raames (%)	86	67
Töökogemused / koolijuhina töötanud vähem kui 3 aastat (%)	19	20
Töökogemused / koolijuhina töötanud üle 20 aasta (%)	23	9
Keskmiselt töökogemusi koolijuhina	12	9
Keskmiselt töökogemusi õpetajana	22	21

Allikas: OECD (2014: 305, 307, 312–314)

Haridustase

Võttes arvesse juhi positsiooniga kaasnevaid kompleksseid tööülesandeid ning asjaolu, et suur osa juhtidest alustab oma töökarjääri õpetajana, pole üllatav, et suuremal osal nii Eesti kui ka teiste riikide

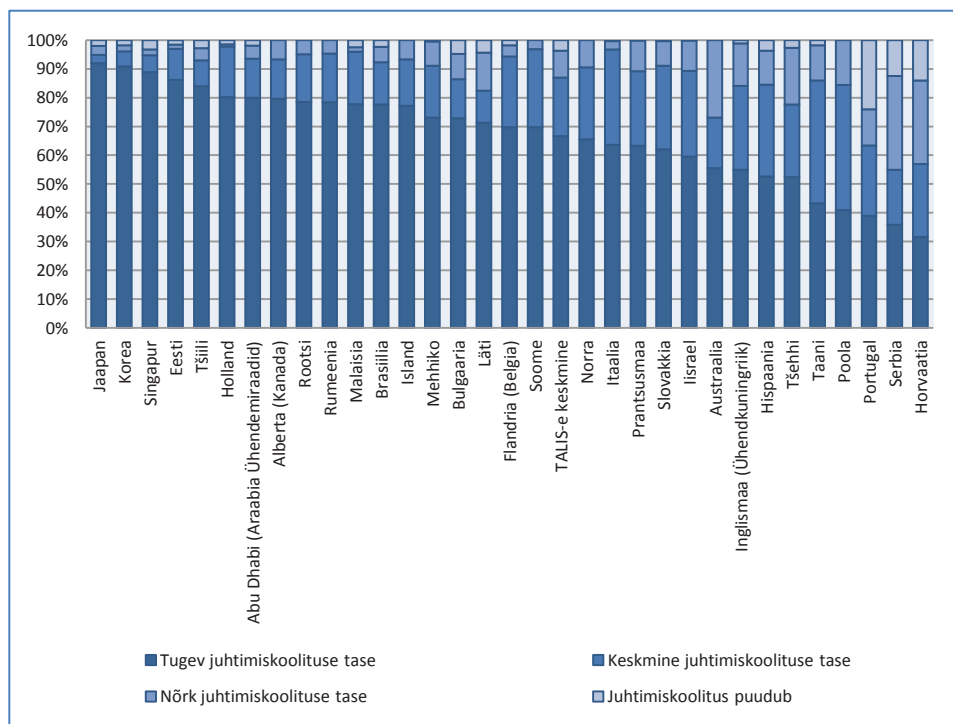
juhtidest on ISCED 5A taseme haridus (bakalaureuse- ja magistrikraad ülikoolist või samaväärsest haridusasutusest). Eesti juhtidest on nimetatud ISCED 5A taseme haridus 96%-l, doktorikraadiga juhte on 1,5%. Osas riikides, nagu Tšiili (25%), Horvaatia (18%), Prantsusmaa (13%) ning Belgia (Flandria) (40%), on suurem osakaal ISCED 5B haridustasemega ehk praktilisema suunitlusega ning lühema kestusega õppeprogrammi läbinud juhtidel. Doktorikraadiga juhte on ülekaalukalt kõige enam Portugali koolijuhtide seas (27%) (OECD 2014: 307).

Juhtimiskoolitus

Analüüsimaks põhjalikumalt koolijuhtide ettevalmistust küsiti neilt, kas nad on võtnud osa: a) koolijuhtimise või direktorite koolitusprogrammist või kursusest; b) õpetajate koolitusprogrammist või kursusest ning c) õppe-kasvatustöö parandamisele suunatud juhtimise koolitusest või kursusest. Samuti küsiti, kas vastavat tüüpi koolituses formaalhariduse raames osaleti enne ja/või pärast direktoriametisse asumist. Nimetatud kolme küsimuse baasilt konstrueeriti juhtimiskoolituse indeks. Vastused „mitte kunagi“ kodeeriti nulliks (0) ning vastused, mis näitasid, et koolitus oli toimunud „enne“, „pärast“ ning „enne ja pärast“ koolidirektoriks saamist, kodeeriti kui üks (1). Iga vastaja küsimuste koodid summeeriti ning loodi järgmised juhtimiskoolituse kategooriad: 0 – juhtimiskoolitus puudub; 1 – nõrk juhtimisalane koolitustase; 2 – keskmine juhtimisalane koolitustase; 3 – tugev juhtimisalane koolitustase.

Jooniselt 3.1 võib näha, et Eesti koolijuhtide seas on tugeva juhtimisalase koolitustasemega juhtide osakaal märkimisväärselt suur. Eesti juhtide juhtimiskoolituse taset ületavad vaid Jaapan, Korea ja Singapur. Maha jäävad meist nii Läti, Soome, Ühendkuningriik kui ka Tšehhi ja Poola. Portugali, Serbia ja Horvaatia koolijuhtide seas on kõige enam neid, kes pole formaalhariduse raames mitte mingisugust juhtimiskoolitust läbinud.

Joonis 3.1. Juhtimiskoolituse tase (indeks) riikide võrdluses



Allikas: OECD (2014: 70)

Eesti koolijuhtide hulgas on vaid 2% neid, kes pole võtnud osa koolijuhtimise või direktorite treeningprogrammist või kursusest. Samas, 46% on teinud seda alles pärast juhiametisse asumist. Õpetajate treeningprogrammist või kursusest pole võtnud osa 27% koolijuhtidest. Ka õppe-kasvatustöö parandamisele suunatud juhtimise koolitusest või kursusest on valdav enamik koolijuhte formaalhariduse raames osa saanud. Vaid 11% ei ole vastavat koolitust läbinud.

Töökogemused

Hoolimata Eesti koolijuhtide suhteliselt tugevast juhtimiskoolituse tasemest ei suuda haridus üksi valmistada juhti ette võimalikeks ettetulevateks situatsioonideks koolis. Siinkohal on äärmiselt oluline tähendus koolijuhi töökogemustel. TALIS 2013 uuringu keskmine koolijuhi staaž on 9 aastat. Eesti koolijuhid on keskmiselt staažikamad – keskmine tööstaaž 12 aastat. Vähem kui 3-aastase koolijuhi töökogemusega vastajaid oli juhtide hulgas sarnaselt TALIS 2013

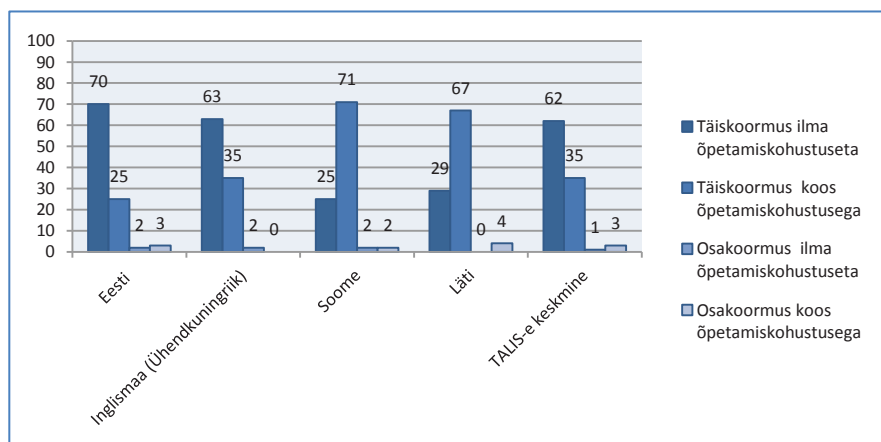
keskmise näitajaga viiendik, kuid üle 20 aasta koolijuhina töötanute protsent oli Eesti juhtide hulgas oluliselt suurem kui TALIS-e riikides keskmiselt (vastavalt 23% ja 9%) (OECD 2014: 313, vt samuti tabel 3.1).

TALIS-e andmete põhjal saab väita, et koolijuhid on üldjuhul asunud ametisse õpetaja positsioonilt. Ka valdaval enamikul Eesti koolijuhtidest on ette näidata õpetajana töötamise kogemused. Seejuures on enam kui poolel (58%) Eesti koolijuhtidest rohkem kui 20-aastased õpetajatöö kogemused. Eesti koolijuhid on varem töötanud õpetajana keskmiselt 22 aastat (OECD 2014: 313).

3.2. Koolijuhi töö ja töörollid

TALIS 2013 uuring annab üsna põhjaliku ülevaate koolijuhi tööst, sh erinevatest tegevusvaldkondadest, mis kuuluvad koolijuhi igapäevase töörolli juurde, ajakasutusest ehk tööaja jagunemisest tegevusvaldkondade järgi. Üheks aspektiks, milles TALIS-e riikide koolijuhtide töörollid erinesid, oli see, mil määral oli nende juhirolli osaks õpetamistöö. Koolijuhtidelt küsiti, milline on nende koormus direktorina töölepingu alusel. TALIS-e riikide hulgas võib näha üsna erinevaid mustreid koolijuhi töörollist (joonis 3.2). Sarnaselt TALIS-e riikide keskmisega töötab nii Eestis kui ka Ühendkuningriigis suurem osa koolijuhtidest täiskoormusega (90% või enam töökoormusele vastavatest tundidest) ning ilma õpetamiskohustusega. Seevastu Soome ja Läti koolijuhtide hulgas on suurem osakaal neid koolijuhte, kellel on täistööaja sees muu hulgas õpetamiskohustus.

Joonis 3.2. Koolijuhi koormus töölepingu järgi, %



Allikas: OECD (2014: 317)

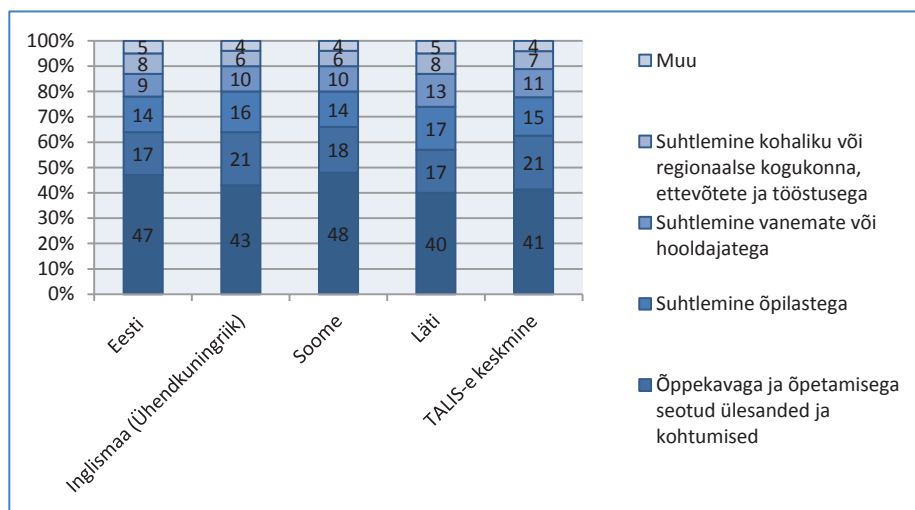
Koolijuhtidel, kes peale juhtimisfunktsioonide täidavad klassiruumis õpetamiskohustust, on kahtlemata suurem koormus ja vajadus erinevaid töörolle ühitada. Samas hoiab klassiruumi ees olemine koolijuhti õpetajatööga paremini kursis ning võimaldab õpetaja igapäevatöö väljakutseid paremini mõista, luua tihedamat kontakti õppuritega ning haridusmuutusi ise klassiruumi kontekstis katsetada.

Koolijuhi ajakasutus

Koolijuhi töö iseloomu võimaldab paremini mõista muu hulgas see, kuidas nad oma tööaega kasutavad ehk milliseid tegevusi peetakse prioriteetsemaks. TALIS-e uuringu respondentidelt küsiti, kui palju aega (protsentides) kulub neil kooli direktorina keskmiselt õppeaastas etteantud tegevuskategooriatele. Joonis 3.3 kajastab Eesti koolijuhi ajakasutust teiste riikide võrdluses.

Võib näha, et Eesti koolijuhtide tööajast kulub peaaegu pool (47%) administratiivsele tegevusele, mis ületab isegi TALIS 2013 riikide keskmist. Võrreldes 2008. aasta uuringuga on juhtide administratiivülesannete osakaal isegi suurenenud (TALIS 2008 andmetel 43% tööajast).

Joonis 3.3. Koolijuhi ajakasutus õppeaastas



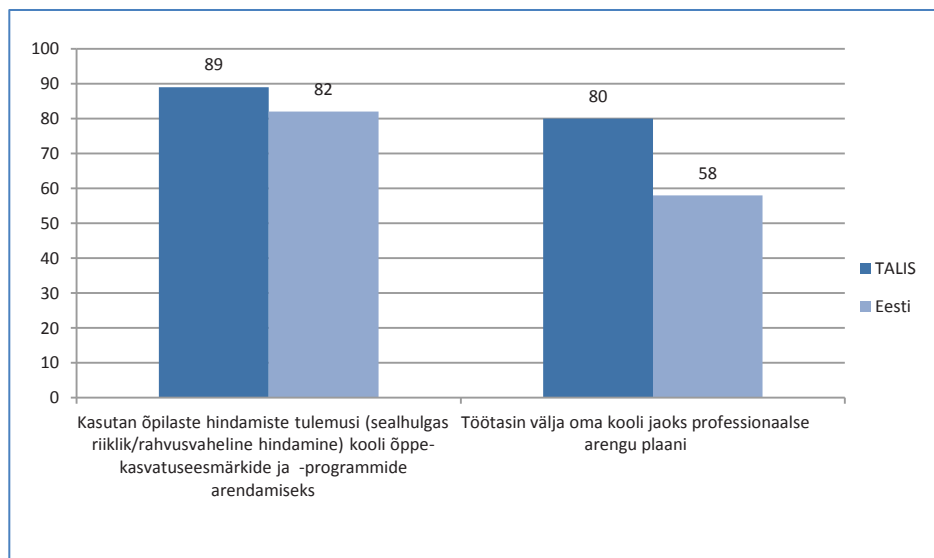
Allikas: OECD (2014: 294)

Administratiivülesannete kõrval kulub Eesti koolijuhtil märkimisväärselt vähem aega õppekava ja õpetamisega seotud tegevustele (17%), õpilastega suhtlemisele (14%), vanematega suhtlemisele (9%) või koostööle kohalike või regiooni ettevõtetega (8%). Võib näha küll teatavat varieerumist riigiti, kuid võib öelda, et enamikus riikides kulub ligi 2/3 koolijuhi ajast administratiivsetele ülesannetele ning õpetamise ja õppekavaga seotud tegevustele (OECD 2014: 58).

Koolijuhi roll kooli arengu planeerimisel

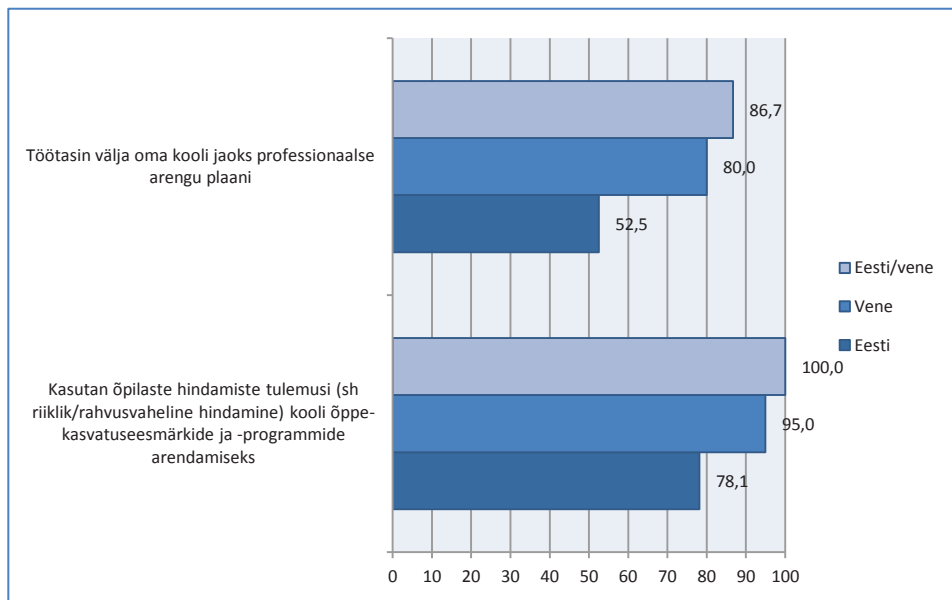
Aasta-aastalt on kasvanud koolijuhtide vastutus kooli arengu planeerimisel ning kooli arengueesmärkide seadmisel, toetudes neis muu hulgas olemasolevatele andmetele, sh õpilaste hindamise tulemustele. Joonis 3.4 näitab nende Eesti koolijuhtide osakaalu rahvusvahelises võrdluses, kes on väitnud, et kasutavad õpilaste hindamise tulemusi kooli õppe-kasvatuseesmärkide ja -programmide arendamiseks. Kuigi 4/5 Eesti õpetajatest seda väidab, oleme seejuures TALIS-e keskmisest mõnevõrra maas. Samas võib näha, et võrreldes eesti õppekeelega koolidega on vastav praktika oluliselt levinum vene ning eesti/vene õppekeelega koolide juhtide hulgas (joonis 3.5).

Joonis 3.4. Kooli arengu planeerimine – Eesti koolijuhtide praktika rahvusvahelises võrdluses, %



Allikas: OECD (2014: 298)

Joonis 3.5. Kooli arengu planeerimine kooli õppekeele järgi, %



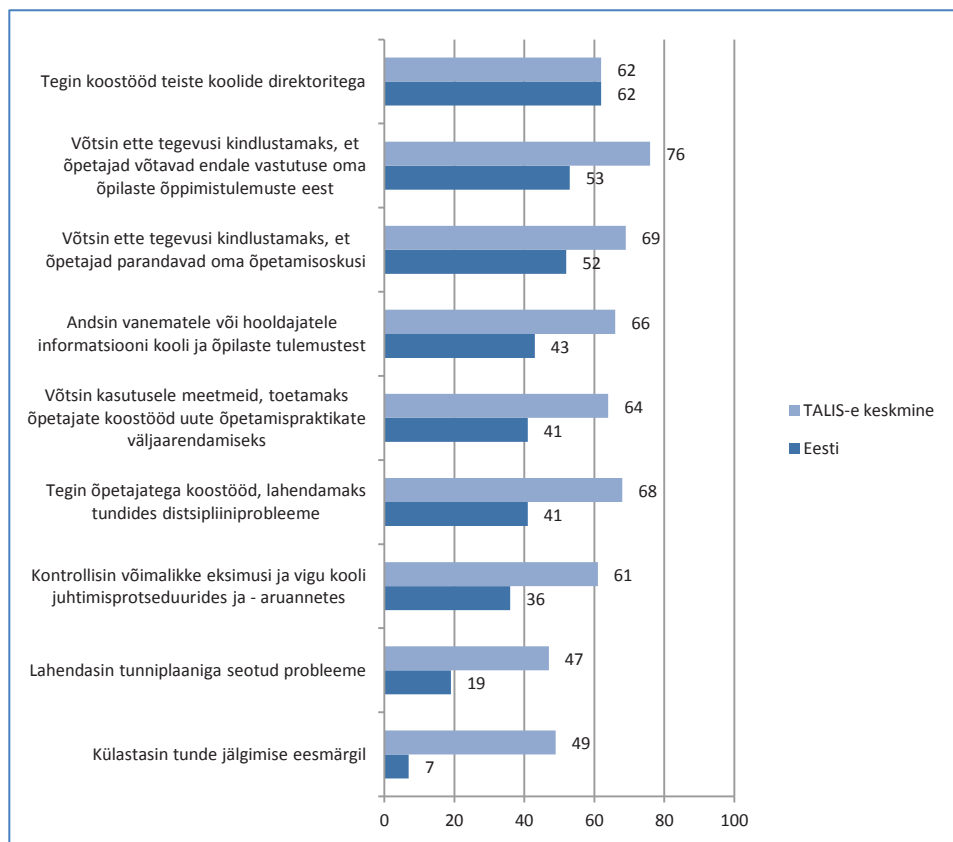
Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Jooniselt 3.4 võib näha, et mõnevõrra väiksem on nende Eesti koolijuhtide osakaal, kes on töötanud oma kooli jaoks välja professionaalse arengu plaani. See näitarv on oluliselt väiksem TALIS-e keskmisest (58% vs. 80%). Ka siin võib näha, et kooli professionaalse arengu planeerimisel on olnud võrreldes eestikeelsete koolide juhtidega aktiivsemad eesti/vene ja venekeelsete koolide juhid (joonis 3.5).

Koolijuhi töövaldkonnad

Lisaks küsiti koolijuhtidelt, milliste tegevustega on nad 12 viimase kuu jooksul töös kokku puutunud, ning paluti täpsustada, kui sageli (vastusevariandid: „harva või mitte kunagi”, „mõnikord”, „sageli” ning „väga sageli”). Järgnev joonis 3.6 annab ülevaate Eesti koolijuhi sagedamatest (liidetud vastusevariandi „sageli” ja „väga sageli” vastanud koolijuhid) tegevusvaldkondadest võrreldes TALIS 2013 riikide keskmiste tulemustega.

Joonis 3.6. Koolijuhhi töövaldkonnad (12 kuu jooksul / vastusevariandid „sageli” + „väga sageli”), %



Allikas: OECD (2014: 296)

Kõige sagedamini on maininud koolijuhhid koostööd teiste koolide direktoritega. Järgnevas alapeatükis näeme, et koostöövõrgustikud, sh koostöö teiste koolijuhtidega, on oluline pädevuste arendamise ja teadmiste vahetamise moodus. Üle poole koolijuhtidest (53%) on väitnud, et võtavad ette tegevusi tagamaks seda, et õpetajad võtaksid vastutuse õpilaste õpitulemuste eest. Samavõrd oluline on koolijuhtide roll seista selle eest, et õpetajad võtaksid vastutuse oma õpetamisoskuste arendamisel (52%). Alla poole koolijuhtidest (43%) on pidanud sagedaseks tööülesandeks suhtlemist vanematega ja info vahendamist kooli ja õpilaste õpitulemuste kohta, samuti võtnud kasutusele meetmeid toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamispraktikate väljatöötamisel (41%) ning teinud õpetajatega koostööd lahendamaks õpilaste

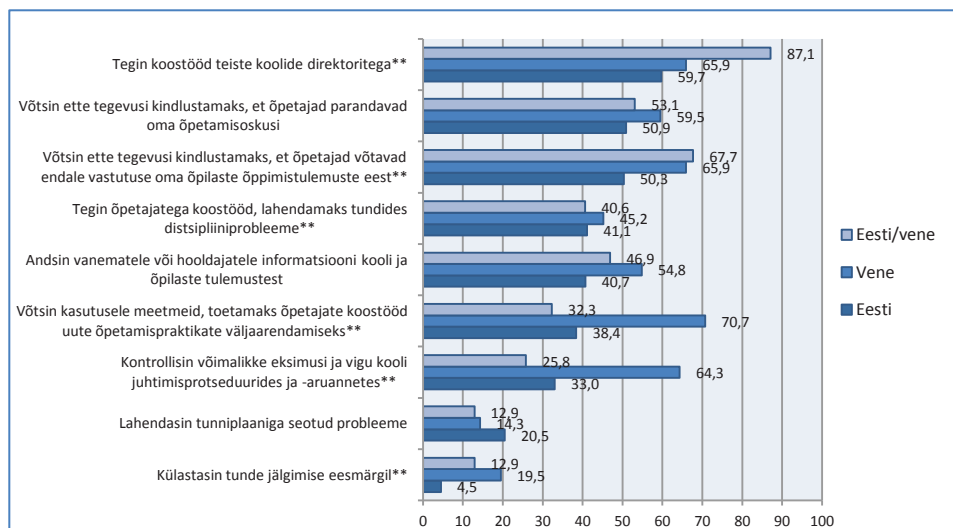
distsipliiniprobleeme (41%). Võrreldes TALIS-e riikide keskmisega esinevad kõik viimati nimetatud valdkonnad Eesti koolijuhtide seas oluliselt harvem. Võib väita, et Eesti koolijuht on TALIS-e riikide keskmisega võrreldes hõlmatud õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse vähem. Viimast võib seletada sellega, et Eesti koolides on tööjaotus kujunenud ajalooliselt teistmoodi ning nimetatud valdkonnad on suuremal määral õppealajuhataja vastutusalas.

Kooli juhtimisprotseduurides ja aruannetes võimalike vigade kontrollimine ning samuti tunniplaaniga seotud probleemide lahendamine on kaks administratiivset ülesannet koolijuhi tegevuste seas. Võib näha, et Eesti koolijuht on võrreldes TALIS-e riikide keskmisega nendest ülesannetest oluliselt vabam. Sellest lähtudes on samas üllatav, et Eesti koolijuhi ajakasutusest hõlmavad administratiivsed kohustused TALIS-e keskmisega võrreldes mõnevõrra suurema osa (joonis 3.3).

Kui TALIS-e riikide koolijuhtidest ligi pool (49%) on külastanud sageli tunde jälgimise eesmärgil, siis Eesti koolijuhtidest on teinud seda vaid 7%. Kui heita pilk võrdlusriikide tulemustele, võib leida üsna erinevaid näitajaid. On riike, kus tundide vaatlemine on levinud, näiteks Ühendkuningriik (78%) ja Läti (45%), kuid on ka riike, näiteks Soome (11%), kus sarnaselt Eestiga ei ole tundide vaatlemine koolijuhi sagedane tegevus (OECD 2014: 59). Arvestades seda, et Eesti koolijuhtidest 2/3-l puudub töökoormuse osana õpetamiskohustus, võib arvata, et suurel osal koolijuhtidest ei ole regulaarset otsest (isiklikku) kontakti õpilastega ega ülevaadet klassiruumis toimuvast.

Õppekeeliti võib koolijuhi töövaldkondades näha teatavaid erinevusi (joonis 3.7). Võrreldes eesti õppekeelega koolide juhtidega on eesti/vene ning vene õppekeelega koolide direktorid olnud enda hinnangul mõnevõrra sagedamini hõlmatud teatud õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse.

Joonis 3.7. Koolijuhi töövaldkonnad kooli õppekeele järgi (12 kuu jooksul / vastusevariandid „sageli” + „väga sageli”), %



Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Tähelepanuväärne on see, et vene õppekeelelega koolide juhtide hulgas 2/3 võttis kasutusele meetmeid toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamispraktikate kasutuselevõtuks ning kontrollis eksimusi ja vigu kooli juhtimisprotseduurides ja -aruannetes. Eesti õppekeelelega koolide juhtide seas oli vastav osakaal vaid 1/3. Ka klassitundide regulaarne jälgimine on enam levinud vene ja eesti/vene õppekeelelega koolide juhtide seas, jäädes küll oluliselt maha TALIS-e riikide keskmisest.

Õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil ja koolijuhi pühendumine kooli ja õpetaja arengule

Tänapäeva rahvusvahelise majanduskonkurentsi oludes on saanud üha kaalukamaks kooli tähelepanuallikaks õpilaste õpitulemuste tase, mis esitab väljakutse ja vajaduse mõtestada ümber koolijuhi juhtimisstiili ning pöörata enam tähelepanu õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiili arendamisele. Nimetatud juhtimisstiil on ilmne mitmetes koolijuhi tööfunktsioonides – koolijuht tagab, et kooli eesmärgid on selgelt sõnastatud, tagab selle, et kooli keskkond on turvaline ja õppimist toetav, toetab õpetajate pädevuste arengut jms.

Koolijuhtide tööülesannetest rääkides ilmnes, et TALIS-e riikidega võrreldes on Eesti koolijuhid vähem hõlmatud õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse – koostöö õpetajatega lahendamaks tundide distsiplinaarprobleeme, toetamas õpetajate koostööd uudsete õpetamispraktikate väljaarendamiseks jms. Võrreldes eesti õppekeelega koolide juhtidega, olid mõnevõrra enam õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse kaasatud vene ja eesti/vene õppekeelega koolide juhid (joonis 3.6 ja 3.7).

TALIS 2013 uuringus loodi indeks mõõtmaks õppe-kasvatustööd toetavat juhtimisstiili ning analüüsima, milliste juhi individuaalsete, koolikonteksti jt teguritega on nimetatud juhtimisstiil seotud ehk millise isikutasandi tunnuse ja kooli tausta pinnalt võiksime ennustada koolijuhi suuremat pühendumist õpetamis- ja kasvatustööd juhtimisele. Indeks loodi kolme tunnuse baasil. Koolijuhtidelt küsiti, kui sageli on nad 12 viimase kuu jooksul tegelnud järgmiste tegevustega:

- Võtsin kasutusele meetmeid, toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamispraktikate väljaarendamiseks.
- Võtsin ette tegevusi kindlustamaks, et õpetajad parandavad oma õpetamisoskusi.
- Võtsin ette tegevusi kindlustamaks, et õpetajad võtavad endale vastutuse oma õpilaste õppimistulemuste eest.

Analüüsiti multilineaarse regressioonanalüüsi abil, millised tegurid võiksid ennustada õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiili esinemist. Seda juhtimisstiili vaadeldi muu hulgas koolijuhi karakteristikute ja koolikliima tegurite võrdluses, kuid Eesti puhul seoseid ei ilmnenud. Küll aga ilmnes tugev seos õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiili ja tööga rahulolu vahel (lisa 3.1) ehk koolijuhid, kes on enam tööga rahul, on suurema tõenäosusega valmis panustama ka enam õppe-kasvatustöösse.

Õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil omakorda on enamikus riikides seotud kooliarengu planeerimisega. Koolijuhi olulised vastutusvaldkonnad ja ülesanded on seada kooli eesmärged ja hinnata õpetajate tööd eesmärkide täitmisel. Paljude TALIS-e uuringu riikide puhul ilmnes, et õpetajad, kes näitavad üles enam õppe-kasvatustööd toetavat juhtimist, on suurema tõenäosusega hõlmatud kooli arendustegevusse – on kasutanud 12 viimase kuu jooksul õpilaste hindamiste tulemusi kooli õppe-kasvatuseesmärkide ja -programmide

arendamiseks ning on töötanud välja oma koolile professionaalse arengu plaani (OECD 2014: 76).

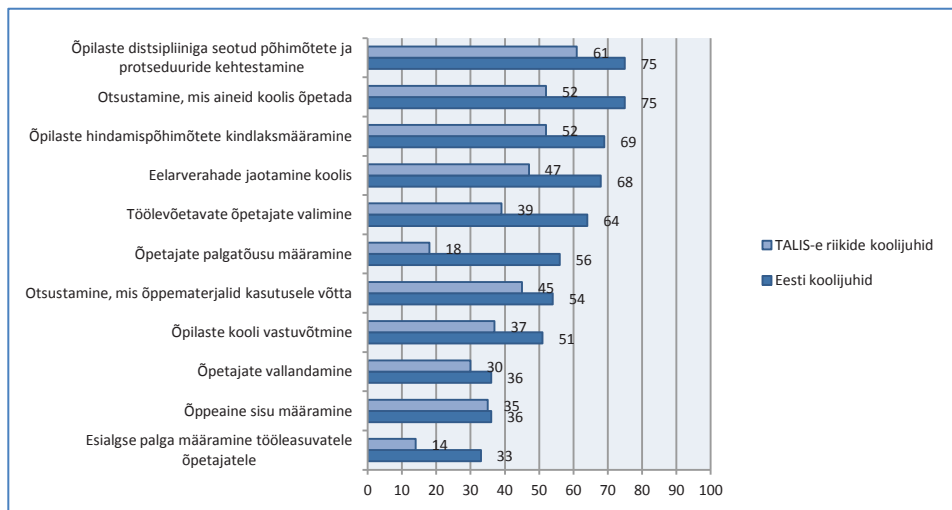
TALIS-e andmed viitasid samuti sellele, et õppe-kasvatustööd toetav juhtimine on seotud mitmete õpetaja hindamisele järgnevate tegevustega. Võib näha, et koolijuhid, kes näitavad üles õppe-kasvatustööd toetavat juhtimist suuremal määral, võtavad tõenäolisemalt õpetajate hindamise järel ette konkreetseid samme õpetajate tööelu ja karjääri mõjutamiseks, näiteks koostatakse pärast hindamist igale õpetajale arengu- või koolitusplaan, kehvade töötulemustega õpetajale kehtestatakse materiaalseid sanktsioone ning määratakse mentor, et aidata tema tulemusi parandada jms (OECD 2014: 76).

3.3. Detsentraliseeritud juhtimisstiil ja koostöökultuur

Eelmises alapeatükis käsitleti koolijuhi rolli õpetajate toetamisel, õpetajate pädevuste arendamisel ning õpetamise kvaliteedi tagamisel. Teine keskne tähelepanupunkt TALIS-e uuringus oli kooli koostöökultuur ja vastustuse jagamine juhtimisülesannetes.

Koolijuhi töö üha suurenevat kompleksust silmas pidades on üldiselt järeldatud, et juhtimisvastutus ei peaks kuuluma koolijuhile ainuisikuliselt, vaid olema laiemalt jagatud. Selles alapeatükis analüüsitakse, millistes koolijuhi vastutusvaldkonda kuuluvates otsustusprotsessides, näiteks tööle võetavate õpetajate valimine, õpetajate vallandamine, palgatõusu määramine jt, jagatakse vastutust teiste osapooltega (sh kooli juhtkonna teiste liikmetega, õpetajatega, kooli hoolekogu või kohaliku omavalitsuse haridusorganitega). Joonis 3.8 annab ülevaate sellest, kuidas rakendavad jagatud juhtimisvastutust Eesti ja TALIS-e riikide koolijuhid erinevate ülesannete järgi.

Joonis 3.8. Jagatud vastutus juhtimisülesannetes, %



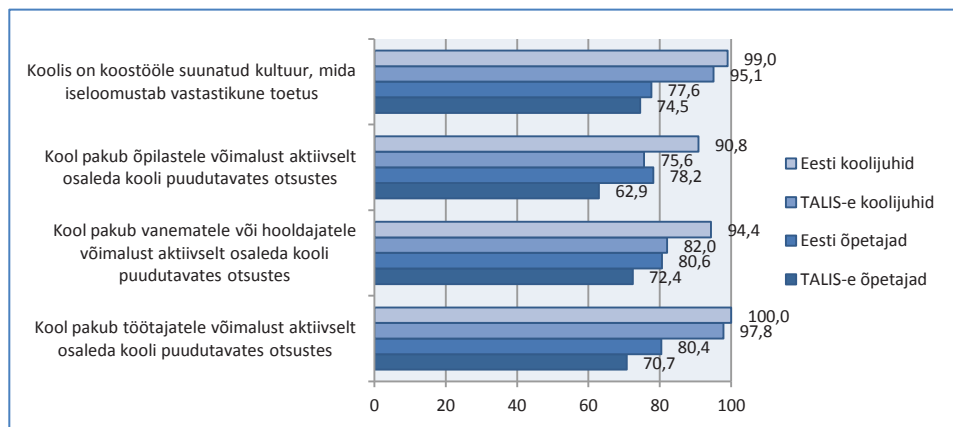
Allikas: OECD (2014: 300–301)

Võib näha, et võrreldes TALIS-e riikide keskmisega rakendavad Eesti koolijuhid juhtimisülesannetes vastutuse jagamist mõnevõrra enam. Mitmete juhtimisülesannete puhul (nt otsustamine, mis aineid koolis õpetada, õpilaste hindamispõhimõtete kindlaksmääramine) võimaldab kõrgeid tulemusi seletada see, et Eesti koolis on nad ajalooliselt olnud pigem õppealajuhataja ülesanneteks, mis otsustatakse koostöös koolijuhiga. Ka eelarveraha jaotamine, õpetajate töölevõtmine ning palgatõusu määramine toimub koostöös teiste osapooltega. Kõige suurem erinevus ilmnebki õpetajate palgatõusu määramise puhul, mis on TALIS-e riikides sagedamini koolijuhi ainuisikuline pädevusvaldkond kui Eestis.

Detsentraliseeritud juhtimine on otseselt seotud koolis valitseva koostöökultuuriga. Uuringus küsiti nii koolijuhtide kui ka õpetajate hoiakuid oma koolis valitseva koostöökultuuri kohta (joonis 3.9). Juhtidelt küsiti, kuivõrd nõustuvad või ei nõustu nad väidetega otsustusprotsesside kohta nende koolis (vastusevariandid „üldse ei nõustu“, „ei nõustu“, „nõustun“, „täiesti nõustun“). Kui võrrelda Eesti koolijuhtide hoiakuid, võib näha, et oma koolis valitseva koostöökultuuri taset hinnatakse väga kõrgelt. Koolijuhtide ja õpetajate hinnanguid võrreldes ilmneb, et õpetajad on koolis valitsevat koostöökultuuri võrreldes juhtidega mõnevõrra madalamalt hinnanud. Sama tendents

ilmneb ka mitmes teises uuringu riigis, kuigi nagu jooniselt näha võib, on Eesti õpetajate hinnangud rahvusvahelises võrdluses pigem positiivsemad.

Joonis 3.9. Koolis valitsev koostöökultuur – koolijuhtide ja õpetajate hoiakud rahvusvahelises võrdluses (vastusevariandid „täiesti nõustun” + „nõustun”), %



Allikas: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>, tabelid 3.34Web ja 3.35Web

TALIS-e uuringus analüüsiti muu hulgas seda, millised tegurid toetavad detsentraliseeritud juhtimisstiili praktiseerimist kooli kontekstis. Selleks koostati detsentraliseeritud juhtimisstiili indeks joonisel 3.9 toodud 1., 3. ja 4. väite baasilt. Indeksi baasilt kasutati multilineaarset regressioonanalüüsi, et analüüsida seoseid jagatud juhtimisstiili ning koolijuhi ja kooli konteksti karakteristikute vahel (OECD 2014, 302–304 ja lisa 3.2 seoste tabel). Seoseid koolijuhi karakteristikutega ei ilmnenu, küll aga koolikliimaga. Koolijuhid, kes tajuvad vastastikuse austuse õhkkonda, jagavad suurema tõenäosusega ka juhtimisülesandeid enam teistega. Samuti ilmnis tugev seos detsentraliseeritud juhtimisstiili ja tööga rahulolu vahel. Samas, negatiivne seos ilmnis detsentraliseeritud juhtimisstiili ja materiaalsete ressursside puudumise vahel koolis ehk koolijuhid, kes nendivad materiaalsete ressursside puudust, on samas ka vähem altid juhtimisülesandeid jagama (lisa 3.2).

3.4. Koolijuhtide professionaalne areng ja seda takistavad barjäärid

Koolijuhtide erialane enesetäiendamine

Nagu eespool mainitud, on Eesti koolijuhtide juhtimiskoolituse tase TALIS-e riikide võrdluses väga kõrge. Tänapäeva muutuste kontekstis on koolijuhtide töö seisukohalt samavõrd oluline pidev erialane enesetäiendamine. Tabel 3.2 annab ülevaate Eesti koolijuhtide erialase enesetäiendamise kohta 12 viimase kuu jooksul teiste riikide võrdluses.

Tabel 3.2. Koolijuhtide erialane enesetäiendamine 12 viimase kuu jooksul, %

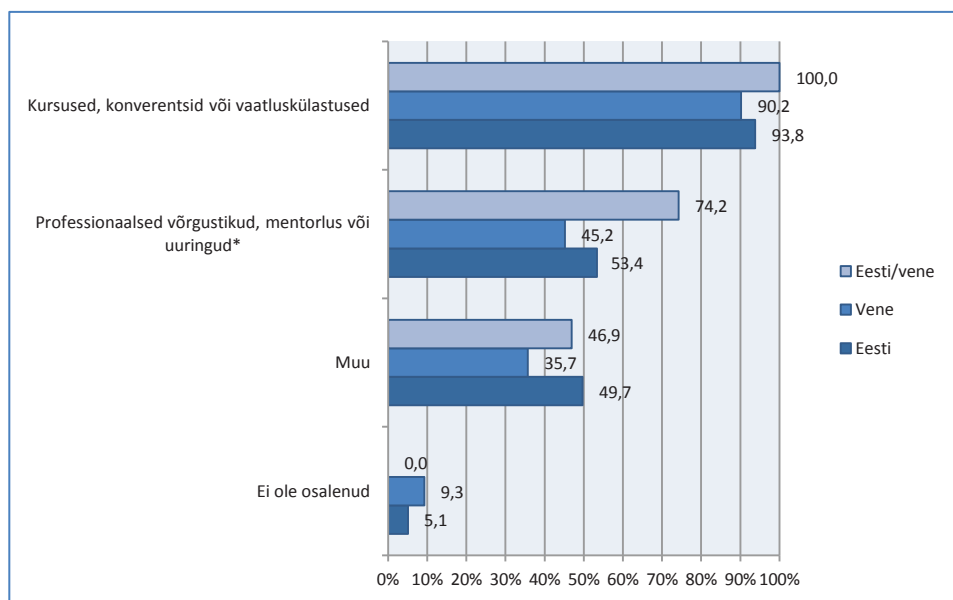
	Eesti	Inglismaa (Ühend- kuningriik)	Soome	Läti	TALIS-e keskmine
Professionaalsed võrgustikud, mentorlus või uuringud	54	79	48	54	51
Kursused, konverentsid või vaatluskülastused	93	94	88	98	83
Muu	48	26	36	52	34
Ei ole osalenud	5	3	8	1	10

Allikas: OECD (2014: 318)

Üsna väike on nende Eesti koolijuhtide osakaal (5%), kes pole viimase aasta jooksul osalenud üheski professionaalset arengut toetavas tegevuses. Kõige levinum erialase enesetäiendamise viis on osavõtt kursustest, konverentsidest või vaatluskülastustest. Üle poole koolijuhtidest on osalenud professionaalsete võrgustike töös, mentorluses või uuringute läbiviimisel. Siinkohal võib täheldada riikide vahel teatavaid erinevusi. Näiteks on Ühendkuningriigi juhtide hulgas võrgustike kaudu toimuv teadmiste vahetamine mõnevõrra levinum kui näiteks Soome, Läti või ka Eesti juhtide seas. Kui võtta võrdlusesse ka teised TALIS-e riigid, on erinevused veelgi suuremad. Kõige vähem on Portugali (11%), Serbia (21%), Hispaania (28%), Tšehhi (28%) ning Rumeenia (29%) koolijuhtide hulgas neid, kes on täiendanud oma erialaseid pädevusi, osaledes professionaalsete võrgustike töös, mentorluses või uurimistegevuses. Samas on riike, kus valdav enamik koolijuhtidest väidab, et on osalenud 12 viimase kuu jooksul nimetatud tegevustes, näiteks 93% Singapuri, 87% Hollandi ning 84% Austraalia

koolijuhtidest. Eesti õpetajad on viimase aasta jooksul täiendanud end professionaalsete võrgustike töös, mentorluses või uuringutes keskmiselt 7 päeva ulatuses ning koolituste ja konverentside raames 10 päeva vältel. TALIS-e keskmised näitajad on vastavalt 20 ja 13 (OECD 2014: 318). Niisiis võib öelda, et enamik Eesti koolijuhtidest on keskmisest aktiivsemad erialast enesetäiendamist toetavates tegevustes osalejad, kuid vastavad tegevused on olnud keskmisest lühemad. Joonis 3.10 võrdleb koolijuhtide enesetäiendamise aktiivsust kooli õppekeele järgi.

Joonis 3.10. Koolijuhtide erialane enesetäiendamine 12 viimase kuu jooksul kooli õppekeele järgi



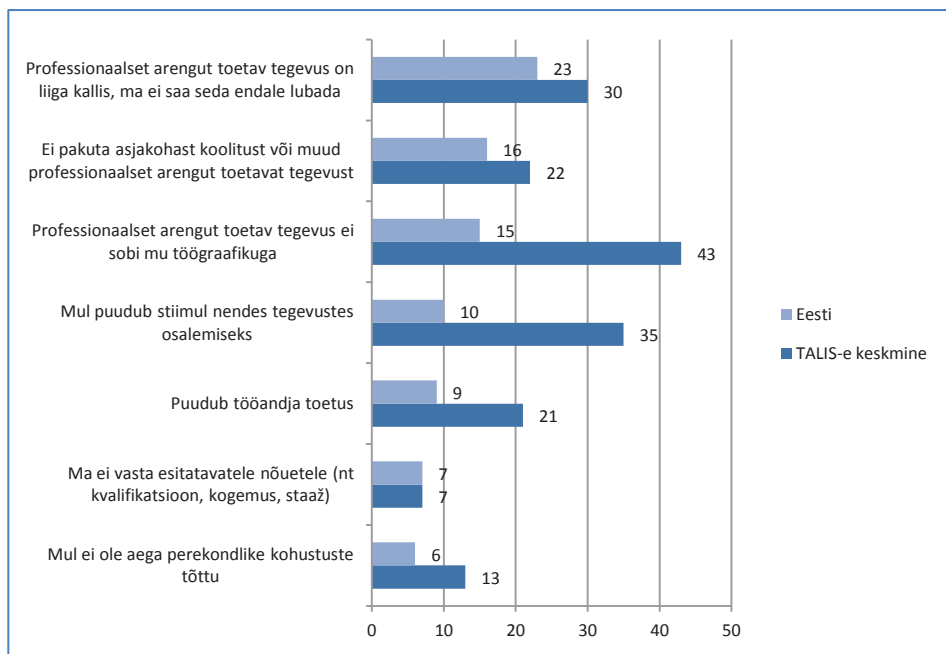
Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Kui üldjuhul märkimisväärsed erinevusi ei ilmne, siis statistiline erinevus tuleb välja professionaalsetes võrgustikes, mentorluses ja uuringutes osalemise puhul. Võrreldes vene õppekeelega koolidega, aga ka eesti õppekeelega koolidega on märgatavalt suurem osa eesti/vene õppekeelega koolide juhtidest nimetatud tegevustes viimase aasta jooksul osalenud.

Professionaalset arengut takistavad tegurid

Professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemine sõltub laialt spektrist teguritest, sealhulgas näiteks asjakohaste koolituspakkumiste olemasolust, ajaliste ja muude ressursside olemasolust, kolleegide toest jms. Joonis 3.11 annab ülevaate koolijuhtide poolt väljatoodud professionaalset arengut takistavatest teguritest võrdluses TALIS-e riikide keskmiste näitajatega.

Joonis 3.11. Koolijuhtide professionaalset arengut takistavad tegurid (vastusevariandid „täiesti nõustun” + „nõustun”), %



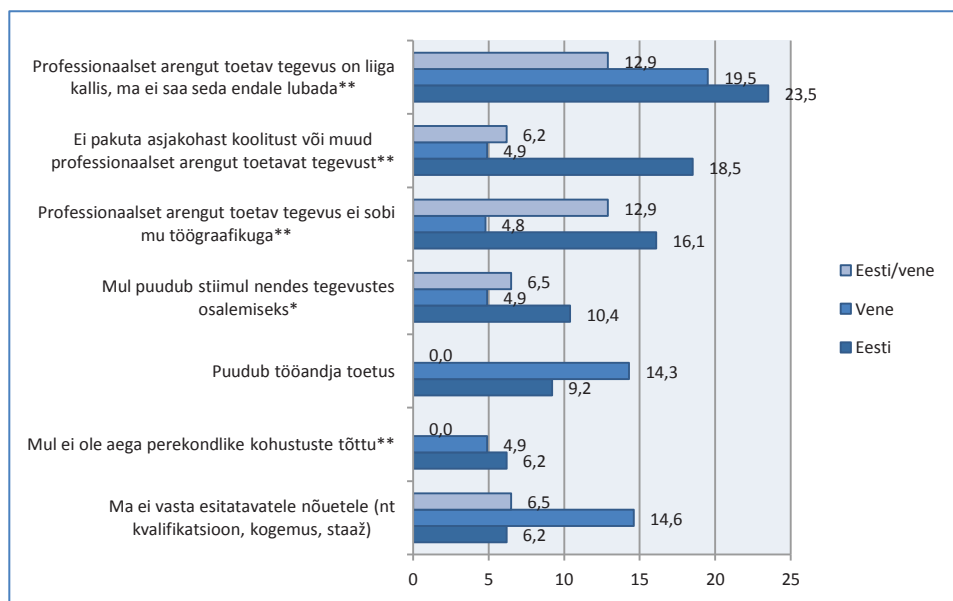
Allikas: OECD (2014: 319)

Jooniselt 3.11 võib näha, et ligi veerandile koolijuhtidest on professionaalset arengut takistavaks teguriks rahanappus, mõnevõrra vähem on mainitud asjaolu, et koolitusturul ei pakuta asjakohast koolitust. Teiste TALIS-e riikide võrdluses paistab silma asjaolu, et kui ligi poolele (43%) uuringus osalenud koolijuhtidest on takistav tegur olnud see, et arendustegevus ei sobi töögraafikuga, mis on ka kõige sagedamini mainitud tegur, siis Eesti koolijuhtidele pole nimetatud tegur kaugeltki samavõrd olulise tähendusega. Eesti koolijuhid näivad omavat suuremat vabadust oma tööaja planeerimisel, sest vaid 15% juhtidest on

toonud selle välja kui probleemi. Samuti paistab positiivselt silma Eesti koolijuhtide motivatsioon ennast tööalaselt täiendada. Vaid 10% vastanutest on väitnud, et neil puudub stiimul nendes tegevustes osaleda (TALIS-e keskmine näitaja on 35%).

Statistiliselt olulisi erinevusi võib leida erineva õppekeelega koolide juhtide väljatoodud tegurites (joonis 3.12). Eesti õppekeelega koolide juhid on sagedamini kui eesti/vene ja vene õppekeelega koolide juhid toonud esile barjäärina asjaolu, et koolitustegevus on liiga kallis, ei pakuta asjakohast koolitust või ei sobi see töögraafikuga. Vene õppekeelega koolijuhtid on seevastu sagedamini väljendanud muret, et puudub tööandja toetus või ei vasta juht ise esitatavatele nõuetele.

Joonis 3.12. Eesti koolijuhtide professionaalset arengut takistavad tegurid õppekeeleli (vastusevariandid „täiesti nõustun” + „nõustun”), %



Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

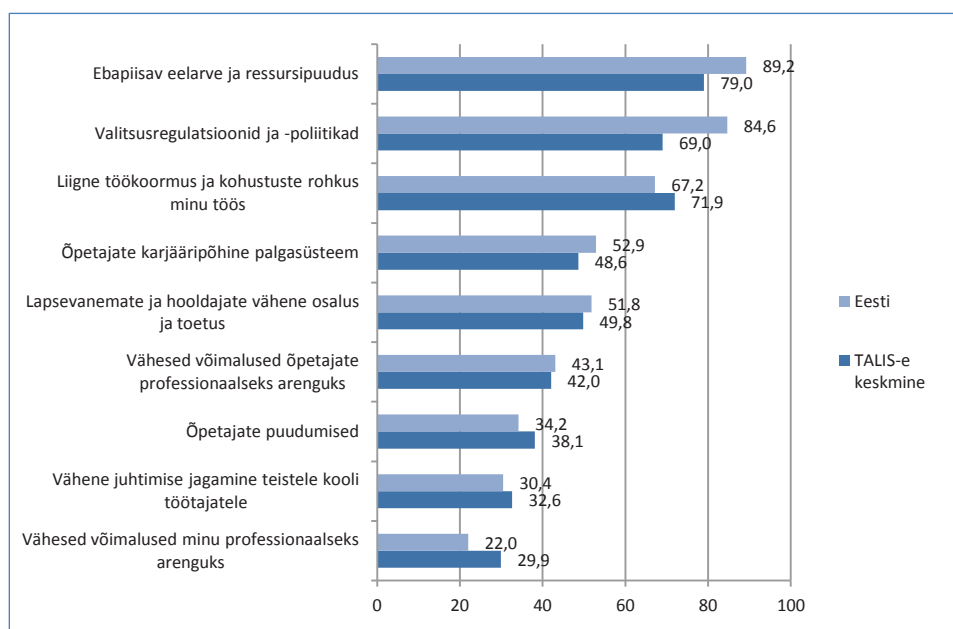
Koolijuhtide osalus professionaalset arengut toetavates tegevustes on indikaatoriks sellest, kuivõrd konkreetne juht ning tema tööandjad väärtustavad professionaalsete teadmiste arengut. Kuna koolijuht mõjutab kõigi kooli õpilaste saavutusi, on kooli juhtimiskvaliteedi arendamine vähemalt samavõrd oluline kui õpetajate pädevuste areng.

Seetõttu on oluline pakkuda koolijuhtidele lisavõimalusi professionaalseks enesearenguks ning eemaldada takistavaid tegureid.

3.5. Juhtide efektiivsust takistavad tegurid ja tööga rahulolu

Koolijuhtide, nii nagu õpetajategi töömotivatsiooni seisukohalt on tähtis tööga rahulolu ning oma tööefektiivsust takistavate asjaolude teadvustamine. TALIS-e uuringus küsiti koolijuhtidelt, millisel määral piiravad nende efektiivsust direktorina koolis erinevad tegurid. Jooniselt 3.13 võib näha Eesti koolijuhtide jaoks olulisi efektiivsust piiravaid tegureid (vastused „väga palju” + „teataval määral”) rahvusvahelises võrdluses. Koolijuhid tajuvad suurimate igapäevatöö efektiivsust takistavate barjääradena raharessursside ning haridusvaldkonna regulatsioonidega seonduvat, kuid ka suurt töökoormust ja kohustuste rohkust oma töös. Samas, vaid viiendik koolijuhtidest näeb takistusena väheseid võimalusi professionaalseks arenguks või juhtimiskohustuste vähest jagamist teiste kooli töötajatega.

Joonis 3.13. Koolijuhi igapäevatöö efektiivsust takistavad tegurid (vastusevariandid „väga palju” + „teataval määral”), %

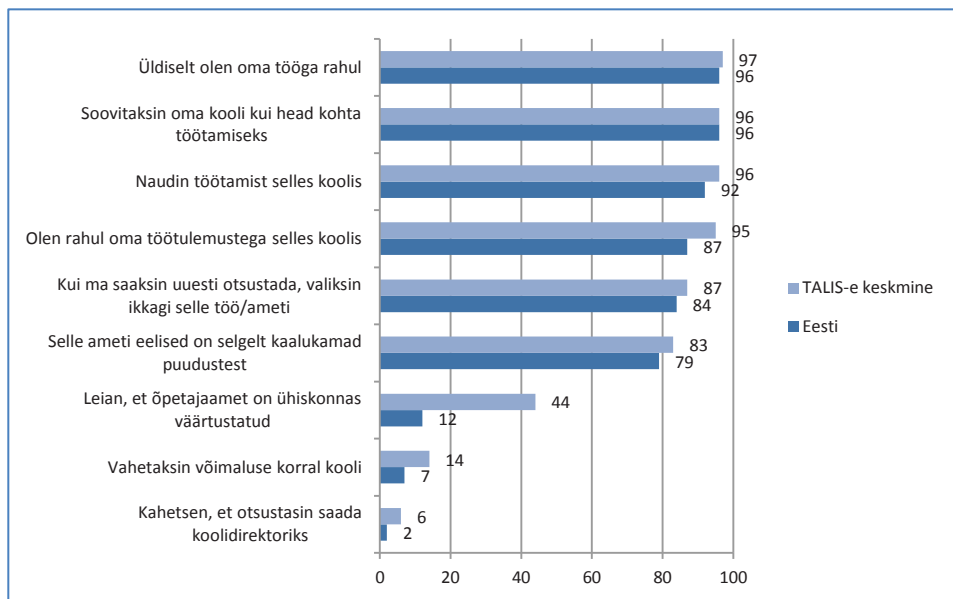


Allikas: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>, tabel 3.25 Web

Võib näha, et Eesti koolijuhtide hinnangud on üldjuhul üsna sarnased TALIS-e riikide keskmiste tulemustega, mõnevõrra kriitilisemad on nad eelarve ja haridusregulatsioonide suhtes seoses oma tööefektiivsusega.

Koolijuhtidelt küsiti lisaks eraldi tööga rahulolu kohta. Seejuures arvestati kaht aspekti: rahulolu praeguse töökeskkonnaga (4 väidet) ning rahulolu kutsealaga (3 väidet). Küsiti, kuivõrd koolijuht esitatud väidetega nõustub (4- skaala alates „üldse ei nõustu” kuni „täiesti nõustun”). Järgnev joonis 3.14 kajastab Eesti koolijuhtide tööga rahulolu rahvusvahelises võrdluses.

Joonis 3.14. Koolijuhi tööga rahulolu (vastusevariandid „täiesti nõustun” + „nõustun”), %

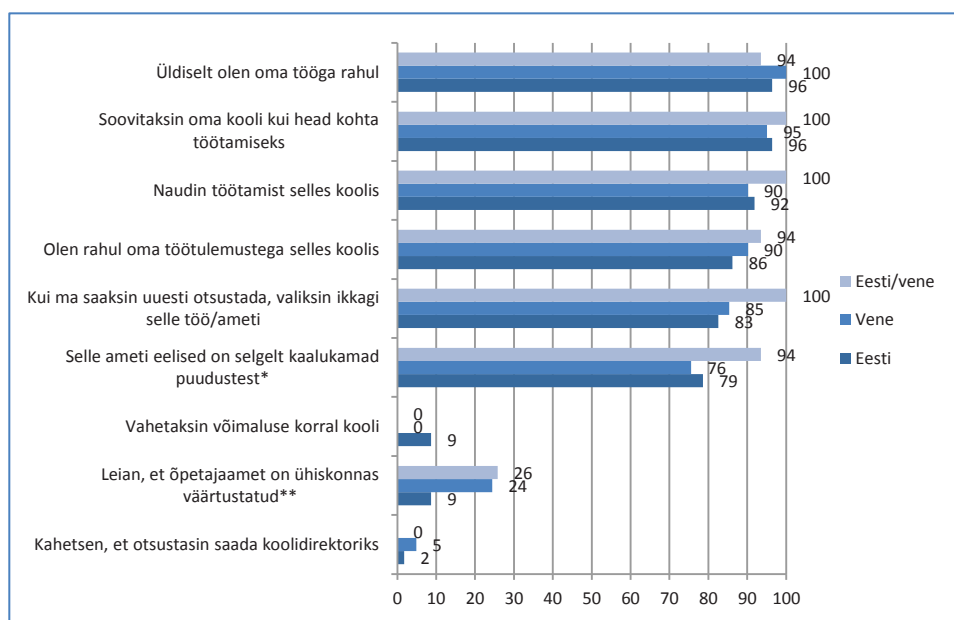


Allikas: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>, tabel 3.26 Web

Võib näha, et üldjuhul on Eesti koolijuhtide tööga rahulolu üsna suur ning sarnaneb TALIS-e riikide keskmiste tulemustega. Kõige kõrgemalt hinnatakse oma rahulolu praeguse töökeskkonnaga konkreetses koolis. Mõnevõrra madalamalt hinnatakse rahulolu kutsealaga. Suuremad erinevused ilmnevad juhtide hinnangutes õpetajaameti positsioonile ühiskonnas, kus Eesti koolijuhid peegeldavad oluliselt madalamaid hinnanguid õpetajaameti staatusele ühiskonnas. Sarnane tendents ilmnes Eesti õpetajate hinnangutes (vt ptk 7).

Jooniselt 3.15 võib näha Eesti koolijuhtide tööga rahulolu kooli õppekeele järgi. Võib märgata, et mitmetes aspektides, mis puudutavad rahulolu praeguse töökeskkonnaga, aga ka kutsealaga, on eesti/vene õppekeelega koolide juhid mõnevõrra positiivsema hinnanguga, kuigi statistiliselt olulisi erinevusi ilmneb vaid ühe tunnuse puhul (märgitud tärniga). Samas võib näha, et nii vene kui ka eesti/vene õppekeelega koolide juhid hindavad õpetajaameti positsiooni ühiskonnas oluliselt kõrgemalt. Sama ilmnes ka õpetajate enda hinnangutes õpetaja positsiooni väärtustamisele ühiskonnas (vt ptk 7).

Joonis 3.15. Koolijuhtide tööga rahulolu kooli õppekeele järgi (vastusevariandid „täiesti nõustun” + „nõustun”), %



Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Eelnenud väidete aluselt konstrueeriti TALIS 2013 uuringus kaks faktorit: rahulolu praeguse töökeskkonnaga ning rahulolu kutsealaga. Kuna korrelatsioon mõlema konstrueeritud faktori vahel oli enamiku TALIS-e riikide puhul tugev (2014: 77), kasutatakse edasises analüüsis üldist tööga rahulolu indeksit, mitte iga üksiktunnuse või faktori tulemusi. Et tuvastada teisi tegureid, mis võiksid koolijuhi tööga rahulolu ennustada, kasutati multilineaarset regressioonianalüüsi, kus koolijuhi tööga rahulolu oli sõltuvaks tunnuseks ning tema demograafiline taust (sugu, töökogemused koolijuhi ja õpetajana) ja

kooli taustategurid (kooli asukoht, kooli tüüp, suurus jms) sõltumatuteks tunnusteks.

Eesti koolijuhi puhul ei ilmnenud seost koolijuhi enda tausta (sugu, töökogemused) ja tööga rahulolu vahel (vt Eesti andmeid lisa 3.3 ja OECD 2014: 325). Enamiku riikide puhul ei ilmnenud seost ka koolijuhi tööga rahuolu ja kooli taustategurite vahel. Eesti, nagu ka Ühendkuningriigi ja Alberta (Kanada) puhul, ilmnes, et õpetajad, kes töötasid koolis, kus on suur osakaal erivajadustega õppuritel, on võrreldes teiste õpetajatega vähem tööga rahul. Samas ilmnes Austraalia ja Tšehhi puhul vastupidine seos (OECD 2014: 79, 326). Selge seos ilmnes peaaegu kõigi riikide, sealhulgas Eesti puhul koolijuhtide tööga rahulolu ja vastastikuse austuse kui koolikliima teguri vahel (OECD 2014: 327). See tähendab, et koolijuhid, kes tunnetavad vastastikust austust oma kooli kontekstis, on oma tööga suurema tõenäosusega enam rahul kui need, kes seda ei tee.

Edasises analüüsis vaadati seoseid koolijuhi efektiivsust takistavate üheksa potentsiaalse barjääri ja tööga rahulolu vahel. Mainitud 9 analüüsi võetud sõltumatut tunnust olid järgmised: 1) ebapiisav eelarve ja ressursipuudus; 2) valitsusregulatsioonid ja -poliitika; 3) õpetajate puudumised; 4) lapsevanemate ja hooldajate vähene osalus ja toetus; 5) õpetajate karjääripõhine palgasüsteem; 6) vähesed võimalused minu professionaalseks arenguks; 7) vähesed võimalused õpetajate professionaalseks arenguks; 8) liigne töökoormus ja kohustuste rohkus minu töös ning 9) vähene juhtimise jagamine teistele kooli töötajatele.

Eesti õpetajate puhul, nagu ka 13 teises riigis, ilmnes, et koolijuhid, kes näevad nende efektiivsust takistava barjäärina liigset töökoormust ja kohustuste rohkest, olid suurema tõenäosusega ka tööga vähem rahulolevad. Samuti olid tööga vähem rahul Eesti koolijuhid, kes nägid oma tööd takistavate teguritena valitsusregulatsioone ja -poliitikat (OECD 2014: 328 ja lisa 3.3).

Lisaks analüüsiti seoseid õppe-kasvatustööd toetava ja detsentraliseeritud juhtimisstiili ning koolijuhtide tööga rahulolu vahel. Eesti puhul ilmnes, et koolijuhid, kes ilmutavad oma tegevuses õppe-kasvatustööd toetavat juhtimisstiili, on suurema tõenäosusega enam tööga rahul. Sarnane positiivne seos ilmnes tööga rahuolu ja detsentraliseeritud juhtimisstiili vahel (vt Eesti tulemused lisa 3.3 ja OECD 2014: 324).

Kokkuvõte ja järeldused

Nii varasemad uuringud kui ka TALIS 2013 tulemused rõhutavad koolijuhi ametirolli mitmetahulisust ja kompleksset iseloomu, mis nõuab pädevusi tulemaks toime administratiivset tüüpi ülesannetega, samuti toetamiseks õppe-kasvatustööd. Koolijuhid on suure väljakutse ees, kuidas leida tasakaal erinevate ootuste ning töörolli aspektide vahel. Poliitikakujundajatele on võtmeülesanne see, kuidas toetada ja arendada pädevaid juhte sellise mitmetahulise ametirolli jaoks. TALIS 2013 uuringu tulemused heitsid valgust mitmetele asjaoludele, mida peaks poliitika planeerimisel arvestama.

TALIS-e uuringus küsiti koolijuhtide osaluse kohta erinevat tüüpi juhtimiskoolitustes. Rahvusvahelises võrdluses on Eesti koolijuhtide juhtimiskoolituse tase väga tugev, jäädes alla vaid Jaapani, Korea ja Singapuri koolijuhtidele. Siiski, arvesse peab võtma seda, et küsiti koolitustel osalemist enne ja pärast ametisse asumist. Teadmisi ja oskusi on vaja värskendada. Eesti koolijuhtide seas on väga erineva arenguteega inimesi. Kuigi Eesti koolijuhi keskmine tööstaaž on 12 aastat, on palju nii üle 20-aastase staažiga juhte (23%) kui ka värskelt ametisse astunuid (alla 3-aastase staažiga juhte on 19%). Ka koolijuhi positsioonile jõudmise teed on erinevad – sageli, kuid mitte alati, on koolijuhi positsioonile arenatud õpetajaametist. Heaks eeskujuks on paljudes riikides välja töötatud formaalkoolituse programmid koolijuhtidele, et toetada astumist koolijuhi ametisse.

Eesti koolijuhid on enesetäiendamise poolest üsna tublid. Märkimisväärne on siiski see, et kuigi võrgustike, koolituste jms tegevustes osaleb juhtide hulgast TALIS-e riikide keskmisega võrreldes suurem vastanute osa, on enesetäiendamise periood meie juhtidel aastas keskmisest lühem. Positiivne on see, et Eesti koolijuhid on motiveeritud oma pädevusi arendama, samuti võib märgata, et neil on rahvusvahelises võrdluses ka enam vabadust oma ajaressursse selleks kasutada. Olulisemateks takistusteks peetakse rahaliste võimaluste piiratust ning ka asjakohaste koolituste või professionaalset arengut toetavate tegevuste puudumist. TALIS-e uuring ei küsi koolijuhtidelt pädevusvaldkondi, mis vajaksid nende hinnangul arendamist. Samas oleks see väga oluline teave koolijuhtide pädevuste arendamise planeerimisel ning vajaks eraldi uurimist.

TALIS 2013 uuringu tulemused näitasid, et Eesti koolijuht on võrreldes teiste riikide koolijuhtidega vähem seotud õppe-kasvatustööd toetavate tegevustega ning satub klassiruumi harva. Võrreldes eesti õppekeelega koolide juhtidega olid selles oluliselt aktiivsemad vene ning eesti/vene õppekeelega koolide direktorid, kuigi jäid maha TALIS-e riikide keskmisest tulemusest. Võib öelda, et Eesti koolis on õppe-kasvatustöö juhtimine olnud seni traditsiooniliselt õppealajuhataja pärusmaaks. Tulevikus oleks koolijuhi täiendkoolituse ja õppekavade planeerimisel otstarbekas seada keskele kohale õppe-kasvatustöö juhtimine ning uue õpikäsituse rakendamine, millele on juhitud tähelepanu ka „Eesti elukestva õppe strateegias 2020“ (Eesti..., 2014: 8). Tuleks propageerida koolijuhi üha suuremat rolli õpetaja ja seeläbi ka õpilase arengu olulise toetajana.

Elukestva õppe strateegias (Eesti..., 2014) on toodud välja strateegilise meetmena kehtestada koolijuhi pädevusnõuded ja korraldada nende regulaarne hindamine. Kuigi, nagu mainitud, on Eesti juhid juhtimisalase koolituse tasemelt esirinnas, puudub meil teadmine koolijuhtide täiendkoolitusvajadusest. Koolijuhtide pädevusnõudmised ja hindamissüsteem võimaldaks regulaarset koolijuhtide pädevuste hindamist, oleks aluseks koolijuhtide värbamisel, töö tagasisidestamisel ning täiendkoolitusvõimaluste pakkumisel (*ibid.*).

TALIS 2013 uuringust ilmnes selge seos tööga rahulolu ning nii õppe-kasvatustööd toetava kui ka detsentraliseeritud juhtimisstiili vahel. Kuigi koolijuhtide hinnang oma koolis valitsevale koostöökultuurile on väga kõrge, ilmnesid teatud lahknevused koolijuhtide ja õpetajate hoiakutes, kus õpetajad hindasid koostöökultuuri mõnevõrra madalamalt. Samas on koolijuhi roll koostöökultuuri arendamisel ning muutuste omaksvõtu toetamisel äärmiselt tähtis ning üks oluline aspekt, mida koolijuhtide arendamisel arvesse võtta.

Koolijuhtide tööga rahulolu on suhteliselt suur, seejuures ollakse enam rahul praeguse töökeskkonnaga kui koolijuhi ametipositsiooniga üldiselt. Teiste riikide taustal tõuseb koolijuhtide silmis selgelt probleemkohana esile õpetaja madal staatus ühiskonnas. Seejuures võib näha, et eesti/vene ja venekeelsete koolide juhid hindavad võrreldes eesti koolidega õpetajate staatust tunduvalt kõrgemalt. Sama tendents ilmnes ka õpetajate hoiakutes (vt ptk 7). Õpetajate ja koolijuhtide hoiakud peegeldavad kahtlemata laiemaid ühiskonnas valitsevaid ning meedia kaudu taastoodetavaid kuvandeid ning probleemkohti. Samas ei

tohiks alahinnata koolijuhi rolli õpetajate, õpilaste, lapsevanemate ning kohaliku omavalitsuse tasandi tegutsejate koostöö edendamisel, ühiste eesmärkide seadmisel ning elluviimise toetamisel. TALIS-e uuringu tulemused kinnitasid, et koostöine kultuur ja hea koolikliima toetab nii õpetajate kui ka koolijuhtide enda tööga rahulolu.

PEATÜKK 4: ÕPETAJATE ENESETÄIENDAMINE (KAIRIT KALL)

Peamised Eesti uuringu tulemused

- Eesti õpetajatest töötab valdav osa (88%) koolides, kus direktorite hinnangul pakutakse uutele õpetajatele mitteametlikke kohanemist soodustavaid tegevusi, samas on formaalsed kohanemisprogrammid olemas vaid koolides, kus töötab alla poole õpetajatest ning ka õpetajad osalevad neis programmides suhteliselt harva.⁴
- Mentorlus on pigem vähelevinud: Eesti õpetajatest omab mentorit 3% ning ise tegutseb mentorina 9%.
- Ilmneb üldine suundumus, et Eesti õpetajad on küllaltki sagedased erinevates enesetäiendustegevustes osalejad. Uuringule eelnenud aasta jooksul on vähemalt ühest enesetäiendustegevusest osa võtnud neist 93%. Kõige sagedasem professionaalset arengut toetava tegevuse vorm on kursused/töötoad.
- Enim koolitavad Eesti õpetajad end õpetatavate ainete teadmiste ja õppekavaga seotud teadmiste valdkonnas. Levinud on ka õpilaste hindamise temaatika ning pedagoogilise kompetentsi alane enesetäiendus.
- Enamik õpetajaid hindab professionaalset arengut toetavaid tegevusi, millest nad osa on võtnud, ka mõjusaks.
- Ligi pool Eesti õpetajatest on olnud välismaal seoses sellega, et nende kool või piirkonna kool on sellist võimalust pakkunud. Sage on välismaal viibimine ka riiklike või regionaalsete ja Euroopa Liidu programmide raames.
- Võrreldes TALIS-e uuringu keskmisega on Eesti koolides tunduvalt enam levinud see, et kool pakub õpetajatele enesetäiendamiseks mittemateriaalset toetust: 82% õpetajatest väidab, et neile võimaldati aega tegevusteks tavatöötaja raames, ning 27% väidab, et nad said mitterahalist toetust tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega. Nende õpetajate osakaal, kes väitis, et ei maksnud ise ühegi professionaalset arengut toetava tegevuse eest, milles viimase aasta jooksul osales, on Eestis 69%.

⁴ Eesti koolides on formaalne kohanemisprogramm ette nähtud vaid kutseastal osalejale ja seda läbivad noored, kes on koolis õpetamise kogemusteta ja äsja kooli lõpetanud.

- Ligi neljandik Eesti õpetajatest tunnetab suurt vajadust õpetamiseks vajalike info- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) oskuste, viiendik aga töökohal kasutatavate uute tehnoloogiate järele. Enesetäiendamise vajadused erinevad nooremate ja vanemate õpetajate puhul suuresti.
- Eesti õpetajatest suurim osa (37%) peab edasise professionaalse arengu seisukohast takistuseks selle võimalikku kallidust, ka konfliktid töögraafikuga tekitavad märkimisväärsele osale (35%) muret. Teiselt poolt vaid 19% ütleb, et neil puudub stiimul enesetäiendamisega seotud tegevustes osaleda. Eesti õpetajate osakaal jääb pea kõigi takistuste nimetamisel alla TALIS-e uuringus osalenud riikide keskmise.

Sissejuhatus

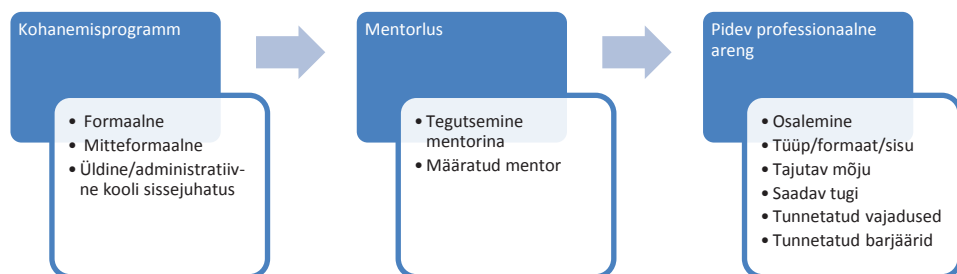
Ükskõik kui mitmekülgne on õpetajate esmane haridus, ei suuda see ette valmistada kõigiks õpetajatööga seotud aspektideks. Seda eriti keskkonnas, kus õpetajatööle seatakse üha enam ja uusi eesmärke. Lisaks on nii Eesti kui ka teiste OECD riikide prioriteet elukestev õpe. Ühest küljest tähendab see, et õpetajad peaksid end pidevalt täiendama, teisest küljest peaksid nad suutma toetada ka õpilaste kujunemist enastjuhtivateks õppijateks. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014: 7) kohaselt peaks 21. sajandi õpetaja olema „seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, kelle ülesanne on arendada õppijas kriitilist ja loovat mõtlemist, analüüsioskust, ettevõtlikkust, meeskonnatöö ning kirjaliku ja suulise eneseväljenduse oskust.”

TALIS-e uuringus on õpetajate tööalast enesetäiendamist (ehk professionaalset arengut) käsitletud kui tegevusi, mille eesmärk on tulemusliku (tõhusa) õpetajana töötamiseks tarvilike oskuste, teadmiste ja muude vajalike omaduste areng (OECD 2014). Enesetäiendamine võib hõlmata laia hulka tegevusi eri teemadel alates formaalsetest kooli või riigi poolt organiseeritutest ja struktureeritutest kuni erinevate mitteformaalsete tegevusteni, nagu koostöö kolleegidega.

Neljas peatükk annab ülevaate õpetajate tööalase enesetäiendamisega seotud erinevatest tahkudest alates uutele õpetajatele mõeldud kohanemisprogrammidest ja mentorlusest kuni erinevates pidevat professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemiseni. Seejuures käsitletakse ka välismaal viibimist kui üht võimalikku enesetäiendamise

viisi. Samuti on vaatluse all õpetajate tunnetatud vajadus eri liiki enesetäiendamise järele ja barjäärid, mis õpetajate hinnangul võivad takistada edasistest professionaalset arengut toetavatest tegevustest osa võtta. Lisaks antakse ülevaade õpetajatele võimaldatavast koolipoolsest toetusest, mis neil enesetäiendamisega tegelda võimaldab. Ülevaatlikult on neljanda peatüki sisu esitatud joonisel 4.1.

Joonis 4.1. TALIS 2013 uuringuraamistik: õpetajate enesetäiendamist toetavad aspektid



Allikas: OECD (2014: 87)

4.1. Õpetajate kohanemisprogrammid ja mentorlus

Selles alapeatükis tuleb esmalt juttu õpetajatele mõeldud kohanemisprogrammidest ning seejärel mentorlustegevusest. Õpetajatele mõeldud kohanemisprogrammide ning mentorluse kohta koguti TALIS-e uuringus infot nii õpetajatelt endilt kui ka koolijuhtidelt.

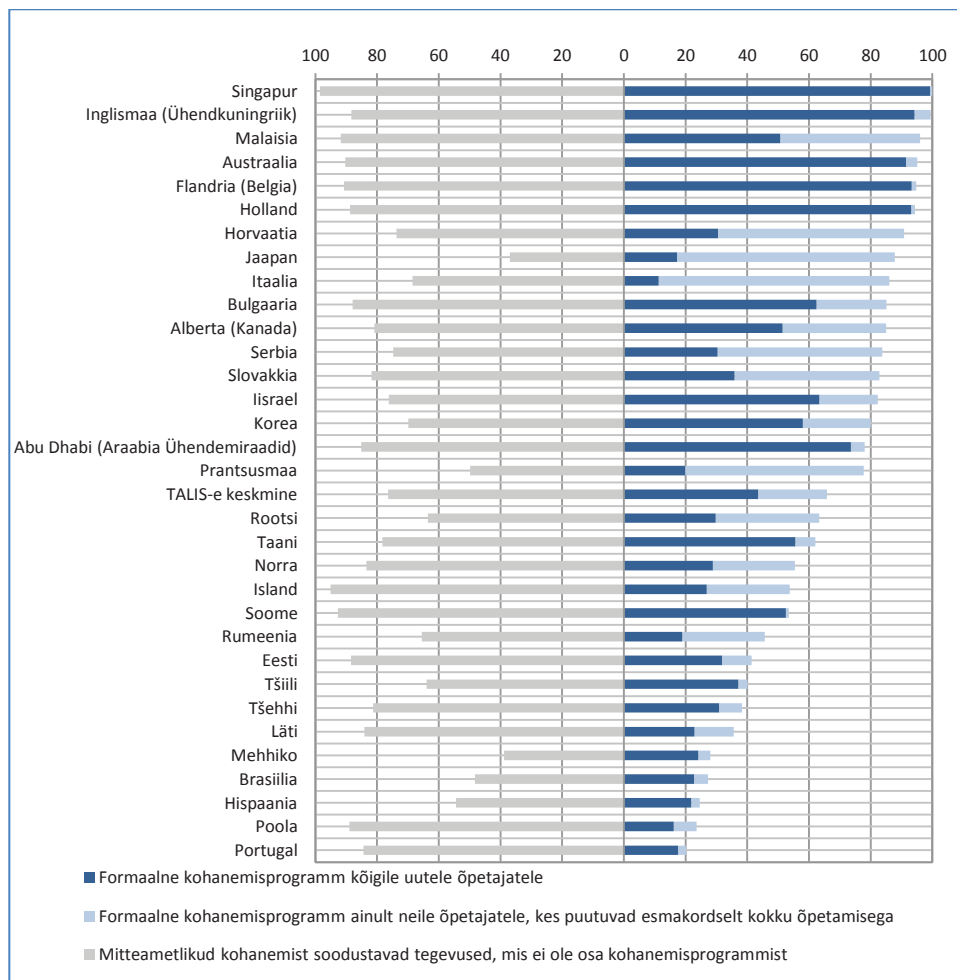
TALIS käsitleb õpetajatele mõeldud kohanemisprogramme kui erinevaid koolitasandil toimuvaid struktureeritud tegevusi, mille eesmärk on õpetajate tutvumine kooli või õpetajaameti kui sellisega (OECD 2014: 88). Seega võivad kohanemisprogrammid olla mõeldud nii neile õpetajatele, kelle jaoks on tegemist alles esimese töökohaga õpetajana, kui ka neile, kes vahetavad kooli. Lisaks uuriti ka seda, kas koolides pakutakse ning kas õpetajad on ka osa võtnud mitteametlikest kohanemist soodustavatest tegevustest, mis ei ole kohanemisprogrammi osa. Siinkohal võib olla tegemist mitmesuguste mitteformaalsete tegevustega, mille eesmärk on samuti soodustada õpetajate kohanemist ameti ja/või kooliga, kuid milliseid tegevusi nende all konkreetne õpetaja või koolijuht mõelda võis, TALIS-e uuringus ei täpsustatud.

Joonisel 4.2 on toodud direktorite hinnangud selle kohta, kas nende juhitud koolides pakutakse õpetajatele formaalseid kohanemisprogramme või muid kohanemist soodustavaid tegevusi. Selgelt eristuvad Singapur ning Inglismaa, kus pakutakse kohanemisprogrammi pea kõigis koolides ja seda kõigile uutele õpetajatele, mitte ainult neile, kes alles oma karjääri õpetajana alustavad. Näiteks Singapuris läbivad kõik õpetajad õpetajahariduse omandamise järel kohanemisprogrammid nii riiklikul kui ka koolitasandil (OECD 2014: 90).

Eesti õpetajatest töötab küll valdav osa (88%) koolides, kus direktorite hinnangul pakutakse uutele õpetajatele mitteametlikke kohanemist soodustavaid tegevusi, kuid formaalsete kohanemisprogrammide olemasolu jääb oluliselt alla TALIS-e uuringu riikide keskmise. See on seletatav, kuna Eesti koolides on formaalne kohanemisprogramm ette nähtud vaid kutseaastal osalejale, seda läbivad noored, koolis töötamise kogemusteta äsja lõpetanud, kelle osakaal õpetajaskonnas on väike.

Koolijuhtidelt uuriti ka seda, kas koolis on uutele õpetajatele olemas üldine ja/või administratiivne kooli tutvustav sissejuhatus. Eesti õpetajatest töötab 84% koolides, kus direktorite hinnangul seda pakutakse. TALIS-e uuringu riikide keskmine on 86% (OECD 2014: 329).

Joonis 4.2. Kohanemisprogrammide või kohanemist soodustavate tegevuste olemasolu koolijuhtide hinnangul, %

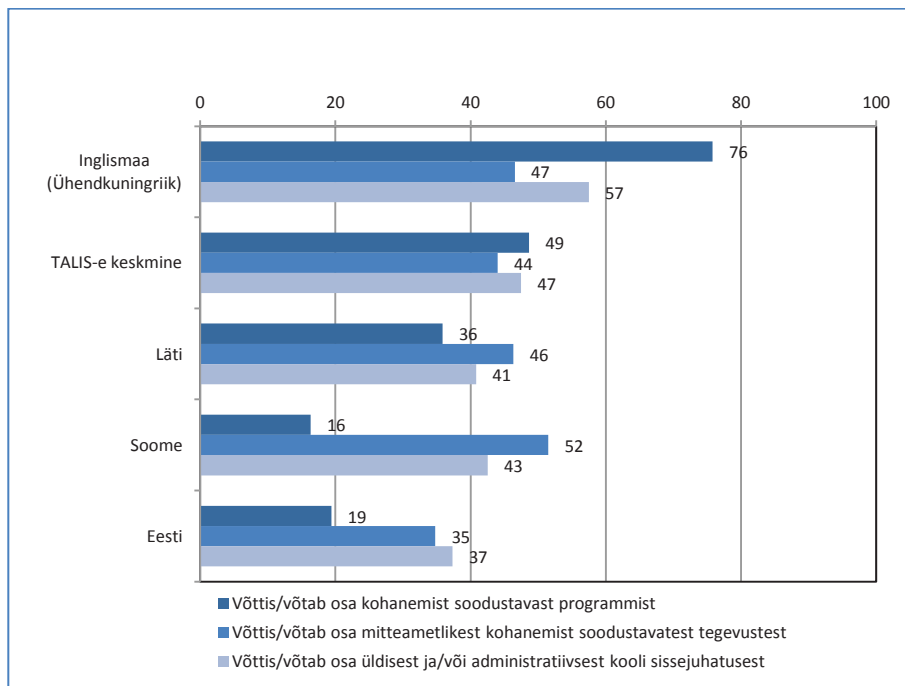


Allikas: OECD (2014: 89)

Joonisel 4.3 ja tabelis 4.1 on toodud aga õpetajate hinnangud sellele, kas nad oma esimesel töökohal õpetajana kohanemisprogrammi läbisid või võtsid osa mõnest muust kooli ja/või õpetajaametisse sisseelamist soodustavast tegevusest. Ka õpetajate hinnangutest ilmneb, et mitteametlikud kohanemist soodustavad tegevused on Eesti koolides sagedasemad kui formaalsed sellealased programmid. Keskmiselt 19% Eesti õpetajatest võtab/võttis osa kohanemist soodustavast programmist ja 35% mitteametlikest kohanemist soodustavatest tegevustest, 37% aga üldisest ja/või administratiivsest kooli tutvustavast sissejuhatusesest.

Lisaks selgub (tabel 4.1), et lühema õpetamisstaažiga isikud on suuremas osas formaalsest kohanemist soodustavast programmist osa võtnud, mis viitab sellele, et seesugused programmid ei ole Eestis kaua eksisteerinud.

Joonis 4.3. Õpetajate osavõtt kohanemisprogrammidest ja muudest kohanemist soodustavatest tegevustest esimesel töökohal õpetajana, %



Allikas: OECD (2014: 329)

Samuti selgub, et tähtajalise töölepinguga töötavatest õpetajatest on oma esimesel töökohal läbinud kohanemisprogrammi suurem osa kui tähtajatu töölepinguga töötavatest. Ühest küljest on positiivne, et tähtajalise lepinguga töötajate sisseelamist kooli soodustatakse, teisest küljest viitab tulemus aga sellele, et nooremad ja lühema staažiga õpetajad töötavad enam ka tähtajalise lepinguga.⁵ Huvitav on aga

⁵ Eesti õpetajatest töötab alla 25-aastaste vanuserühmas tähtajatu lepinguga vaid 56%, 25–29-aastaste seas 65%, aga 30-aastaste või vanemate seas üle 80%. Tähtajalise lepinguga töötavate noorte suur osakaal võib tuleneda omakorda aga sellest, et nad alles õpivad ega vasta veel õpetaja kutsenõuetele ehk ei oma magistrikaadi. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 74 lõige 7 sätestab aga, et kui õpetaja vaba ametikoha täitmiseks korraldatud konkursil ei leita kvalifikatsiooninõuetele vastavat õpetajat, võib direktor sõlmida tähtajalise töölepingu kuni üheks aastaks isikuga, kellel on vähemalt keskharidus.

asjaolu, et vene ja eesti/vene õppekeelega koolide õpetajatest väidab eesti õppekeelega koolide õpetajatega võrreldes tunduvalt suurem osa, et on kohanemisprogrammidest osa võtnud (tabel 4.1).

Tabel 4.1. Eesti õpetajate osavõtt kohanemisprogrammidest ja muudest kohanemist soodustavatest tegevustest esimesel töökohal õpetajana soo, õpetamiskogemuste, töölepingu tüübi ja õppekeele järgi, %

	Võttis/võtab osa kohanemist soodustavast programmist	Võttis/võtab osa mitteametlikest kohanemist soodustavatest tegevustest	Võttis/võtab osa üldisest ja/või administratiivsest kooli sissejuhatuses
Meesõpetajad	18,7	31,4	35,9
Naisõpetajad	19,6	35,4	37,6
ÕPETAMISKOGEMUS (aastat töötanud õpetajana)			
1 aasta või vähem	27,9	34,4	28,7
2-5 aastat	28,2	38,8	42,8
Rohkem kui 5 aastat	18,0	34,4	36,9
TÖÖLEPINGU TÜÜP			
Tähtajatu leping	18,4	34,8	37,3
Tähtajaline leping	24,9	34,5	37,4
ÕPPEKEEL			
Eesti	13,3	35,3	37,0
Vene	39,5	33,8	37,0
Eesti/vene	35,9	32,8	39,9

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Koolijuhtidelt küsiti ka seda, milliseid komponente kohanemisprogrammid sisaldavad. Nii Eestis kui ka TALIS-e uuringu riikides keskmiselt on kõige sagedasemateks kohanemisprogrammi osadeks see, et uuele õpetajale määratakse kogenud õpetaja mentoriks ning toimuvad plaanipärased kohtumised direktori ja/või kaasõpetajatega (tabel 4.2).

Tabel 4.2. Kohanemisprogrammide komponendid direktorite hinnanguil, %

	Eesti	Soome	Läti	Inglismaa (Ühendkuningriik)	TALIS-e keskmine
Kogenud õpetajad mentoritena	93,5	90,9	74,4	96,5	89,1
Plaanipärased kohtumised direktori ja/või kaasõpetajatega	86,1	91,9	96,8	98,4	87,7
Õpetamine meeskonnas (koos kogenumate õpetajatega)	62,0	25,4	70,3	54,4	52,8
Kursused/seminarid	50,5	27,9	63,2	86,4	57,2
Võrgustikud/virtuaalsed kogukonnad	40,9	14,0	38,4	44,3	30,8
Kolleegide vastastikuse hindamise süsteem	38,1	7,1	52,2	47,5	41,0
Koostöö teiste koolidega	38,0	13,9	42,6	56,5	28,7
Päevikute/žurnaalide jms pidamine, edendamaks õppimist ja tagasisidet	24,3	6,1	66,5	33,8	31,8

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; kättesaadav: <http://dx.doi.org/10.1787/888933045278>

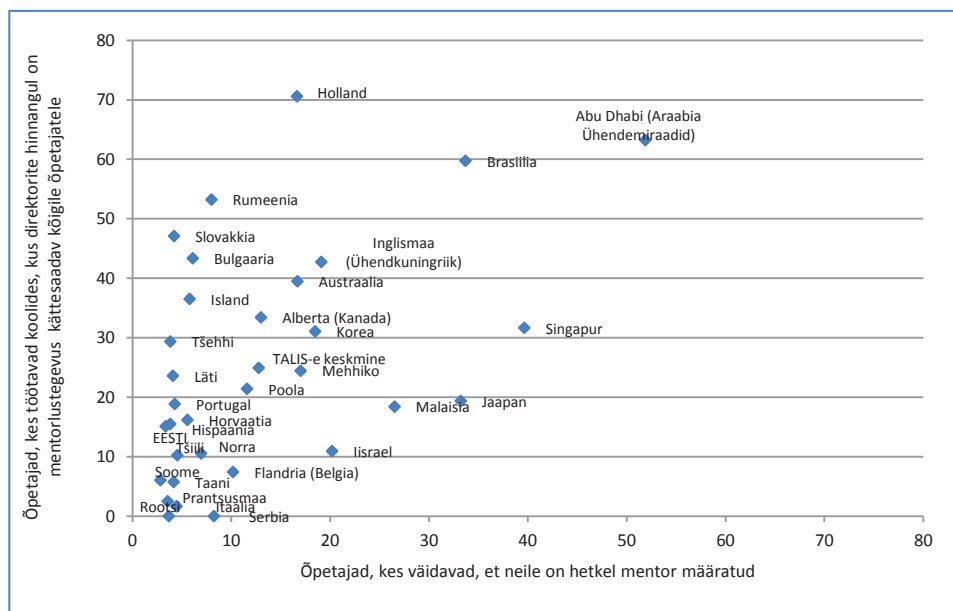
Järgmisena käsitletakse mentorlustegevust, mis TALIS-e uuringus on määratletud kui koolipoolne tugistruktuur, kus kogenumad õpetajad toetavad vähem kogenuid (OECD 2014: 93). Nagu nähtub tabelist 4.2, võib mentorlus olla ka kohenemisprogrammi osaks.

Joonise 4.4 y-teljel on toodud nende õpetajate osakaal, kes töötavad koolides, kus koolijuhtide hinnanguil on mentorlustegevus kättesaadav kõigile õpetajatele, ning x-teljel õpetajate osakaal, kes väidavad, et neile on hetkel mentor määratud. Kõige selgemalt ilmneb, et direktoritest hindab üldiselt tunduvalt suurem osa mentorlustegevust kättesaadavaks, kui on õpetajaid, kes väidavad, et neile on hetkel mentor määratud. On ju ka mõistetav, et kõik õpetajad ei saa pidevalt mentorit omada ja lisaks peavad mõned õpetajad ka ise mentoriks olema. Eestis on nende õpetajate osakaal, kes hetkel ise mentorina tegutsevad, 9% (OECD 2014: 332).

Siiski on mõningates riikides vahe mentorlussüsteemi kättesaadavuse ja selles osalemise vahel väga suur. Näiteks Hollandis töötab 71% õpetajaid koolides, kus direktorite hinnanguil on mentorlustegevus kättesaadav

kõigile õpetajatele, kuid mentor on hetkel vaid 17%-l. Ometi paistab jooniselt 4.4 siiski ka positiivne seos mentorlusprogrammide olemasolu ning nendest osavõtu vahel: üldiselt on riikides, kus direktorite hinnanguil on mentorlustegevus kättesaadav kõigile õpetajatele, ka suuremale osale õpetajatest mentor määratud.

Joonis 4.4. Koolijuhtide hinnangud mentorlustegevuse kättesaadavusele ja õpetajad, kellele on mentor määratud, %

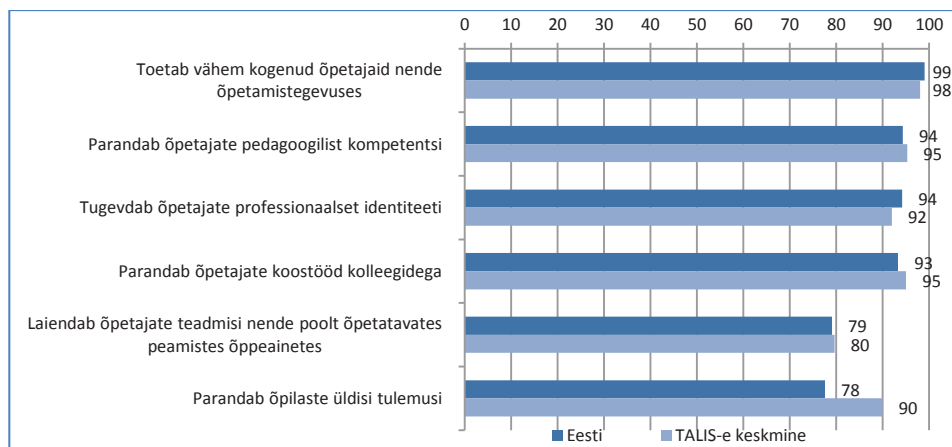


Allikas: OECD (2014: 95)

Eesti õpetajatest on mentor 3%-l ning 15% töötab koolides, kus direktorite hinnanguil on mentorlus kättesaadav kõigile õpetajatele. Ligi veerand (26%) Eesti õpetajatest töötab aga koolides, kus direktorite hinnangul ei ole õpetajatel mentorlusele üldse ligipääsu, 28% töötab koolides, kus direktorite hinnangul on mentorlus mõeldud vaid neile õpetajatele, kes on koolis uued, ning 31% koolides, kus koolijuhtide hinnangul on mentorlus ette nähtud neile, kellele see on esimene töökoht õpetajana (OECD 2014: 332). Koolijuhtide hinnanguil määratakse õpetajatele enamjaolt mentoriks sama õppeaine õpetajad: 69% Eesti õpetajatest töötab koolis, kus koolijuhtide hinnanguil on see alati nii (TALIS-e keskmine 68%). See, et õppeained ühtivad, võib olla üks mentorlustegevuse kvaliteedi näitaja: on ju erinevatel ainetel oma spetsiifika.

Lisaks uuriti koolijuhtidelt, milline tähtsus mentorlusel nende arvates on. Nii Eesti direktorid kui ka TALIS-e uuringu riikide direktorid keskmiselt on suhteliselt ühel nõul, et mentorlus toetab vähem kogenud õpetajaid nende õpetamistegevuses, parandab õpetajate pedagoogilist kompetentsi, tugevdab professionaalset identiteeti ja parandab koostööd kolleegidega. Pisut väiksem osa peab mentorlust oluliseks õpetajate ainealaste teadmiste parandamise ning õpilaste tulemuste paranemise seisukohalt (joonis 4.5). Kuna koolijuhid näevad mentorlust nii positiivses valguses, tekib küsimus, miks seda ikkagi pigem vähe rakendatakse.

Joonis 4.5. Mentorluse tähtsus õpetajate ja koolijuhtide jaoks direktorite hinnanguil (vastusevariandid „keskmiselt” + „väga tähtis”), %



Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; kättesaadav: <http://dx.doi.org/10.1787/888933045297>

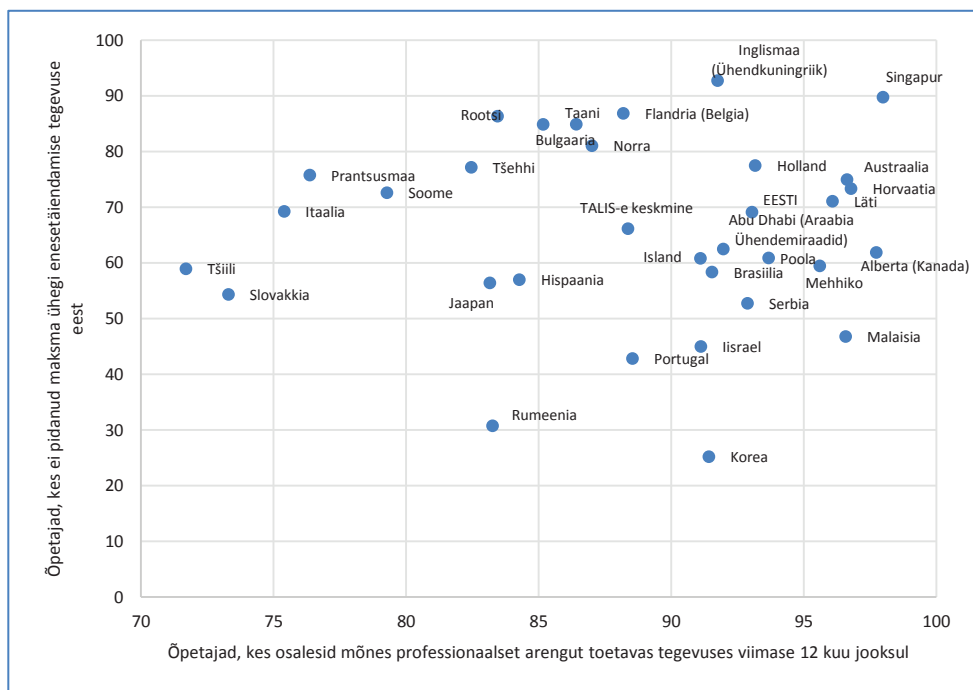
4.2. Enesetäiendustegevuses osalemine ja selle tajutud mõju

Järgnevalt tuleb juttu enesetäiendamise viisidest ja teemadest, milles on õpetajad end uuringule eelnenud aasta jooksul täiendanud. Kõik selles alapeatükis toodud andmed põhinevad õpetajate enda hinnanguil. Kuigi teataval määral uuriti seda teemat ka 2008. aasta TALIS-es, paluti tol korral hinnata enesetäiendamises osalemist 18 viimase kuu jooksul, sel korral aga viimase aasta jooksul. Niisiis pole tulemused otseselt võrreldavad.

Enesetäiendamises osalemise uurimiseks paluti õpetajatel esmalt märkida, millist tüüpi tegevustest (joonis 4.7) on nad uuringule eelnenud 12 kuu jooksul osa võtnud. Keskmiselt vähemalt ühest tegevusest

etteantud üheksast võttis osa 88% õpetajatest. Ilmneb ka positiivne seos enesetäiendamises osalemise ja selle eest ise mitte maksma pidamise vahel (joonis 4.6). Näiteks Singapuris osales viimase aasta jooksul vähemalt ühes joonisel 4.7 toodud tegevuses 98% õpetajatest (Eesti keskmine 93%) ning 90% neist väitis, et ei pidanud maksma üheski tegevuses osalemise eest ise (Eesti näitaja 69%).

Joonis 4.6. Enesetäiendamises osalemine ja selle eest mittemaksmine, %

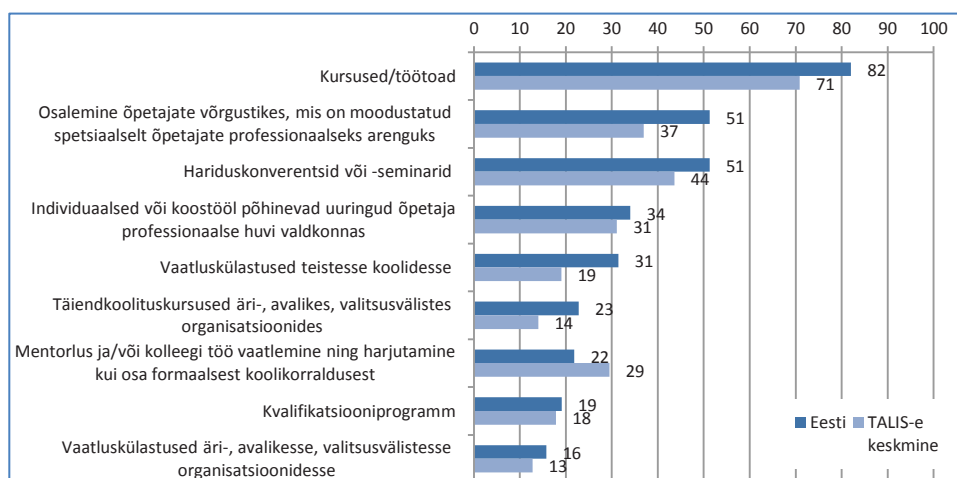


Allikas: OECD (2014: 98)

Kõige sagedasem professionaalset arengut toetava tegevuse vorm, milles õpetajad viimase aasta jooksul osalenud, on kursused/töötod. Eesti õpetajatest on neis osalenud tervelt 82%, TALIS-e uuringu keskmine näitaja on 71%. Umbes pool Eesti õpetajatest on 12 viimase kuu jooksul osa võtnud ka õpetajate võrgustikest, mis moodustatud õpetaja professionaalse arengu toetamiseks või hariduskonverentsidest/seminaridest. Ilmneb üldine suundumus, et Eesti õpetajad osalevad enesetäiendustegevuses üsna sageli. Vaid mentorlusest ja/või kolleegi töö vaatlemisest võttis Eestis osa väiksem protsent õpetajaid kui TALIS-e uuringu riikides keskmiselt (joonis 4.7).

Teatud puhul (kursustest/töötubadest, hariduskonverentsidest või -seminaridest osavõtt, vaatluskülastused teistesse koolidesse ja äri-, avalikesse, valitsusvälistesse organisatsioonidesse ning täiendkoolituskursused äri-, avalikes, valitsusvälistes organisatsioonides) paluti märkida ka see, mitu päeva osaleti. Keskmiselt kõige pikemalt (9 päeva) võtsid Eesti õpetajad osa kursustest/töötubadest ja täiendkoolituskursustest äri-, avalikes, valitsusvälistes organisatsioonides (6 päeva). Ülejäänud tegevustest osavõtt jäi 2–3 päeva juurde. Seega osaleb küll palju õpetajaid, kuid tegevused, millest osa võetakse, on pigem lühiajalised. Sarnane kestuse dünaamika ilmneb ka TALIS-e uuringu riikides keskmiselt.⁶

Joonis 4.7. Enesetäiendustegevused, milles õpetajad on 12 viimase kuu jooksul osalenud, %



Allikas: OECD (2014: 341)

OECD prognoosis ka seda, millised õpetajate või koolidega seotud tegurid võivad mõjutada, kas õpetaja on uuringule eelnenud aasta jooksul vähemalt ühest enesetäiendusvormist osa võtnud. Lisas 4.1 on toodud Eesti andmetel tehtud logistilise regressioonanalüüsi tulemused. Statistiliselt olulised seosed ilmnevad järgnevas:

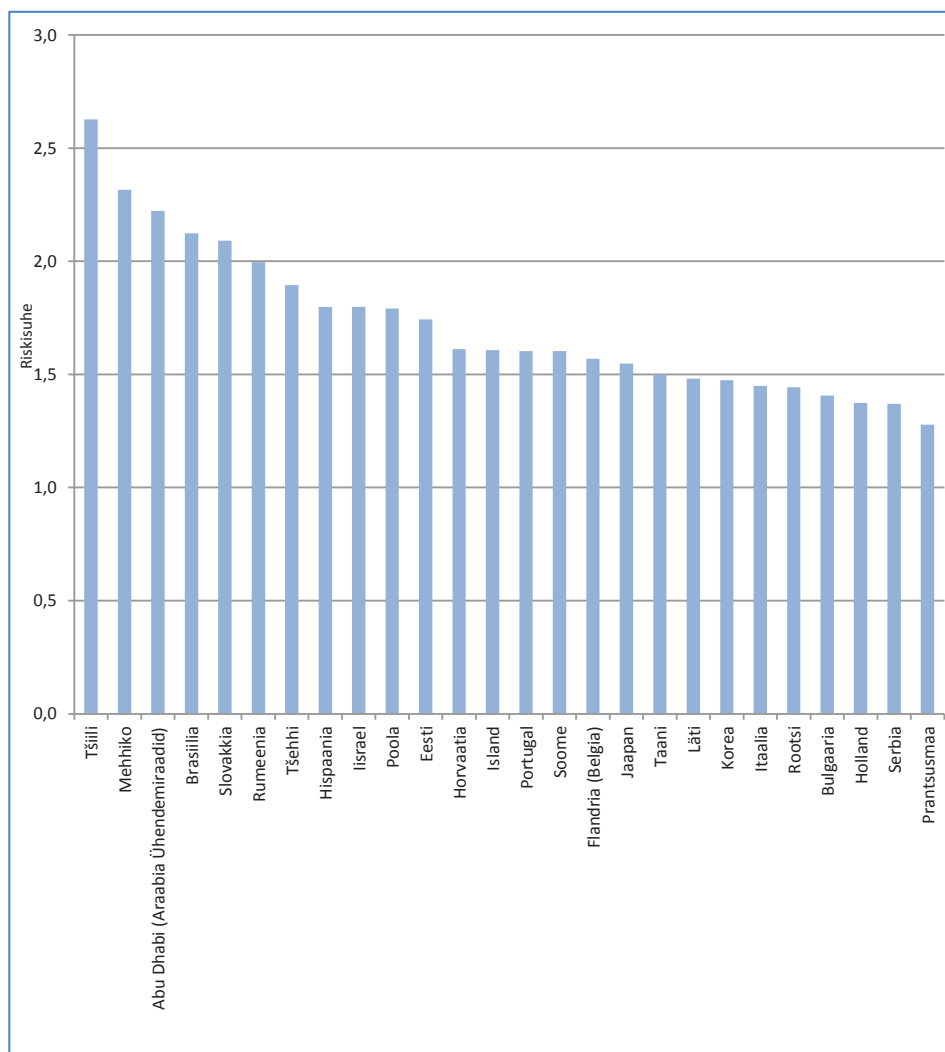
- naisõpetajatel on suurem tõenäosus osaleda;
- õpetajatel, kes töötavad nädalas enam kui 50 tundi on suurem tõenäosus osaleda;

⁶ Detailsete tulemustega saab tutvuda: <http://dx.doi.org/10.1787/888933045031>.

- ja Tallinna ning Tartu koolide õpetajatel on suurem tõenäosus osaleda.

Lisaks erinevatele õpetajate karakteristikutele ja koolide omadustele (nagu asukoht, suurus) uuriti OECD poolt ka seda, kuidas mõjutab kohanemisprogrammis osalemine hilisemat enesetäiendamises osalemist. Nagu on näha jooniselt 4.8, ilmneb 26. riigis/majandusüksuses positiivne seos esimesel töökohal kohanemisprogrammis osalemise ning hilisema professionaalset arengut soodustavatest tegevustest osa võtmise vahel. Eriti selge on seos Tšiilis, Mehhikos, Araabia Ühendemiraatides, Brasiilias ja Slovakkias, kus nendel, kes formaalses kohanemisprogrammis on osalenud, on üle kahe korra (Eesti puhul üle 1,5 korra) suurem tõenäosus osaleda ka vähemalt kolmes erinevas professionaalset arengut toetavas tegevuses.

Joonis 4.8. Formaalses kohanemisprogrammis osalemise mõju edasisele professionaalset arengut toetavates tegevustes osalemisele; logistilise regressioonianalüüsi tulemused⁷



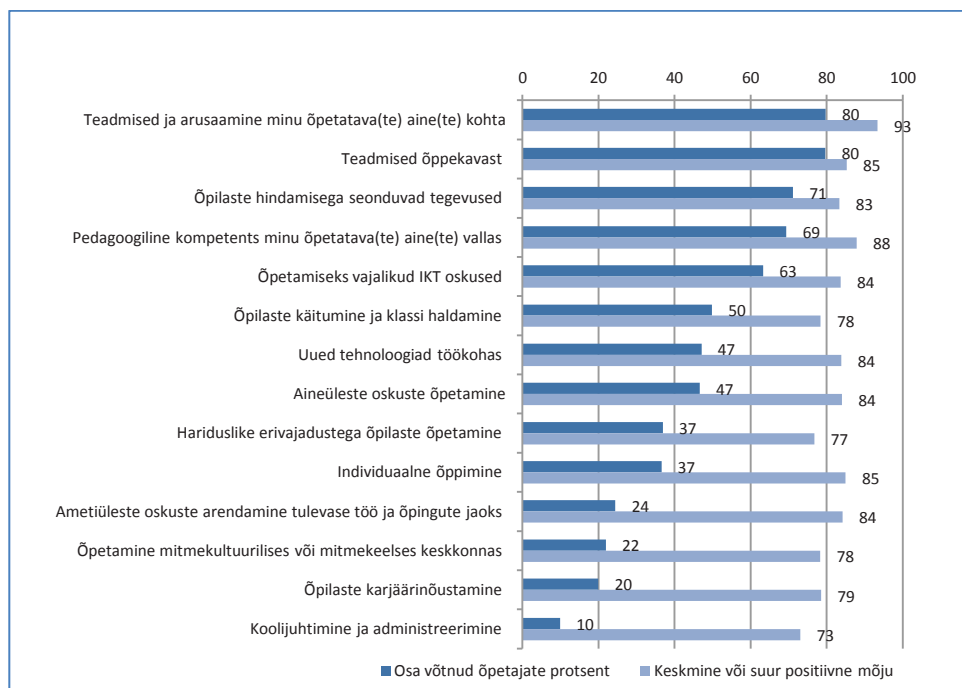
Allikas: OECD (2014: 105)

⁷ Joonisel on esitatud formaalse kohanemisprogrammi läbinud õpetajate tõenäosus osaleda vähemalt kolmes professionaalset arengut toetavas tegevuses võrreldes nendega, kes osalesid vaid kahes või vähemas tegevuses. Toodud on vaid nende riikide tulemused, kus riskisuhe on statistiliselt oluline nivool 95% ja neid õpetajaid, kes kohanemisprogrammist osa ei ole võtnud, on vähemalt 5%.

Järgnevalt on esitatud ülevaade sellest, kui suur osa Eesti õpetajatest on TALIS-e uuringule eelnenud aasta jooksul osalenud erinevatel teemadel toimunud enesetäiendustegevustes ning kui suur osa õpetajatest neid tegevusi ka mõjusaks pidas. Jooniselt 4.9 nähtub, et 80% õpetajate jaoks, kes mõnest professionaalset arengut soodustavast tegevusest viimase aasta jooksul osa võttis, olid selle sisuks teadmised ja arusaamine õpetatavatest ainetest ning 80% juhtudest teadmised õppekavast. Ligi 70% võttis osa aga tegevustest, mis sisaldasid õpilaste hindamisega seotud temaatikat ning pedagoogilist kompetentsi. Harvad on aga juhud, kus õpetajad on osa võtnud tegevustest, mille sisuks on koolijuhtimine ja administreerimine.

Positiivne on see, et enamik õpetajaid hindab tegevusi, millest osa võeti, ka keskmist või suurt mõju omavaks. Madalaimad on hinnangud järgmistes valdkondades: koolijuhtimine ja administreerimine (73% pidas mõju keskmiseks/suureks), hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine (77% pidas mõju keskmiseks/suureks), õpilaste käitumine ja klassi haldamine (78% pidas mõju keskmiseks/suureks) ja mitmekeelses või mitmekultuurilises keskkonnas õpetamine (78% pidas mõju keskmiseks/suureks) (joonis 4.9).

Joonis 4.9. Enesetäiendustegevuse sisu ja positiivne mõju Eesti õpetajate hinnanguil; (õpetajad, kes on mõnest tegevusest viimase aasta jooksul osa võtnud), %



Allikas: OECD (2014: 342–344)

Tabelis 4.3 on toodud enesetäiendustegevuste sisu, milles Eesti õpetajad on uuringule eelnenud 12 kuu jooksul osalenud, erinevate aineõpetajate võrdluses. Erinevused ilmnevad eelkõige just selles, et eesti keelt ja kirjandust teise keelena õpetavate pedagoogide hulgas on mitmes valdkonnas (nt õpilaste käitumine ja klassi haldamine; õpetamine mitmekeelses ja mitmekultuurilises keskkonnas) osalemine tunduvalt sagedasem kui teiste ainevaldkondade õpetajate hulgas. Muu puhul on osalemise dünaamika pigem sarnane.

Tabel 4.3. Enesetäiendustegevuste sisu erinevate Eesti aineõpetajate hinnanguil (õpetajad, kes on mõnest tegevusest viimase aasta jooksul osa võtnud), %

	Lugemine, kirjutamine ja kirjandus (v.a eesti keel teise keelena)	Lugemine, kirjutamine ja kirjandus eesti keeles teise keelena (riigi-keelena)	Mate- maati- ka	Loodus- ained	Täna- päeva võõr- keeled
Teadmised ja arusaamine õpetatava(te) aine(te) kohta	79,6	73,4	79,3	78,6	78,4
Teadmised õppekavast	81,4	78,5	79,3	81,0	79,6
Õpilaste hindamisega seonduvad tegevused	75,2	80,4	69,1	69,1	75,5
Pedagoogiline kompetents õpetatava(te) aine(te) vallas	72,6	74,7	68,6	68,6	70,3
Õpetamiseks vajalikud info- ja kommunikatsiooni- tehnoloogiaalased oskused	63,2	65,8	68,1	66,7	64,7
Õpilaste käitumine ja klassi haldamine	49,9	65,8	51,3	50,0	51,7
Uued tehnoloogiad töökohas	44,2	51,9	52,1	46,8	46,1
Aineülesete oskuste õpetamine (nt probleemide lahendamine, õppima õppimine)	49,1	51,3	47,6	50,4	47,7
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine	41,0	44,3	42,4	39,3	38,9
Individuaalne õppimine	38,3	42,4	36,1	39,0	38,4
Ametiülesete oskuste arendamine tulevase töö ja õpingute jaoks	21,3	28,5	23,0	25,5	23,1
Õpetamine mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas	25,1	40,5	15,7	17,3	25,0
Õpilaste karjäärinõustamine	21,5	24,1	22,0	20,6	20,5
Koolijuhtimine ja administreerimine	8,1	18,4	14,4	10,8	7,2

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

4.3. Õpetajate enesetäiendamine välismaal

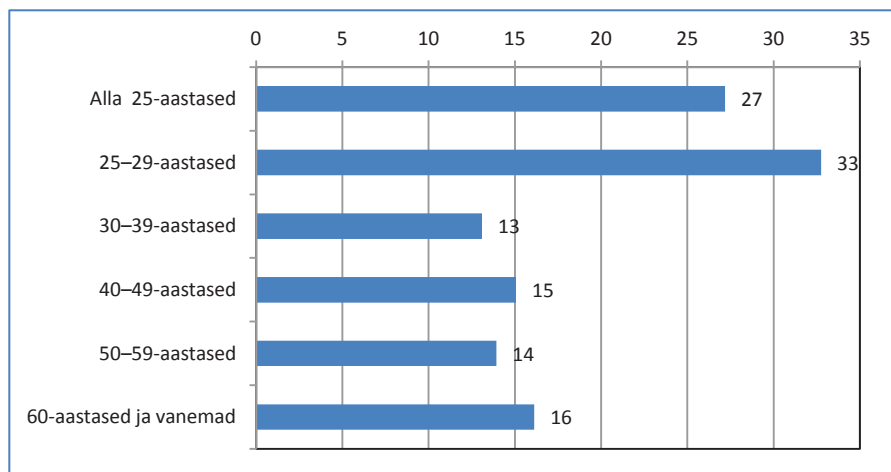
Õpetajate tööalast arengut võib toetada ka viibimine mõnes välisriigis. TALIS 2013 uuringus küsitigi õpetajatelt ka nende välismaal viibimise kohta õpetajakarjääri jooksul või õpetajahariduse omandamise või õpingutega seoses.

Ühtlasi ilmneb, et tudengina on Eesti õpetajatest välismaal viibinud vaid 15%, TALIS-e uuringu keskmine näitaja on ligi poole kõrgem ehk 31%. Siin tuleb aga arvestada Eesti õpetajate vanusstruktuuri. Ajal, mil vanemaealised õpetajad haridust omandasid, ei pruukinud üldse välismaal õppimise võimalusi olla. Ja tõepoolest, kui võrdleme välismaal viibimist tudengina vanuserühmade järgi, ilmneb selgelt, et nooremad õpetajad on sellist võimalust tunduvalt enam kasutanud (joonis 4.11).

Õpetajate roll	Eesti (%)	TALIS-e keskmine (%)
Jah, õpetajana minu kooli või piirkonna kooli poolt korraldatuna	46	37
Jah, iseenda initsiatiivil	40	40
Jah, õpetajana ELi programmi raames (nt Comenius)	31	23
Jah, õpetajana regionaalse või riikliku programmi raames	26	13
Jah, üliõpilasena osana minu õpetajaharidusest	15	31
Ei ole	60	69

81

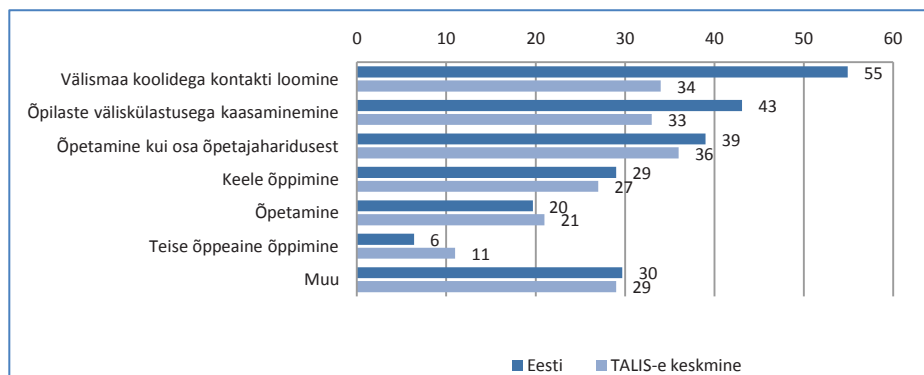
Joonis 4.11. Eesti õpetajate välismaal viibimine osana õpetajaharidusest vanuserühmade võrdluses, %



Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

Neilt, kes õpetajakarjääri jooksul või haridust omandades välismaal on viibinud, uuriti ka põhjusi, miks välismaale on suundunud. Uuringus etteantutest on Eesti õpetajatele kõige sagedasem eesmärk olnud välismaa koolidega kontakti loomine, mida on nimetatud rohkem kui poolel juhtudest (55%). Ka õpilaste väliskülastustega kaasamine ja õpetamine kui osa õpetajaharidusest on sagedased põhjused, miks välismaal on käidud (joonis 4.12).

Joonis 4.12. Õpetajakarjääri jooksul või seoses õpetajahariduse omandamisega/õpingutega välismaal viibinud õpetajate välismaakülastuse eesmärgid, %



Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

4.4. Kooli toetus enesetäiendamisele

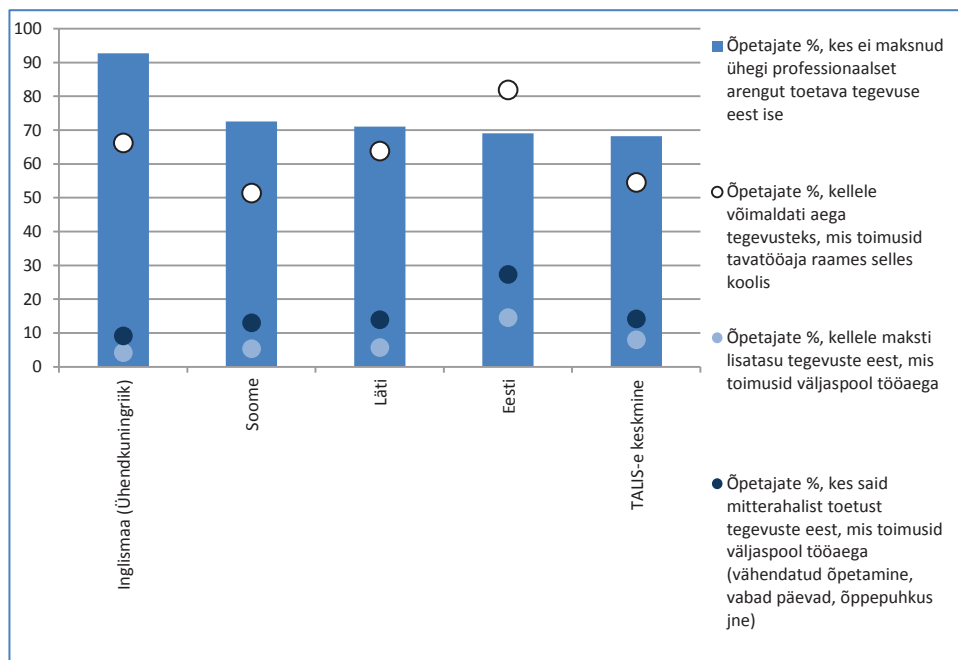
Koolid võivad soodustada (või pärssida) õpetajate osavõttu erinevatest enesetäiendamise viisidest, pakkudes (või mitte pakkudes) selleks nii rahalist kui ka mitterahalist tuge. TALIS-e uuringus hinnati kooli toetust, küsides õpetajatelt:

- (1) kas nad pidid professionaalset arengut toetavate tegevuste eest, milles osalesid, viimase 12 kuu jooksul ise maksma;
- (2) kas nad said lisatasu tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega;
- (3) kas neile võimaldati aega tegevusteks, mis toimusid tavatööaja raames selles koolis;
- (4) kas nad said mitterahalist toetust (nt vähendatud õpetamine, vabad päevad, õppepuhkus) tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega.

Eesti ja valitud võrdlusriikide tulemused on kokkuvõtlikult esitatud joonisel 4.13. Ilmneb, et Eesti puhul on just mittemateriaalne toetus tunduvalt enam levinud kui uuringu riikides keskmiselt. Tervelt 82% Eesti õpetajatest väidab, et neile võimaldati aega tegevusteks, mis toimusid tavatööaja raames (TALIS-e keskmine 54%), ning 27% väidab, et nad said mitterahalist toetust (nt vähendatud õpetamine, vabad päevad, õppepuhkus) tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega (TALIS-e keskmine 14%).

Ühtlasi on ka lisatasu maksmine tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega, Eesti mõneti levinum kui uuringu riikides keskmiselt ja ka Soomes, Lätis ning Inglismaal. Nende õpetajate osakaal, kes ei maksnud ise ühegi tegevuse eest, jääb Eestis (69%) umbes TALIS-e riikide keskmisele tasemele (68%), on pisut kõrgem Soomes (73%) ja Lätis (71%) ja väga kõrge Inglismaal (93%).

Joonis 4.13. Kooli toetus professionaalset arengut soodustavates tegevustes osalemiseks: nende õpetajate hinnanguil, kes mõnest tegevusest viimase aasta jooksul osa on võtnud, %



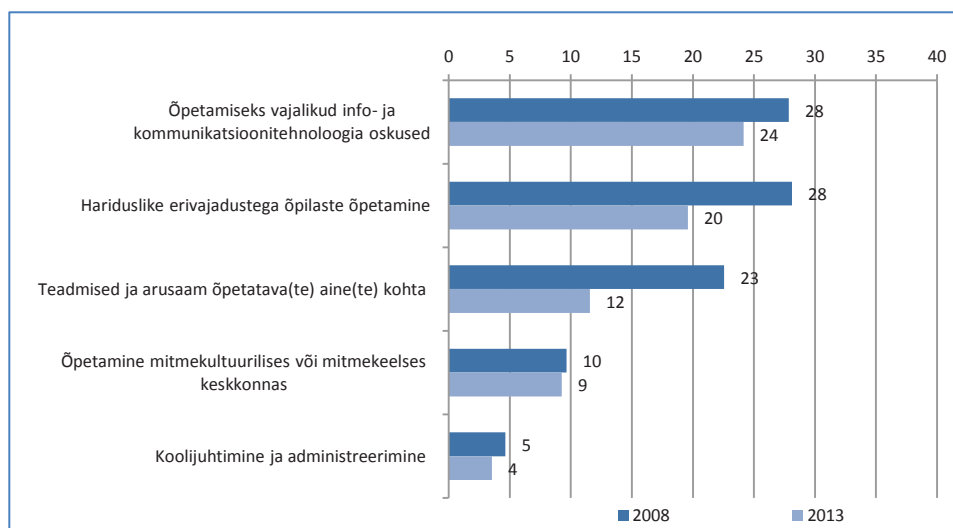
Allikas: OECD (2014: 107)

4.5. Õpetajate enesetäiendusvajadused

Õpetajatelt uuriti ka seda, mil määral erinevates valdkondades enesetäiendamise järele vajadust tuntakse. Seejuures kattusid viis valdkonda nendega, mille kohta küsiti TALIS-e uuringus ka 2008. aastal. Eesti õpetajate kahe uuringukorra võrdlus on toodud joonisel 4.14. Kõigis neis viies valdkonnas on nende õpetajate osakaal, kes tunnevad, et areng vajaka jääb, vähenenud.

Märkimisväärselt on vähenenud nende osakaal, kes tunnevad vajadust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise alase enesetäiendamise (langus 8 protsendipunkti) ja oma õpetatavate ainete teadmiste ja arusaama valdkonnas (langus 11 protsendipunkti). Siiski on vajadus hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise alase enesetäiendamise järele küllaltki suur, vaid IKT ja uute tehnoloogiate koolitustest tunneb veelgi suurem osa õpetajaskonnast puudust (vt ka tabel 4.4).

Joonis 4.14. Eesti õpetajate tunnetatud vajadus enesetäiendamise järele aastate võrdluses (vastusevariant „väga vajalik“), %⁸



Allikas: OECD (2014: 350)

Kõik valdkonnad, mille kohta aastal 2013 enesetäienduse soovide kohta uuriti, on toodud tabelis 4.5. Tabelis on esitatud nii Eesti kui ka TALIS-e uuringu riikide keskmine nende õpetajate osakaal, kes ühes või teises valdkonnas enesetäiendust väga vajalikuks peab, lisaks ka Eesti tulemused õpetajate vanuserühmade võrdluses.

Kõige suurem osa – ligi neljandik – Eesti õpetajatest tunnetab suurt vajadust õpetamiseks vajalike IKT oskuste, viiendik aga töökohal kasutatava uue tehnoloogia järele (tabel 4.4). Seega on (info)tehnoloogia uuendused Eesti õpetajatele esmane probleemikoht, kuigi uuringule eelnenud aasta jooksul oli suhteliselt suur osa, 63% õpetajatest mõnest enesetäiendusega seotud IKT tegevusest osa võtnud (joonis 4.9). Võimalik, et tunnetatakse pidevat kiiret arengut ning kardetakse (tulevikus) mitte hakkama saada. Tabelist 4.4 nähtub ka see, et suured erinevused ilmnevad noorte ja vanemate õpetajate vahel. Kui kuni 29-aastaste õpetajate hulgas on neid, kes IKT oskuste järele vajadust tunnetavad, 16%, siis üle 30-aastaste seas 25%, sarnane on dünaamika ka

⁸ Kuna 2008. aastal ei küsitletud erivajadustega õpilaste õpetajaid, siis on selleks, et õpetajate populatsioonid oleksid aastate vahel võrreldavad, 2008. ja 2013. aasta võrdluste puhul ka 2013. aastal õpetajad, kes ainult erivajadustega õpilasi õpetavad, välja jäetud.

uute tehnoloogiate puhul. Ka enamikus teistes enesetäiendamise valdkondades on vanuserühma järgi suured erinevused, eelkõige just seetõttu, et noortest õpetajatest suurem osa tunneb mitmesuguste enesetäiendamise viiside järele vajadust.

Võrreldes vanematega tunnetavad alla 30-aastased tunduvalt suuremat vajadust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise, õpilaste käitumise ja klassi haldamise, aineülesete oskuste õpetamise, õpilaste hindamisega seonduvate tegevuste, pedagoogiliste oskuste, mitmekultuurilises ja -keelilises keskkonnas õpetamise, ametiülesete oskuste arendamise, aga ka koolijuhtimise ja administreerimise järele. Mõnes valdkonnas (nt õpilaste hindamine, pedagoogilised oskused) võib noorte suurem enesetäiendamise vajadus tuleneda kogemuste vähesusest, mõningates ka sellest, et noored tunnetavad enam, et õpetajate tööülesanded hõlmavad tänapäeval ka mittetraditsioonilisi aspekte, nagu aineülesete ja ametiülesete oskuste arendamine.

Tabel 4.4. Õpetajate tunnetatud vajadus enesetäiendamise järele (vastusevariant „väga vajalik“), %

	Vanusgrupp				
	Eesti keskmine	TALIS-e keskmine	Kuni 29-a	30-49-a	50+
Õpetamiseks vajalikud IKT oskused	24,1	18,9	16,2	24,5	25,0
Uued tehnoloogiad töökohas	20,9	17,8	15,8	21,8	20,9
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine	19,7	22,3	27,4	22,5	15,9
Õpilaste käitumine ja klassi haldamine	16,7	13,1	33,2	17,9	13,1
Aineülesete oskuste õpetamine (nt probleemide lahendamine, õppima õppimine)	14,7	11,0	22,8	17,3	11,0
Õpilaste hindamisega seonduvad tegevused	13,8	11,6	19,6	14,5	12,4
Teadmised õppekavast	12,7	7,9	13,9	12,8	12,5
Pedagoogilised oskused õpetatava(te) aine(te) osas	11,9	9,7	19,2	14,6	8,4
Teadmised ja arusaam õpetatava(te) aine(te) kohta	11,5	8,7	10,6	13,9	9,4
Individuaalne õppimine	9,9	12,5	13,2	10,0	9,4

Õpetamine mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas	9,2	12,7	16,2	9,5	7,9
Ametiülesete oskuste arendamine tulevase töö ja õpingute jaoks	8,0	10,4	19,4	9,0	5,2
Õpilaste karjäärinõustamine	7,9	12,4	9,2	8,3	7,4
Koolijuhtimine ja administreerimine	3,5	8,7	8,8	3,9	2,3

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

4.6. Osalemise barjäärid

Järgnevalt tuleb juttu sellest, milliseid takistusi õpetajad tunnetavad oma edasises professionaalses arengus. Eesti õpetajatest suurim osa (37%) peab edasises enesetäiendamises osalemise seisukohast takistuseks selle võimalikku kallidust, ka potentsiaalsed konfliktid töögraafikuga tekitavad märkimisväärsel osale (35%) muret. Teiselt poolt vaid 19% ütleb, et puudub stiimul neis tegevustes osaleda, TALIS-e uuringu riikide keskmine on seevastu lausa 48%.

Eesti õpetajate osakaal jääb pea kõigi barjääride nimetamise puhul alla TALIS-e uuringu keskmise (tabel 4.5). Veelgi positiivsem on olukord Läti õpetajatel, kellest tunnetab erinevaid barjääre suhteliselt väike osa – näiteks kui 29% neist leiab, et enesetäiendamises võib problemaatiliseks osutuda selle sobimatus töögraafikuga, siis Eesti õpetajatest hindab seda aspekti tõenäoliseks 35%, Soome õpetajatest 52% ja Inglismaa õpetajatest tervelt 60%.

Soome õpetajad on aga teiste riikide õpetajatega võrreldes tunduvalt vähem mures enesetäiendustegevuse võimaliku kalliduse pärast. Mõneti on üllatav aga tulemus, et enesetäiendamise kalliduse pärast muretseb just suur osa (43%) Inglismaa õpetajatest, ometi kui koguni 93% neist väidab, et uuringule eelnenud aastal ei maksnud nad ise ühegi professionaalset tegevust toetava tegevuse eest, Soomes oli aga ise mittemaksnute osakaal 73% (joonis 4.10). Mõistagi võib olla, et Inglismaa õpetajad leiavad, et juhul kui nad peaksid ise maksma, oleks see liiga kallis, või mõningad tegevused, mida rahaliselt kooli poolt ei toetata, on liiga kallid. TALIS-e uuring aga tunnetuse põhjusi ei selgita.

Tabel 4.5. Õpetajad, kes nõustuvad, et järgnevad tegurid võivad takistada nende edasist professionaalset arengut (vastusevariandid „täiesti nõustun” + „nõustun”), %

	Eesti	Soome	Läti	Ingismaa (Ühend- kuningriik)	TALIS-e keskmine
Professionaalset arengut toetav tegevus on liiga kallis, ma ei saa seda endale lubada	37,3	23,1	30,0	43,4	43,8
Professionaalset arengut toetav tegevus ei sobi mu töögraafikuga	35,4	51,9	28,8	60,4	50,6
Ei pakuta asjakohast koolitust või muud professionaalset arengut toetavat tegevust	29,4	39,8	23,2	24,8	39,0
Mul ei ole aega perekondlike kohustuste tõttu	24,0	37,0	21,6	27,0	35,7
Mul puudub stiimul nendes tegevustes osalemiseks	19,3	42,9	22,0	38,1	48,0
Puudub tööandja toetus	16,4	23,2	11,2	27,4	31,6
Ma ei vasta esitatavatele nõuetele (nt kvalifikatsioon, kogemus, staaž)	12,0	7,1	4,7	10,1	11,1

Allikas: OECD (2014: 353)

OECD viis läbi ka mitmed logistilised regressioonanalüüsid⁹ uurimaks, kuivõrd see, et tunnetatakse erinevaid takistusi – mis toodud tabelis 4.5 – oma edasisele professionaalsele arengule, on mõjutatud õpetaja soost, töökoormusest või õpetamiskogemustest. Riigiti ilmnevad mitmed erinevused ehk seega ei ole nendel uuritud taustatunnustel erinevates keskkondades ühesugust mõju. Eesti regressioonanalüüsides ilmnevad järgmised statistiliselt olulised seosed:

- osaajaga töötavad õpetajad kogevad suurema tõenäosusega professionaalset arengut toetavate tegevuste kallidust ja tööandja toetuse puudumist kui barjääri nendes tegevustes osalemiseks;
- õpetajad, kes töötavad nädalas 30 tundi või rohkem, muretsevad suurema tõenäosusega professionaalset arengut toetava tegevuse ja oma töögraafiku võimaliku konflikti pärast;
- meestel puudub suurema tõenäosusega stiimul professionaalses tegevuses osalemiseks.

Alapeatüki kokkuvõtteks võib öelda, et Eesti õpetajad on rahvusvahelises võrdluses pigem motiveeritud tööalasest enesetäiendamisest osa võtma (valdav osa ei väida, et neil selleks stiimul puuduks) ning ka erinevaid takistusi tunnetab suhteliselt väike osa. Siiski, enesetäiendustegevuste kallidust ning konflikte töögraafikuga peab võimalikuks takistuseks Eesti õpetajaskonnast umbes kolmandik.

Kokkuvõte ja järeldused

TALIS-e uuringu põhjal saab öelda, et Eesti õpetajad on sagedased enesetäiendustegevustest osavõtjad. Tõenäoliselt osaleb neist igal aastal mõnes sellises tegevuses valdav osa, toimugu need siis kursuste, töötubade, õpetajate võrgustike või mõnel muul kujul. Teiselt poolt on enesetäiendustegevuses osalemise keskmine pikkus küllaltki lühike. Sarnased tendentsid ilmneseid ka viis aastat tagasi toimunud TALIS-e uuringus (Loogma jt 2009).

⁹ Usaldusnivoo on 95%. Kontrolliti õpetajate vanust, töölepingu tüüpi, õpetajahariduse või -koolituse läbimist, osalemist formaalses kohanemisprogrammis, kooli tüüpi (munitsipaal- või erakool), kooli asukoha suurust, kooli suurust ja majandusraskustega peredest pärinevate õpilaste osakaalu. Detailsete tulemustega saab tutvuda, laadides alla TALIS-e andmete põhjal tehtud regressioonanalüüsid: <http://dx.doi.org/10.1787/888933045392> (nõuetele mittevastavus); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045411> (kallis hind); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045430> (tööandja toetuse puudumine); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045449> (sobimatus töögraafikuga); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045468> (aja puudus perekondlike kohustuste tõttu); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045487> (sobivate tegevuste puudus); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045506> (stiimulite puudus).

Paljud Eesti õpetajad on end erialaselt täiendanud ka välismaal, nt kooli korraldatud reiside ja/või mõne Euroopa Liidu programmi raames. Nooremate õpetajate hulgas on sage ka see, et õpetajaharidust omandades on teatud perioodil end välismaal erialaselt täiendatud.

Lisaks on positiivne, et Eesti õpetajad peavad erinevate enesetäiendustegevuste sisu valdavalt mõjusaks ja tajuvad nendes tegevustes osalemise takistusi vähemal määral kui TALIS-e uuringus osalenud riikide kolleegid keskmiselt.

Nii kohanemisprogrammide pakkumine uutele õpetajatele kui ka mentorlustegevus (mis võib olla ka üks kohanemisprogrammi osa) on aga Eesti koolides üsna vähe levinud. Kuna koolijuhid näevad mentorlust valdavalt positiivses valguses, leides, et see toetab vähem kogenud õpetajaid nende õpetamistegevuses, parandab õpetajate pedagoogilist kompetentsi, tugevdab professionaalset identiteeti ja parandab koostööd kolleegidega, tõstatub küsimus, miks seda siiski nii vähe rakendatakse. Võimalike barjääride selgitamiseks oleks aga vaja edasisi uuringuid. Mentorluse kui kolleegide professionaalse koostöövormi positiivseid aspekte rõhutavad ka TALIS 2008 Eesti raporti autorid, samuti leiti 2008. aasta andmete põhjal, et mentorluse olemasolu uutele õpetajatele omab positiivset seost õpetajate enesetõhususega (Loogma jt 2009: 81; 96). Soodustamist väärivad ka teised õpetajate professionaalsel koostööl põhinevad tegevused, mil positiivne seos nii enesetõhususe kui ka tööga rahuloluga (vt täpsemalt ptk 7).

Kuigi võrreldes viie aasta taguse ajaga on märkimisväärselt vähenenud nende Eesti õpetajate osakaal, kes tunnevad vajadust hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise alase enesetäiendamise järele, on see jätkuvalt üks valdkondadest, kus suur osa õpetajaid, eelkõige just nooremad, end kindlana ei tunne ja enam end arendada/täiendada sooviks. Veelgi problemaatilisemana tunnetavad aga õpetajad – eelkõige 30-aastased ja vanemad – vajadust vajalike IKT oskuste ja töökohal kasutatavate uute tehnoloogiate järele. Seega tuleks jätkuvalt pöörata tähelepanu sellele, et õpetajatele oleksid tagatud võimalused end kiiresti muutavas tehnoloogia valdkonnas täiendada.

PEATÜKK 5: ÕPETAJATÖÖ HINDAMINE JA TAGASISIDE (KAIRIT KALL)

Peamised Eesti uuringu tulemused

- Formaalne õpetajatöö hindamine on Eesti koolides küllalt levinud. Vaid 2% Eesti õpetajatest töötab koolides, kus direktorite hinnanguil ei ole õpetajate tööd mitte kunagi hinnanud ei koolijuht ise, teised kooli juhtkonna liikmed, mentorid, kaasõpetajad ega koolivälised isikud või ametkonnad.
- Kõige sagedamini hindavad Eesti õpetajate tööd kooli juhtkonna liikmed.
- Pea kõik Eesti õpetajad töötavad koolides, kus direktorite hinnanguil arutatakse õpetajatega formaalse hindamise tulemusel seda, mis abinõusid rakendada, et ületada vajakajäämised õpetamises. Samuti on sage, et vajaduse korral muudetakse õpetaja tööülesandeid.
- Eesti õpetajatest 80% väidab, et nad on saanud tagasisidet kooli juhtkonna liikme(te)lt. Ka direktorite ja teiste õpetajate tagasiside on üsna levinud. Seitse protsenti Eesti õpetajatest väidab aga, et ei ole koolis kunagi tagasisidet saanud.
- Ülekaalukaim tagasiside saamise viis on õpetajate hinnanguil klassiruumis toimuva õppetöö otsesele vaatlamisele järgnev: Eesti õpetajatest 89% väidab, et on selle meetodiga tagasisidet saanud.
- Suurim osa (87%) Eesti õpetajatest peab õpetajatele antava tagasiside puhul üsna/väga oluliseks rõhukohaks nii õpilaste õpitulemusi, õpilaste käitumist ja klassi haldamist kui ka õpetamislaseid teadmisi ja arusaamu.
- Kui aastal 2008 leidis vaid 11% Eesti õpetajatest, et tagasisidele järgnevat keskmiseks või suureks positiivseks muutuseks võib pidada suuremat edutamise tõenäosust, siis 2013. aastal oli nende õpetajate osakaal 28%. Siiski peavad õpetajad karjääri ja tasustamist puudutavaid positiivseid muutusi tunduvalt vähem tõenäoliseks kui muid positiivseid muutusi, nagu suurenenud enesekindlus ja motivatsioon või avalik tunnustus.
- Võrreldes kaht uuringukorda on kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes peavad hindamise ja tagasiside süsteeme peamiselt administratiivseks formaalsuseks (2008. aastal 28% vs. 2013. aastal 43%), ning vähenenud nende osakaal, kelle sõnul on koolides

koostatud õpetajate tarvis koolitus- või arengukava eesmärgiga parandada nende tööd õpetajana (64% vs. 57%).

Sissejuhatus

Õpetajatele töö kohta antav asjakohane tagasiside võib olla oluline viis, kuidas ühest küljest nende tööga rahulolu ja enesekindlust õpetajana suurendada ning teisest küljest võib see aidata ka õpilaste õpitulemusi parandada.

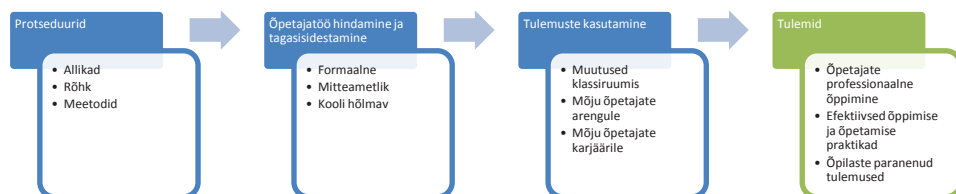
Viies peatükk käsitleb õpetajatöö hindamise ja õpetajatele tagasiside andmisega seotud aspekte. Antakse ülevaade nii koolijuhtide hinnanguil põhinevast formaalsest õpetajatöö hindamisest, selle allikatest, sagedusest, meetoditest ja tulemitest kui ka õpetajate hinnangutest sellele, kes ja mil viisil neile tagasisidet on andnud, mida nende meelest tagasiside andmise juures rõhutatakse, milliseid muutusi see kaasa on toonud ja millist rolli üldse hindamise ja tagasiside süsteemid õpetajate meelest koolis omavad.

Õpetajatöö hindamise ning õpetajatele antava tagasisidega seotud tegevused võivad aset leida mitmel moel. TALIS-e uuringus (OECD 2014: 122) on jagatud õpetajate hindamine ning nendele tagasiside andmine järgmiselt:

- (1) formaalne õpetajatöö hindamine, mis viitab sellele, et õpetajate tööd hindab kas koolijuht, kooliväline isik/ametkond või ka kolleeg kindlate protseduuride ja kriteeriumide alusel;
- (2) õpetajatele antav tagasiside, mis on küllalt laialt määratletud ning hõlmab igasugust kommunikatsiooni, mille sisuks õpetajate töö; ja
- (3) üldine koolitasandil aset leidev õpetajate hindamine ja tagasisidestamine, mis määratletud kas formaalsete või ka mitteametlike ülevaadetena õpetajate tööst.

Joonis 5.1 annab ülevaate TALIS-e uuringus käsitletud õpetajatele tagasiside andmise ja nende hindamise komponentidest.

Joonis 5.1. Õpetajate hindamise ja nende tagasiside andmise elemendid ja võimalikud tulemid



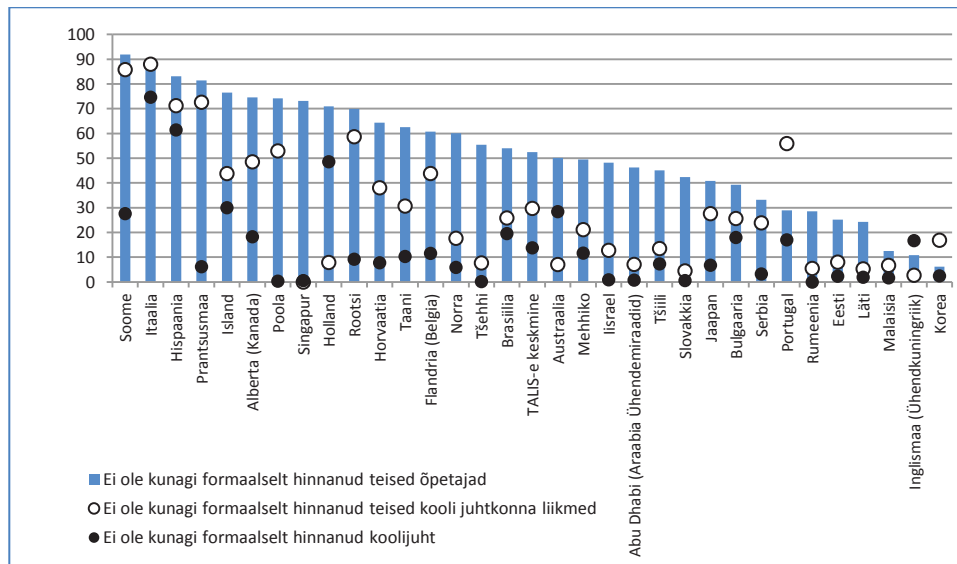
Allikas: OECD (2014: 122)

5.1. Õpetajatöö formaalne hindamine

Viiendas peatükis tuleb esmalt juttu õpetajatöö formaalsest hindamisest ehk sellest, mis on osaks kooli juhtimissüsteemist ja näeb ette kindlaid protseduure ning reegleid. Need andmed pärinevad koolijuhtidelt. Formaalne hindamine on Eesti koolides küllalt levinud. Vaid 2% Eesti õpetajatest töötab koolides, kus direktorite hinnanguil ei ole õpetajate tööd mitte kunagi hinnanud ei koolijuht ise, teised kooli juhtkonna liikmed, mentorid, kaasõpetajad ega koolivälised isikud või ametkonnad. TALIS-e riikide keskmine näitaja on seejuures 7% (OECD 2014: 354).

Koolijuhtide hinnanguil töötab veerand Eesti õpetajatest koolides, kus õpetajad üksteist ei hinda, 8% koolides, kus õpetajaid ei hinda kooli juhtkonna liikmed (v.a direktor), ning 2% koolides, kus direktor ise ei ole kunagi õpetajaid hinnanud. Üsna sarnane on ka naaberriigi Läti tulemus (joonis 5.2). Skaala teises otsas asuvad aga Soome ja Itaalia, kus õpetajate omavahelist hindamist peaaegu ei ole ja ka kooli juhtkond õpetajaid üldjuhul ei hinda.

Joonis 5.2. Õpetajad, keda ei ole direktorite hinnanguil kunagi formaalselt hinnatud, %



Allikas: OECD (2014: 124)

Tabelis 5.1 on toodud Eesti tulemused õpetajatöö formaalse hindamise kohta ka detailsemalt. Selgub, et kõige sagedamini hindavad Eesti õpetajate tööd kooli juhtkonna (v.a direktor) liikmed, Eesti kontekstis võib selline isik olla õppealajuhataja. Koolijuhtide hinnanguil töötab pool õpetajatest koolides, kus õpetajate töö formaalse hindamisega tegelevad kooli juhtkonna liikmed vähemalt kaks korda aastas. Enamik koolijuhte hindab õpetajate tööd korra aastas.

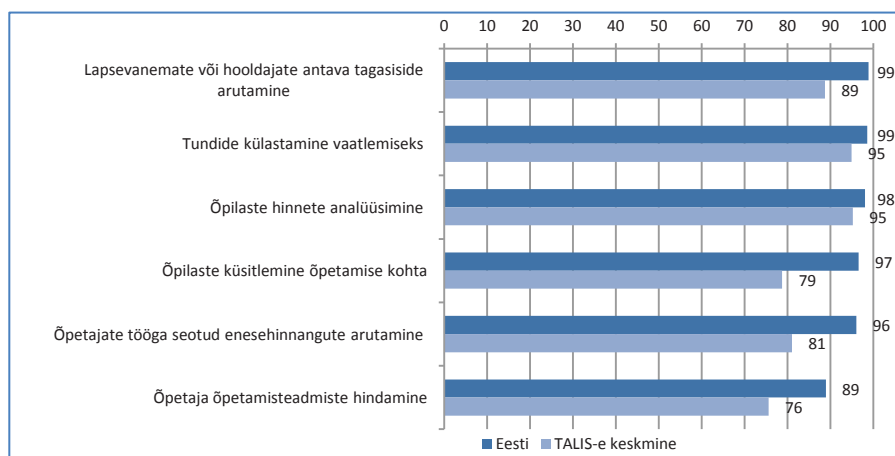
Tabel 5.1. Eesti õpetajate töö hindamise sagedus allikate kaupa koolijuhtide hinnanguil, %

	Mitte kunagi	Harvemini kui kord kahe aasta jooksul	Üks kord kahe aasta jooksul	Üks kord aastas	Aastas kaks korda või rohkem
Koolijuht on formaalselt hinnanud	2,4	2,2	5,7	60,4	29,4
Teised kooli juhtkonna liikmed on formaalselt hinnanud	8,1	3,4	2,4	35,8	50,4
Õpetajale määratud mentor on formaalselt hinnanud	30,8	17,3	10,6	18,0	23,3
Teised õpetajad on formaalselt hinnanud	25,1	19,7	9,0	34,0	12,1
Koolivälised isikud või ametkonnad on formaalselt hinnanud	8,4	52,4	20,0	15,7	3,4

Allikas: TALIS 2013; kättesaadav: <http://dx.doi.org/10.1787/888933045601>

Kõige sagedasemad meetodid, mida direktorite hinnanguil õpetajate töö formaalseks hindamiseks kasutatakse, on TALIS-e uuringu riikides keskmiselt tundide külastamine ja õpilaste hinnete analüüs. Eesti paistab silma selles, et direktorite hinnanguil kasutatakse valdavalt ka õpilaste küsitlemist õpetamise kohta, õpetajate tööga seotud enesehinnangute arutamist ning lapsevanemate või hooldajate antava tagasiside arutamist (joonis 5.3).

Joonis 5.3. Meetodid, mida direktorite hinnanguil kasutatakse formaalseks õpetajatöö hindamiseks (koolid, kus formaalset õpetajatöö hindamist rakendatakse), %



Allikas: OECD (2014: 359)

Õpetajate hindamine ei ole väärtus omaette. Mõttekaks muutub see juhul, kui selle tulemusel leiab õpetajate professionaalses arengus ja/või töötingimustes aset ka mõni positiivne muutus.

Tabelis 5.2 on toodud direktorite hinnangud sellele, mida õpetajate töö hindamine üldjuhul kaasa toob. Peaaegu kõik (99,7%) Eesti õpetajad töötavad koolides, kus direktorite hinnanguil arutatakse õpetajatega formaalse hindamise tulemusel seda, mis abinõusid rakendada, et ületada vajakajäämised õpetamises. Samuti on sage see, et vajaduse korral muudetakse õpetaja tööülesandeid.

Õpetajatöö hindamisele järgnevad materiaalsed sanktsioonid on aga nii Eesti koolides kui ka TALIS-e uuringu riikide koolides keskmiselt vähelevinud. Vaid 16% Eesti õpetajatest töötab koolides, kus direktorite hinnanguil kehtestatakse kehvade tulemustega õpetajatele materiaalsed sanktsioonid (TALIS-e keskmine 22%). Vallandamine või lepingu mitteuundamine on aga Eesti koolijuhtide hinnanguil üsna tavapärane. Kui materiaalsed sanktsioonid on Eesti koolides vähelevinud, siis õpetajate palga või lisatasu muutmine on tunduvalt sagedasem kui TALIS-e uuringu riikides keskmiselt (74% vs. 34%). Lisaks on märkimisväärne, et eesti/vene õppekeelega koolid rakendavad õpetajatöö hindamist tunduvalt intensiivsemalt kui Eesti koolid keskmiselt – vähemalt koolijuhtide hinnanguil.

Arvestades seda, et Eesti koolides on mentorlus üsna vähelevinud (vt ptk 4) on üllatav, et koolijuhtide hinnanguil töötab 77% Eesti õpetajatest koolides, kus õpetajatöö formaalse hindamise tulemusel määratakse õpetajatele mentor, kes peaks aitama õpetajal töötulemusi parandada.

Tabel 5.2. Õpetajatöö formaalse hindamise tulemid koolijuhtide hinnanguil (vastusevariandid „juhtub enamjaolt” + „juhtub alati”), %

	TALIS-e keskmine	Eesti keskmine	eesti	Õppekeel	
				vene	eesti/vene
Õpetajaga arutatakse, mis abinõusid rakendada, et ületada vajakajäämised õpetamises	98,5	99,7	99,7	100,0	100,0
Õpetaja tööülesannete muutmine (nt tema õpetamiskoormuse või administratiiv-/juhtimistööga seotud ülesannete suurendamine või vähendamine)	70,1	90,2	91,3	86,2	87,6

Igale õpetajale koostatakse arengu- või koolitusplaan	84,5	81,7	80,6	75,1	93,8
Õpetajale määratakse mentor, aitamaks tal oma töötulemusi parandada	72,5	77,2	74,5	76,8	93,8
Õpetaja palga või lisatasu muutmine	34,3	73,9	73,6	73,3	76,0
Vallandamine või lepingu mitteuendamine	56,0	69,9	70,7	70,8	64,5
Õpetaja karjäärivõimaluste muutmine	55,7	63,7	66,3	58,6	53,2
Kehvade töötulemustega õpetajale kehtestatakse materiaalsed sanktsioonid (nt vähendatakse aastase sissetuleku tõusu)	21,9	15,6	13,5	12,4	30,9

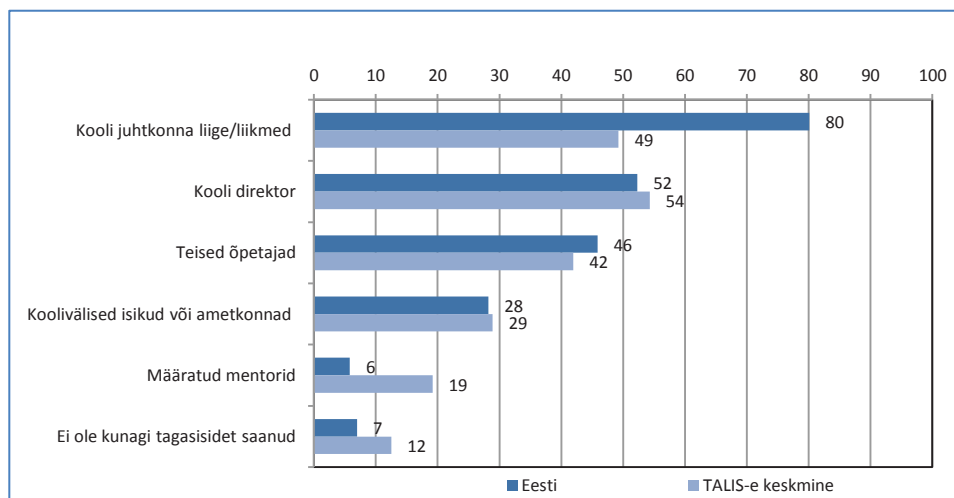
Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

5.2. Tagasiside allikad ja meetodid

Kui eelmine alapeatükk keskendus õpetajatöö formaalsele hindamisele ning põhines koolijuhtide küsitlusel, siis järgnevalt on vaatluse all õpetajate hinnangud sellele, kellelt ja milliste meetoditega on nad enese hinnanguil tagasisidet saanud.

Eesti õpetajatest tervelt 80% väidab, et nad on saanud tagasisidet kooli juhtkonna liikme(te)lt. Uuritud riikides keskmiselt ei ole juhtkonna tagasiside aga nii levinud: vaid umbes pool õpetajatest väidab, et on juhtkonnalt tagasisidet saanud. Ka direktorite ja teiste õpetajate poolne tagasiside on üsna sagedane. Teiselt poolt, määratud mentorid üldiselt tagasisidet ei paku, seda eriti Eesti kontekstis – muidugi tuleb arvestada, et mentorlus ei ole ka kuigi levinud (vt joonis 4.4 ptk 4). Seitse protsenti Eesti õpetajatest väidab aga, et ei ole koolis kunagi tagasisidet saanud. TALIS-e uuringu riikide keskmine on seejuures 12% (joonis 5.4).

Joonis 5.4. Õpetajate tagasiside allikad õpetajate hinnanguil, %

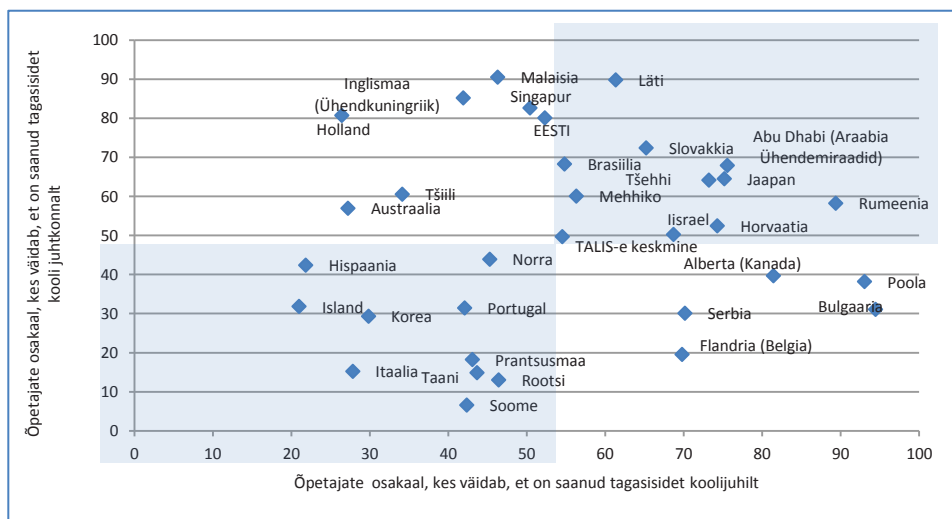


Allikas: OECD (2014: 357)

Järgneval koordinaatteljestikul on toodud riigid kahe kõige enam levinud tagasiside allika alusel. Joonise 5.5 üleval paremas neljandikus asuvate riikide, näiteks Läti, õpetajad väidavad keskmisest enam, et on saanud tagasisidet nii koolijuhilt kui ka juhtkonnalt. Alumises vasakus neljandikus asuvate riikide, näiteks Põhjamaade riikide, õpetajate olukord on aga vastupidine – nii kooli juhtkonna kui ka koolijuhi tagasisidet on kogenud suhteliselt väike osa õpetajaskonnast.

Kui Eesti õpetajatest on võrreldes TALIS-e keskmisega saanud suurem osa tagasisidet kooli juhtkonnalt, siis tagasiside direktorilt jääb pisut alla keskmise.

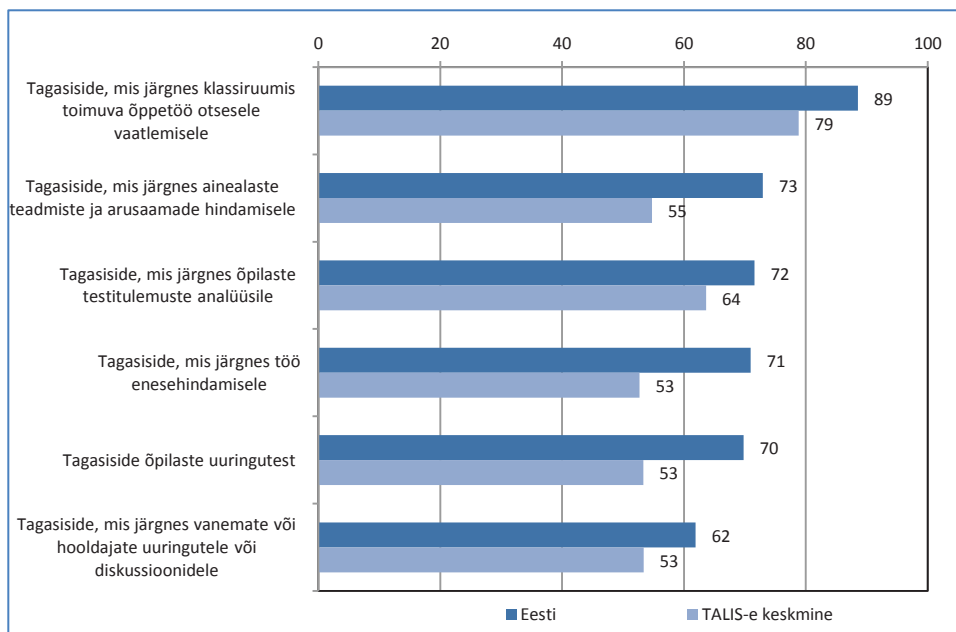
Joonis 5.5. Õpetajad, kes on saanud tagasisidet koolijuhilt ja juhtkonnalt, %



Allikas: OECD (2014: 128)

Märkimisväärne on ka see, et Eesti õpetajate hinnanguil on kõik tagasisidestamise meetodid, mille kohta uuringus küsiti, enam levinud kui TALIS-e uuringu riikides keskmiselt (joonis 5.6). Ülekaalukaim tagasiside saamise viis on klassiruumis toimuva õppetöö otsesele vaatlemisele järgnev: Eesti õpetajatest 89% ja TALIS-e uuringu riikides keskmiselt 79% õpetajatest väidab, et on selle meetodiga tagasisidet saanud. Eesti kontekstis on küllalt levinud ka tagasiside, mis järgneb ainealaste teadmiste hindamisele, õpilaste testitulemuste analüüsile, töö enesehindamisele, ning samuti tagasiside õpilaste uuringutest – nende meetoditega on antud tagasisidet Eesti õpetajatest umbes 70%-le.

Joonis 5.6. Meetodid, mille kaudu on õpetajatele nende hinnanguil tagasisidet antud, %



Allikas: OECD (2014: 359)

Tabelis 5.3 on toodud Eesti õpetajate hinnangud sellele, millist tüüpi tagasisidet on nad erinevate isikute/ametkondade käest saanud. Ilmneb, et kooli juhtkonna liikmed (või liige) on kõigi tagasiside tüüpide sagedasimad andjad. Nii kaasõpetajad, kooli juhtkonna liikmed kui ka koolivälised isikud/ametkonnad annavad enim tagasisidet, mis järgneb klassiruumis toimuva õppetöö otsesele vaatlemisele. Direktori puhul on kõige sagedasem see tagasiside, mis järgneb õpetajate töö enesehindamisele.

Tabel 5.3. Eesti õpetajatele antav tagasiside allika ja tüübi järgi õpetajate hinnanguil, %

	Koolivälised isikud või ametkonnad	Kooli direktor	Kooli juhtkonna liige/liikmed	Määratud mentorid	Teised õpetajad
Tagasiside, mis järgnes klassiruumis toimuva õppetöö otsesele vaatlemisele	11,0	26,1	65,7	3,1	27,6
Tagasiside õpilaste uuringutest töö kohta	4,8	21,5	45,6	1,2	15,3
Tagasiside, mis järgnes ainealaste teadmiste ja arusaamade hindamisele	9,4	22,2	47,3	2,1	17,0
Tagasiside, mis järgnes õpilaste testitulemuste analüüsile	9,8	19,6	49,2	1,1	13,0
Tagasiside, mis järgnes töö enesehindamisele	5,7	29,6	44,1	1,6	8,7
Tagasiside, mis järgnes vanemate või hooldajate uuringutele või diskussioonidele	7,8	20,0	37,7	0,8	12,0

Allikas: TALIS 2013. Kättesaadav:

<http://dx.doi.org/10.1787/888933045905> (koolivälised isikud või ametkonnad);

<http://dx.doi.org/10.1787/888933045924> (kooli direktor);

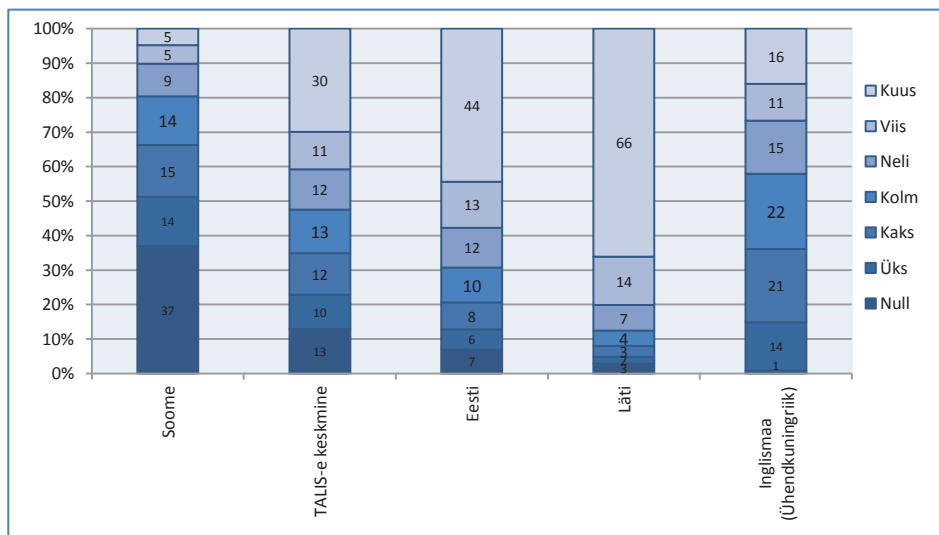
<http://dx.doi.org/10.1787/888933045943> (kooli juhtkonna liige/liikmed);

<http://dx.doi.org/10.1787/888933045962> (määratud mentorid); <http://dx.doi.org/10.1787/888933045981> (teised õpetajad)

Riigid erinevad oluliselt selle poolest, kui mitme meetodiga (joonis 5.7) ning mitmest allikast (joonis 5.8) õpetajad on tagasisidet saanud. Näiteks Soomes ei ole 37% õpetajatest tagasisidet saanud mitte ühestki allikast (ega ühegi meetodiga). Läti õpetajatest on aga tervelt 66% saanud tagasisidet kuue erineva (ehk kõigi uuritud) meetodiga. Ka Eestis on

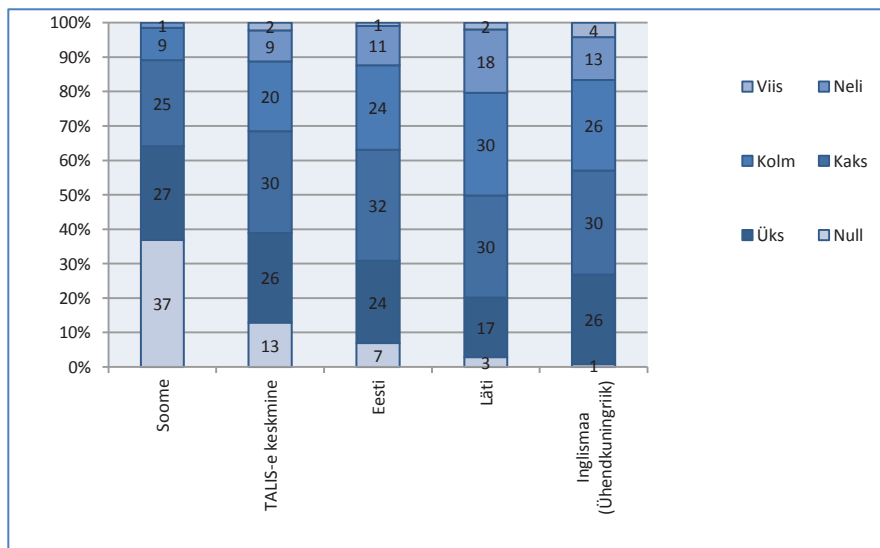
selliseid õpetajaid suur osa: 44%. Lisaks on Lätis pooled (Eestis 36%) õpetajatest saanud tagasisidet vähemalt kolmest allikast.

Joonis 5.7. Õpetajatele tagasiside andmise meetodite arv õpetajate hinnanguil



Allikas: OECD (2014: 133)

Joonis 5.8. Õpetajatele tagasiside andmise allikate arv õpetajate hinnanguil, %

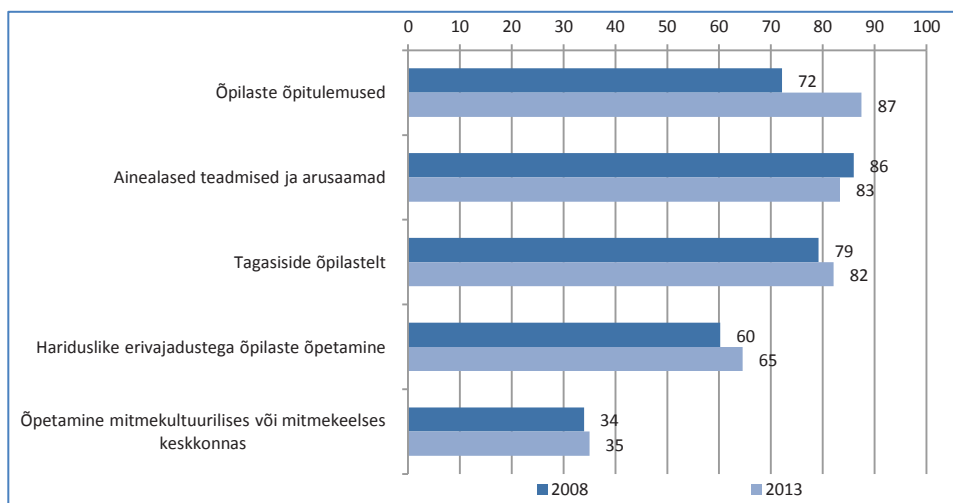


Allikas: OECD (2014: 129)

5.3. Õpetajatele antava tagasiside fookus

Nii nagu aastal 2008, on ka aastal 2013 Eesti õpetajatele olulisemaid aspekte tagasiside puhul ainealased teadmised ja arusaamad: üle 80% pidas rõhku sellel üsna või väga oluliseks. Sel uuringukorral peab aga võrreldes eelmisega tunduvalt suurem osa õpetajatest ka õpilaste õpitulemusi õpetajatele antava tagasiside juures üsna/väga oluliseks rõhuasetuse kohaks (87% vs. 72%).

Joonis 5.9. Õpetajatele antava tagasiside rõhk Eesti õpetajate hinnanguil aastate võrdluses (vastusevariandid „üsna oluline” + „väga oluline”), %



Allikas: OECD (2014: 365)

Aastal 2013 peab suurim osa (87%) Eesti õpetajatest õpetajatele antava tagasiside puhul üsna/väga oluliseks rõhukohaks nii õpilaste õpitulemusi, õpilaste käitumist ja klassi haldamist kui ka õpetamisalaseid teadmisi ja arusaamu (tabel 5.4). Viimast kaht aspekti peavad naisõpetajad tunduvalt olulisemaks kui meesõpetajad. Kuigi keskmiselt peab küllalt väike osa (35%) Eesti õpetajatest õpetamist mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas tagasiside puhul oluliseks, siis vene ja eesti/vene õppekeelega koolides on seda aspekti oluliseks pidavate õpetajate hulk tunduvalt suurem: 62–63%.

Tabel 5.4. Õpetajatele antava tagasiside rõhk õpetajate hinnanguil (vastusevariandid „üsna oluline” + „väga oluline”), %

	TALIS-e keskmine	Eesti keskmine	Õppekeel			Sugu	
			eesti	vene	eesti/vene	naine	mees
Õpilaste õpitulemused	87,5	87,4	86,9	87,5	90,3	87,4	87,6
Õpilaste käitumine ja klassi haldamine	86,9	87,3	88,3	86,4	82,6	88,4	81,2
Õpetamiselased teadmised ja arusaamad	86,8	87,3	86,9	91,0	85,7	88,0	83,5
Ainealased teadmised ja arusaamad	83,5	83,2	81,6	90,5	85,0	83,6	80,9
Tagasiside õpilastelt	79,1	82,0	80,9	86,0	84,7	82,0	82,2
Õpilaste hindamise võtted	83,0	81,2	80,0	89,2	79,9	82,2	75,6
Koostöö tegemine või töötamine koostei teiste õpetajatega	80,7	80,4	79,5	85,3	80,3	80,9	77,6
Tagasiside õpilaste vanematelt või hooldajatelt	70,8	71,9	69,4	80,1	77,3	73,0	65,6
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine	68,7	64,8	61,6	77,9	69,6	66,2	56,5
Teistele õpetajatele antav tagasiside, parandamiseks nende õpetamist	57,4	50,4	45,1	65,7	64,3	50,4	50,2
Õpetamine mitmekultuurilises või mitmekeelses keskkonnas	43,7	35,1	25,0	61,8	62,5	35,9	30,4

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

5.4. Õpetajatele antava tagasiside tulemid

Järgnevalt on käsitluse all see, kas õpetajatele antav tagasiside nende hinnanguil ka positiivseid muutusi kaasa toob. Siinkohal tuli õpetajatel meenutada just neile antud tagasisidele järgnevat.

Kui aastal 2008 leidis vaid 11% Eesti õpetajatest, et tagasisidele järgnevaks keskmiseks või suureks positiivseks muutuseks võib pidada suuremat edutamise tõenäosust, siis 2013. aastal oli nende õpetajate osakaal 28% (OECD 2014: 370). Siiski peavad õpetajad karjääri ja tasustamist puudutavaid positiivseid muutusi tunduvalt vähem tõenäoliseks kui muid positiivseid muutusi, nagu suurenenud enesekindlus ja motivatsioon või avalik tunnustus. Peaaegu kõigis uuritud aspektides tajub positiivseid muutusi väiksem osa Eesti õpetajatest kui TALIS-e uuringu riikides keskmiselt (tabel 5.5). Nende tulemuste taustal tundub, et antav tagasiside ei ole kuigi mõjus.

Eesti koole võrreldes on tagasisidele järgnevate positiivsete muutuste suhtes kriitilisemalt meelestatud suurem hulk eesti õppekeelega koolide õpetajaid (võrreldes vene ja eesti/vene õppekeelega koolide omadega). Ka naisõpetajad peavad tagasisidet keskmiselt mõjusamaks võrreldes meesõpetajatega (tabel 5.5).

Tabel 5.5. Tagasisidele järgnenud positiivsed muutused õpetajate hinnanguil (vastusevariandid „keskmine muutus” + „suur muutus”), %

	TALIS-e keskmine	Eesti keskmine	Õppekeel			Sugu	
			eesti	vene	eesti/ vene	naised	mehed
Teie enesekindlus õpetajana	70,6	64,3	63,3	70,8	63,1	64,9	61,0
Teie avalik tunnustamine kooli direktori ja/või Teie kolleegide poolt	60,6	56,4	52,2	69,2	67,1	57,3	51,4
Teie motivatsioon	64,7	55,7	54,1	62,2	58,4	56,2	53,1
Teie rahulolu töoga	63,4	54,7	53,4	60,7	56,2	55,0	53,1
Teie õpetamisvõtted	62,0	54,1	50,6	65,3	62,7	54,3	52,9

Teie ainealased teadmised ja arusaamad	53,5	50,4	46,3	63,1	60,5	50,3	51,4
Viis, kuidas te kasutate hindamist õpitulemuste parandamiseks	59,4	47,9	43,4	63,9	57,1	48,8	43,0
Teie tööalased kohustused selles koolis	55,1	47,3	42,4	63,4	58,4	47,9	44,0
Teie poolt ette võetavate professionaalset arengut toetavate tegevuste hulk	45,8	46,4	41,6	65,0	54,6	47,3	41,5
Teie roll kooli arendustegevustes	50,9	43,4	38,6	57,8	55,4	43,8	40,9
Teie õppetöö korraldamine klassis	56,2	44,2	39,8	58,5	54,9	44,3	43,8
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamis-metoodikad	45,3	37,4	31,1	58,1	51,5	38,4	31,8
Suurem edutamise tõenäosus	36,4	27,8	19,9	52,6	46,6	28,7	22,7
Teie palk ja/või rahaline lisatasu	25,3	27,2	25,2	33,6	32,2	27,4	26,2

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arvutused

5.5. Õpetajate arusaamad hindamise ja tagasiside süsteemidest

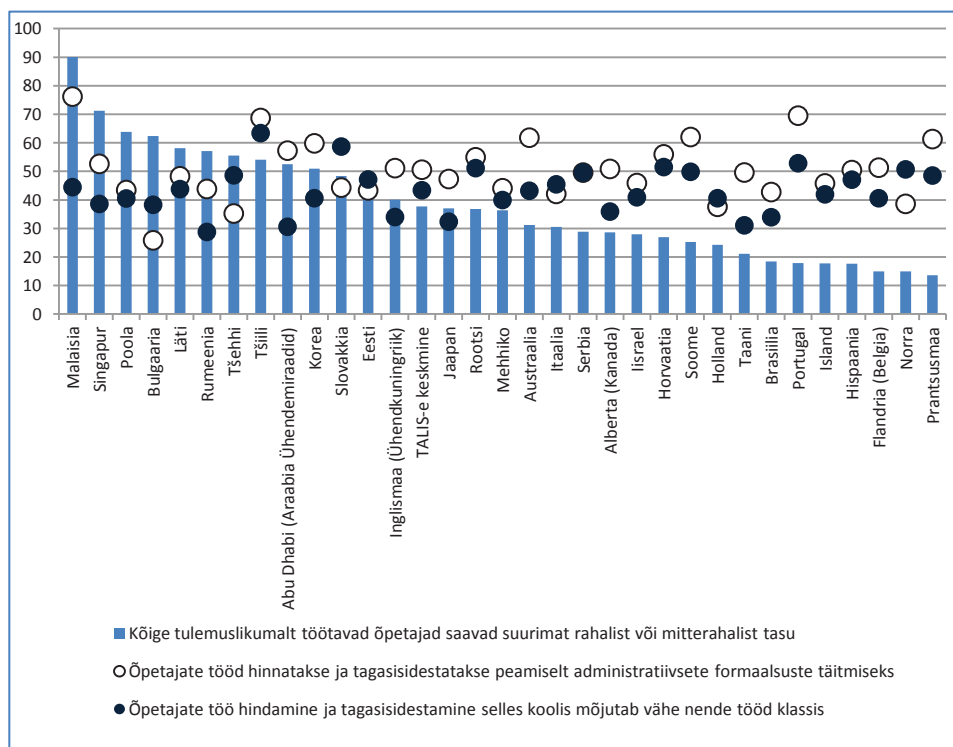
Viimases alapeatükis tuleb juttu sellest, kuidas õpetajad koolides toimivaid hindamis- ja tagasisidesüsteeme tajuvad – kas õpetajate meelest on need loodud pigem formaalsuste täitmiseks või tunnetatakse olevat neil ka tegelikku mõju. Siinkohal on tegemist õpetajate üldisema tajuga sellest, kuidas need süsteemid koolis funktsioneerivad, mitte tingimata isiklikest kogemustest tulenevate hinnangutega.

Tasu sõltuvus õpetajatele antavast tagasisidest ilmneb selgeimalt Malaisias, kus tervelt 90% õpetajatest nõustub, et kõige tulemuslikumalt töötavad õpetajad saavad ka suurimat rahalist või mitterahalist tasu.

Teises äärmuses asuvad aga Prantsusmaa, Norra ja Belgia: neis riikides toetab seda väidet õpetajatest vaid 14–15%. Eesti – kus nõustub väitega 43% õpetajatest – jääb selles koos Inglismaaga TALIS-e riikide keskmise tulemuse (38%) lähedusse.

Problemaatiline on see, et suur osa õpetajaid, keskmiselt umbes pool, peab hindamise ja tagasiside süsteeme vaid formaalsete nõuete täitmise vahendiks ning 43% leiab, et õpetajate töö hindamine ja tagasiside andmine mõjutab vähe õpetajate tööd klassis. Üllatavalt on just Malaisias väga suur (76%) nende õpetajate osakaal, kes leiavad, et õpetajate tööd hinnatakse ja tagasisidet antakse peamiselt administratiivsete formaalsuste täitmiseks. Eestis on nii arvavate õpetajate osakaal 43%. Muidugi võib olla, et mõningates riikides näevad administratiivsed formaalsused ette ka seda, et hindamise tulemusena tulebki õpetajate töötasu muuta.

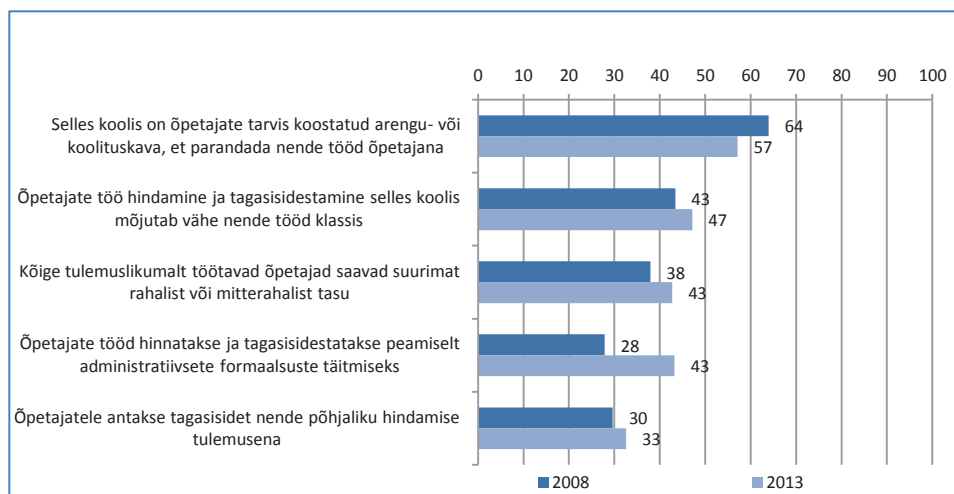
Joonis 5.10. Õpetajatöö hindamis- ja tagasisidesüsteemide roll õpetajate hinnanguil (vastusevariandid „nõustub” + „täiesti nõustub”), %



Allikas: OECD (2014: 139)

Kui võrrelda kaht uuringukorda, peab nentima (vt ka joonis 5.11), et veelgi on kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes hindamise ja tagasiside süsteeme peamiselt formaalsuseks peavad (2008. aastal 28% vs. 2013. aastal 43%), ning vähenenud nende osakaal, kelle sõnul on koolides koostatud õpetajate tarvis koolitus- või arengukava eesmärgiga parandada nende tööd õpetajana (64% vs. 57%). Siinkohal tasub meenutada, et direktorite hinnanguil töötab tervelt 82% Eesti õpetajatest koolides, kus hindamise tulemusena koostatakse igale õpetajale enamjaolt või alati arengu- või koolitusplaan (tabel 5.2). Seega ilmnevad koolijuhtide ja õpetajate hinnanguis märgatavad erinevused.

Joonis 5.11. Õpetajatöö hindamis- ja tagasisidesüsteemide roll Eesti õpetajate hinnanguil aastate võrdluses (vastusevariandid „nõustub” + „täiesti nõustub”),
 %¹⁰



Allikas: OECD (2014: 372)

Ühtlasi leiab sel uuringukorral enam Eesti õpetajaid, et kõige tulemuslikumalt töötavad õpetajad saavad suurimat rahalist või mitterahalist tasu (38% vs. 43%, vt joonis 5.11), levinum on seesugune tasustamine vene ja eesti/vene õppekeelega koolides, kus ka – võrreldes eesti õppekeelega koolide õpetajatega – suurem osa õpetajaid tunnetab, et oma tööd halvasti tegevad õpetajad vallandatakse (tabel 5.6).

¹⁰ Kuna 2008. aastal ei küsitletud erivajadustega õpilaste õpetajaid, on selleks, et õpetajate populatsioonid oleksid aastate vahel võrreldavad, 2008. ja 2013. aasta võrdluste puhul ka 2013. aastal õpetajad, kes vaid erivajadustega õpilasi õpetavad, välja jäetud.

Lisaks ilmneb nendest tulemustest, et vene õppekeelega koolide õpetajate hinnanguil täidavad hindamis- ja tagasisidesüsteemid justkui enam soovitud eesmärgi kui teistes Eesti koolides: väiksem osa õpetajatest peab neid vaid administratiivseks formaalsuseks, mis mõjutab vähe õpetajate tööd klassis, ning suurem osa väidab, et õpetajate tarbeks on koostatud arengu- või koolituskava eesmärgiga parandada õpetajate tööd ning õpetajatele antakse tagasisidet nende põhjaliku hindamise tulemusena (tabel 5.6).

Tabel 5.6. Õpetajatöö hindamis- ja tagasisidesüsteemide roll õpetajate hinnanguil (vastusevariandid „nõustub” + „täiesti nõustub”), %

	Õppekeel				
	TALIS-e keskmine	Eesti keskmine	eesti	vene	eesti/vene
Õpetajatek arutatakse abinõude üle, kuidas kõrvaldada puudused õpetamises	73,9	79,7	80,0	81,0	78,0
Selles koolis on õpetajate tarvis koostatud arengu- või koolituskava, et parandada nende tööd õpetajana	59,1	57,4	56,0	67,0	55,0
Õpetajatele antakse tagasisidet nende põhjaliku hindamise tulemusena	47,0	50,3	45,0	71,0	63,0
Õpetajate töö hindamine ja tagasisidestamine selles koolis mõjutab vähe nende tööd klassis	43,4	47,2	48,0	41,0	48,0
Õpetajate tööd hinnatakse ja tagasisidestatakse peamiselt administratiivsete formaalsuste täitmiseks	50,6	43,3	43,0	39,0	53,0
Kõige tulemuslikumal töötavad õpetajad saavad suurimat rahalist või mitterahalist tasu	37,7	42,7	41,0	47,0	49,0
Õpetajale määratakse mentor, kes aitab tal oma õpetamisviisi parandada	47,8	40,2	38,0	42,0	52,0
Selles koolis vallandatakse õpetajad, kes on oma tööd pidevalt halvasti teinud	31,3	32,8	31,0	38,0	35,0

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arutused

Kokkuvõte ja järeldused

Eesti koolides on küllalt levinud õpetajate töö formaalne hindamine ja õpetajatele tagasiside andmine. Kõige levinum on hindamine ja tagasiside andmine kooli juhtkonna liikmetelt, sealhulgas direktorilt. Märkimisväärne on, et Eesti õpetajate hinnanguil on kõik tagasisidestamise meetodid, mille kohta uuringus küsiti, enam levinud kui TALIS-e uuringu riikides keskmiselt. Õpetajate hinnanguil on ülekaalukaim tagasiside saamise viis klassiruumis toimuva õppetöö otsesele vaatlemisele järgnev. Üsna levinud on ka tagasiside, mis järgneb ainealaste teadmiste hindamisele, õpilaste testitulemuste analüüsile, töö enesehindamisele, ning samuti tagasiside õpilaste uuringutest.

Peaaegu kõik Eesti õpetajad töötavad koolides, mille koolijuhid väidavad, et formaalse hindamise tulemusel arutatakse enamjaolt või alati õpetajatega seda, mis abinõusid rakendada, et ületada vajakajäämised õpetamises, ning vajaduse korral muudetakse ka õpetaja tööülesandeid. Kui hindamisele järgnevad materiaalsed sanktsioonid (nt aastase sissetuleku tõusu vähendamine) on nii Eesti koolides kui ka TALIS-e uuringu riikide koolides keskmiselt vähelevinud (16% vs. 22%), siis õpetajate palga või lisatasu muutmine on Eestis tunduvalt sagedasem kui uuringu riikides keskmiselt (74% vs. 34%). Ka sellistes koolides, kus direktorite hinnanguil õpetajate karjäärivõimalused hindamise tulemusel enamjaolt või alati muutuvad, töötab üle poole (64%) Eesti õpetajatest.

Paljud Eesti õpetajad aga hindamisele ja tagasisidele järgnevaid muutusi positiivselt ei taju. Kuigi viie aastaga on kasvanud nende osakaal, kes peavad tagasisidele järgnevaks keskmiseks või suureks positiivseks muutuseks suuremat edutamise tõenäosust, on selliseid õpetajaid ka sel uuringukorral alla kolmandiku (28%). Ka positiivseid muutusi töötasus on kogenud väike osa (27%). Lisaks tunnetab märkimisväärne hulk õpetajaid (43%), et hindamise ja tagasiside süsteemid on koolides peamiselt administratiivsete formaalsuste täitmiseks. Nii arvavate õpetajate osakaal on võrreldes viie aasta taguse uuringuga tõusnud (siis arvas nii 28%). Võrreldes 2008. aastaga on vähenenud ka nende hulk, kes leiavad, et koolides on õpetajate tarbeks koostatud koolitus- või arengukava eesmärgiga parandada nende tööd õpetajana (64% vs. 57%). Direktorite hinnanguil töötab aga tervelt 82% Eesti õpetajatest koolides, kus hindamise tulemusena koostatakse igale õpetajale enamjaolt või alati

arengu- või koolitusplaan. Seega ilmnevad koolijuhtide ja õpetajate hinnanguis märgatavad vastuolud.

Eelmise korra tulemusi analüüsisid jõudsid Loogma jt (2009: 82) järeldusele, et Eesti õpetajate enesetõhusus ja klassikliima on positiivselt seotud õpetajatele osaks saava avaliku tunnustusega. Kahjuks on õpetajate avalik tunnustamine Eesti koolides üsna harv, kuigi sagedasem vene ja eesti/vene õppekeelega koolides. Ka käesoleva raporti seitsmendas peatükis tuleb juttu õpetajate enesetõhususe ja tööga rahulolu ning õpetajate hindamise ja neile tagasiside andmise vahelistest seostest. Etteruttavalt võib öelda, et sisuline tagasiside mõjutab positiivselt nii õpetajate enesetõhusust kui ka tööga rahulolu.

Eelnenut arvesse võttes tuleb prioriteediks seada õpetajate hindamise ja tagasiside süsteemide ülevaatamine eesmärgiga muuta need õpetajatele positiivselt mõjusaks. Vahest tasuks alustada sellest, et uurida, miks on nende süsteemide formaalsusena tunnetamine kahe uuringukorra vahel märgatavalt kasvanud ja miks tajuvad paljud õpetajad hindamist ja tagasisidet suhteliselt väheseid positiivseid muutusi kaasa toovana.

PEATÜKK 6: ÕPETAJATE PRAKTIKA JA KLASSIKESKKOND (KRISTA LOOGMA)

Peamised Eesti uuringu tulemused

- Eesti kuulub koos Läti ja Soomega nende riikide hulka, kus õpetajad kasutavad aktiveerivat õpetamispraktikat/strateegiat suhteliselt vähe (kolme aktiveeriva praktika kasutamise kumulatiivne sagedus on alla 100%).
- Aktiveerivate meetodite kasutamine sõltub õppeainest. Humanitaarainete õpetajad kasutavad sagedamini kui teiste ainete õpetajad tööd väikestes rühmades; matemaatika- ja loodusaainete õpetajad aga kasutavad vähem kui teiste ainete õpetajad nii projektitööd kui ka tööd väikestes rühmades.
- Enamate õpetamiskogemustega õpetajad rakendavad mõnevõrra suurema tõenäosusega aktiveerivaid meetodeid; nende kasutamist soodustab ka positiivne klassikliima.
- Enesetäiendamisviisidest on aktiveerivate meetodite kasutamise seisukohalt tõhusaimad vaatlusviisiidid teistesse koolidesse.
- Õpilaste hindamisel kasutavad Eesti õpetajad, nii nagu Soome õpetajadki, kõige sagedamini õpilaste jälgimist ja kohest tagasisidet ning arendavad välja oma hindamisviise.
- Eesti õpetajad, nagu TALIS-e õpetajad tervikuna, on konstruktivistliku õpetamiskäsituse pooldajad.
- Valdav osa õpetajate praktikat ja pedagoogilisi veendumusi iseloomustavate tunnuste varieeruvusest tuleneb õpetajaga seotud individuaalsetest teguritest ehk erinevustest õpetajate vahel. Koolide erinevus ja riikidevaheline erinevus on siinjuures pigem marginaalne.
- Eesti õpetajate koostööd iseloomustab küll tihe igapäevane teabevahetus, kuid kõrgetasemelist professionaalset koostööd on suhteliselt vähe (nt u 1/3 õpetajaist pole kunagi külastanud kolleegide tunde ega andnud neile tagasisidet).
- Nagu TALIS 2008, nii näitas ka see uuring, et Eesti õpetajate suutlikkus tagada hea tunnikord on kõrge.

Sissejuhatus

Selles peatükis käsitletakse õpetajate igapäevast ametialast, praktilist tööd koolis ja tunnis. Õpetajatöö igapäevapraktika uurimise raames kirjeldatakse ja analüüsitakse mitmesugust praktikat, mida õpetajad oma hinnanguil ametialases töös kasutavad, sh õpetamis- ja hindamispraktikat, ajajaotust erinevate tegevuste vahel õpetajatöös, tunniaja jaotust erinevateks tegevusteks. Samuti analüüsitakse õpetajate pedagoogilisi veendumusi ja nende seoseid aktiveerivate õpetamismeetoditega, õpetajate koostööd ning klassikeskkonda/distsiplinaarset kliimat klassis, kus õpetajad õpetavad. Selgitatakse seoseid õpetamispraktika, õpetajate pedagoogiliste veendumuste, klassikeskkonna ja koolijuhtimise vahel.

Eesti elukestva õppe strateegias on ühe olulise eesmärgina püstitatud uueneva õpikäsituse rakendamine koolides. Õpetajate ametialase/professionaalse praktika tundmaõppimine – kirjeldamine ja analüüsimine rahvusvahelises perspektiivis aitab aru saada hetkeseisust ning pakub teadmispõhist alust mõistmaks ja arendamiseks sobilikke, õpetamiskontekstiga vastavuses olevaid õpikäsitusi.

Selles peatükis käsitletakse kaht liiki õpetajate praktikat: õpetamispraktikat (*instructional practices*), mida õpetajad kasutavad, ja mis eeldatavalt sõltub nende pedagoogilistest veendumustest, õpetaja individuaalsest taustast, klassi- ja koolikliimast/atmosfäärist. Teist liiki professionaalse praktika aspekt kirjeldab õpetajate ametialast koostööd õppimise edendamiseks.

6.1. Õpetamispraktika

TALIS-e uuringus eeldati, et õppimine on tõhusam, kui õpetajad kasutavad ja kombineerivad mitmesugust õpetamispraktikat või strateegiat. Õpetamispraktika on omakorda jaotatud kahte rühma: passiivne ja aktiveeriv. Nende kahe erinevus seisneb peamiselt selles määras, kuivõrd õpilased on õppeprotsessi kaasatud. Kui õpetajad loovad ja rakendavad õpetamisstrateegiat, kus õpilasel on õppeprotsessis keskne osa, siis on aktiveeriv praktika ehk õpetamisstrateegia; passiivsed on need strateegiad, kus peamine on loeng ja õpilased on väga vähe kaasatud (OECD 2014: 151). Aktiveerivaks praktikaks võib näiteks pidada sellist, kus õpilastel palutakse arutada mõnd mõistet grupis, mõistekaardi koostamist vm reflektiivseid tegevusi, mis nõuavad

süvamõtlemist. Edasises analüüsis keskendutigi aktiveerivale praktikale, kuna ka teoreetiline analüüs toetas eeldust niisuguse praktika rakendamise tõhususest õppimisel. Näiteks on leitud positiivseid seoseid aktiveeriva praktika kasutamise, õpimotivatsiooni ja õpitulemuste vahel jne. Samas on rõhutatud, et aktiveeriv praktika, millele TALIS-e analüüsis keskendutakse, ei ole universaalselt positiivne. Küsimus on eelkõige selles, kuidas ja millistes kombinatsioonides teiste meetoditega ja kui kontekstiarvestavalt seda kasutatakse (OECD 2014: 151).

Õpetajatel paluti hinnata kaheksa õpetamismeetodi rakendamise sagedust teatud kindlas klassis (edaspidi: sihtklass), kus nad õpetavad.

1. Ma teen kokkuvõtte hiljuti õpitu sisust.
2. Õpilased töötavad väikestes rühmades, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne.
3. Annan erinevaid ülesandeid õpiraskustega õpilastele ja/või neile, kes kiiremini edasi jõuavad.
4. Annan ülesandeid, mis näitavad, miks uus teadmine või oskus on vajalik igapäevaelu või töö jaoks.
5. Lasen õpilastel praktiseerida sarnaseid ülesandeid, kuni tean, et kõik õpilased on mõistnud õppeaine sisu.
6. Kontrollin õpilaste töövihikuid või kodutöid.
7. Õpilased töötavad projektide kallal, mille teostamiseks kulub vähemalt üks nädal.
8. Õpilased kasutavad IKT (info- ja kommunikatsioonitehnoloogia) vahendeid projektide või klassi töö jaoks.

TALIS eeldas, et ülaltooduist kolme võib pidada tõhusamaks, kuna nende rakendamine on tihedalt seotud õpilaste aktiivsusega õppeprotsessis koolis, aga ka elukestva õppimise kontekstis (nt töökohal õppimise puhul) hilisemal õpiteel. Aktiveerivaks praktikaks TALIS-es loetakse: 1) õpilased töötavad väikestes rühmades, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne; 2) õpilased töötavad projektide kallal, mille teostamiseks kulub vähemalt üks nädal; 3) õpilased kasutavad IKT (info- ja kommunikatsioonitehnoloogia) vahendeid projektide või klassi töö jaoks (markeeritud tabelis halli värvi).

Tabel 6.1. Passiivse ja aktiveeriva õpetamispraktika kasutamise sagedus (vastusevariandid „sageli” + „peaaegu kõikides või kõikides tundides”), %

Õpetamispraktika/-strateegia	Eesti	Läti	Soome	Inglismaa (Ühendkuningriik)	TALIS-e keskmine
Ma teen kokkuvõtte hiljuti õpitu sisust	80,2	79,7	62,0	75,2	73,5
Õpilased töötavad väikestes rühmades, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne	37,9	34,6	36,7	58,4	47,4
Annan erinevaid ülesandeid õpiraskustega õpilastele ja/või neile, kes kiiremini edasi jõuavad	47,0	52,8	36,6	63,2	44,4
Annan ülesandeid, mis näitavad, miks uus teadmine või oskus on vajalik igapäevaelu või töö jaoks	60,0	87,3	63,7	62,5	68,4
Lasen õpilastel praktiseerida sarnaseid ülesandeid, kuni ma tean, et kõik õpilased on mõistnud õppeaine sisu	67,6	83,7	50,7	61,8	67,3
Kontrollin õpilaste töövihikuid või kodutöid	71,2	78,7	62,4	85,4	72,1
Õpilased töötavad projektide kallal, mille teostamiseks kulub vähemalt üks nädal	15,4	15,0	14,1	38,3	27,5
Õpilased kasutavad IKT vahendeid projektide või klassi töö jaoks	29,2	40,5	18,2	37,1	37,5

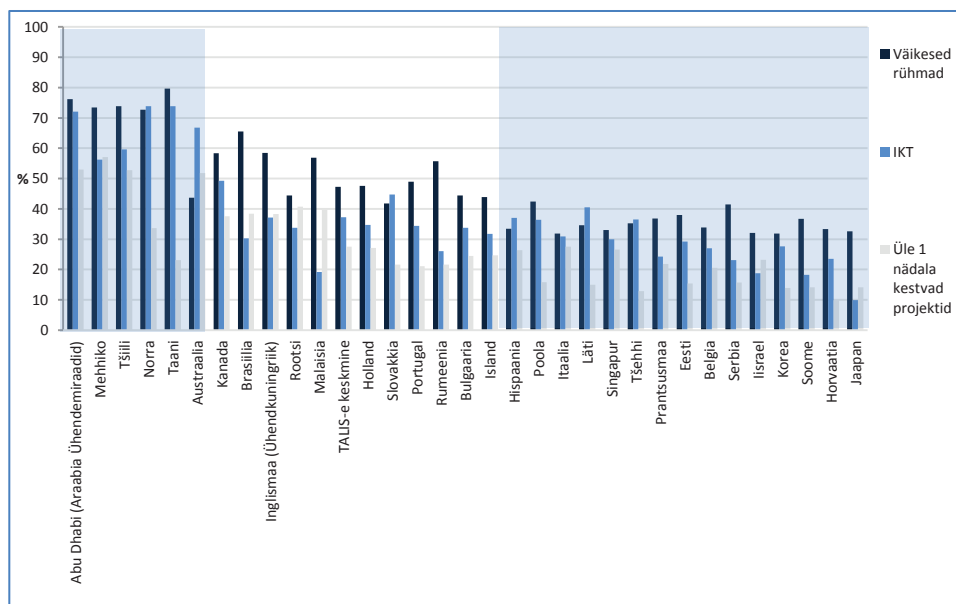
Allikas: OECD (2014: 375)

Tabelist on näha, et Eesti õpetajate hinnangul kasutavad nad aktiveerivaid meetodeid TALIS-e keskmisest vähem ja passiivseid enam-vähem niisama palju kui TALIS-e riikides keskmiselt. Samas kasutavad meie õpetajad tööd väikestes rühmades ja projektitööd ligikaudu niisama palju kui nende kolleegid Lätis ja Soomes, kuid vähem kui Inglismaal. IKT vahendeid kasutavad õppetöös kõige vähem Soome õpetajad.

Joonisel 6.1 on TALIS-e riigid jaotatud kolme rühma vastavalt sellele, milline on kumulatiivne aktiveeriva praktika kasutamise keskmine sagedus riigis (õpetajad kasutavad „sageli” või „peaaegu kõikides tundides”, kõik kolm aktiveerivat meetodit kokkuvõetult). Esimese rühma moodustavad riigid, kus aktiveeriva praktika kasutamise

kumulatiivne sagedus on üle 150%, teise grupi riigid, kus see on üle 100%, ja kolmanda riigid, kus see näitaja on alla 100% (varjutatud joonisel erinevalt). On näha, et rahvusvahelises võrdluses kuulub Eesti (sh koos Läti ja Soomega) nende riikide hulka, kus õpetajad kasutavad aktiveerivat praktikat suhteliselt vähe.

Joonis 6.1. Aktiveeriva õpetamispraktika kasutamine rahvusvahelises võrdluses



Allikas: OECD (2014: 155)

Logistilise regressioonanalüüsi abil analüüsiti, millised õpetajate individuaalsed tunnused, enesetäiendamise näitajad, klassikonteksti tunnused võivad seonduda õpetajate hinnangutega kolme aktiveeriva meetodi kasutamise sagedusele ehk kas nende näitajate seas on neid, mis võivad ennustada suuremat aktiveeriva praktika kasutamise sagedust. Iga riigi kohta arvutati spetsiifiline mudel.

Üldiselt on riikide vahel suured erinevused selles, millised mudelisse valitud õpetaja ja tema töökeskkonna tunnused on seotud aktiveeriva praktika kasutamisega. Mõned tendentsid, mis on iseloomulikud valdvaale osale TALIS-e riikidest, torkavad siiski silma: väga suures osas TALIS-e riikides on aktiveeriva praktika kasutamine seotud õpetatava ainega: nimelt rakendavad matemaatika- ja loodusainete õpetajad ning humanitaarainete õpetajad suure tõenäosusega vähem aktiveerivaid

meetodeid kui teiste ainete õpetajad (OECD 2014: 158, tabelid 6.2–6.4). Teiseks torkab silma, et mõningad enesetäiendamise viisid on sellest seisukohast tunduvalt tõhusamad kui teised: aktiveeriva praktika kasutamise tõenäosus kasvab, kui õpetajad osalevad uurimistöös oma professionaalse huvi valdkonnas, teevad vaatlusvisiite teistesse koolidesse ja osalevad mentorluses või kolleegide juhendamises. Kolmanda üldtendentsina on pea kõikide TALIS-e riikide puhul näha, et mida paremaks on õpetajad hinnanud klassikliimat, seda suurema tõenäosusega rakendavad nad tööd väikestes rühmades. (OECD 2014: 159).

Lisas olevas tabelis on esitatud mudel Eesti kohta. Tabelis toodud regressioonikoefitsient näitab kas positiivset või negatiivset seost antud tunnuse ja aktiveeriva õpetamispraktika kasutamise tõenäosuse vahel.¹¹ Tühjad lahtrid tähendavad seoste puudumist.

Eesti puhul on näha, et mudelis on suhteliselt vähe tunnuseid, mis oleksid aktiveeriva praktika kasutamisega seotud. Ka Eesti puhul, nagu TALIS-e riikides üldiselt, sõltub aktiveerivate meetodite kasutamine õppeainest. Humanitaarainete õpetajad kasutavad sagedamini kui teiste ainete õpetajad tööd väikestes rühmades, projektitööd aga kasutavad matemaatika- ja loodusainete õpetajad tunduvalt vähem kui teiste ainete õpetajad. Rohkemate õpetamiskogemustega õpetajad kasutavad mõnevõrra suurema tõenäosusega enam aktiveerivaid meetodeid. Enesetäiendamisviisidest on aktiveerivate meetodite kasutamise seisukohalt tõhusaimad vaatlusvisiidid teistesse koolidesse. Mõnevõrra soodustab nende kasutamist ka positiivne klassikliima. Allpool on esile toodud aktiveerivate meetodite või strateegiate kaupa neid mõjutavad tegurid, mida selles mudelis kontrolliti.

Õpilased töötavad väikestes rühmades, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne

Humanitaarainete õpetajad enam kui teised õpetajad ning suurte kogemustega õpetajad enam kui vähekokogenud rakendavad tööd väikestes rühmades tõenäolisemalt. Ka positiivsem/parem klassikliima soodustab veidi rühmatöö kasutamist tundides. Ükski enesetäiendamise viis ei suurenda selle meetodi kasutamise tõenäosust.

¹¹ Viitekategooriaks on õpetajad, kes vastasid kasutussageduse küsimusele „sageli” + „kõikides või peaaegu kõikides tundides”.

Õpilased töötavad projektide kallal, mille teostamiseks kulub vähemalt üks nädal

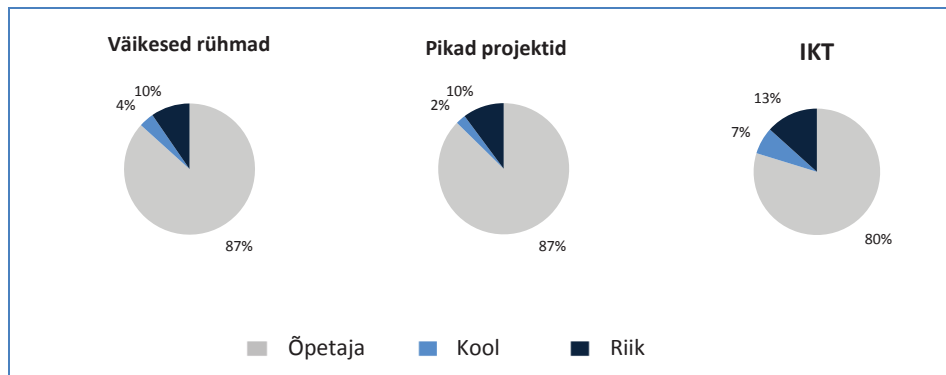
Projektitöö kasutamise tõenäosus matemaatika- ja loodusainete õpetajate puhul, aga ka humanitaarainete õpetajate puhul on oluliselt väiksem kui teiste ainete (sh loovainete) õpetajate puhul. Kuid projektitöö kasutamise tõenäosust suurendavad õpetajate enesetäiendamise raames tehtavad vaatlusvisiidid teistesse koolidesse. Projektitöö kasutamise tõenäosus on veidi suurem ka suuremates klassides.

Õpilased kasutavad IKT vahendeid projektide või klassi töö jaoks

Suuremate õpetamiskogemustega õpetajad kasutavad IKT vahendeid õppetöös enam kui nende vähem kogenud kolleegid. Osalus teatud enesetäiendamisvormides, eriti individuaalne või koostöine uurimistöö ja vaatlusvisiidid teistesse koolidesse suurendavad IKT kasutamise tõenäosust. Ka konverentsidest või seminaridest osavõtt suurendab seda veidi. Samas osalus koolituskursustel näib IKT kasutamise tõenäosust kahandavat. Suuremates klassides ja parema klassikliima korral rakendatakse IKT-d samuti veidi enam.

Riikidevaheline varieeruvus praktikat iseloomustavate tunnuste puhul on suur ning seetõttu analüüsiti ka seda, millise taseme teguritest – kas riigi/kultuuri, kooli või õpetaja taseme teguritest nende tunnuste vaheline varieeruvus eelkõige sõltub. Teades varieeruvuse allikaid, on võimalik leida erinevuste põhjusi ja saada aru, kuhu on mõttekas suunata jõupingutusi asjade muutmiseks. Selgus, et lõviosa varieeruvusest tuleneb õpetajaga seotud individuaalsetest teguritest ehk erinevustest õpetajate vahel. Koolide erinevused ja riikidevahelised erinevused on meetodite rakendamises esineva varieeruvuse puhul pigem marginaalsed. Kui 80–87% (sõltuvalt konkreetsest aktiveerivast meetodist) on seletatavad indiviidi taseme tunnustega, nagu õpetaja personaalsed kogemused, ettevalmistus jms, 10–13% on tingitud riikidevahelistest erinevustest, siis vaid 2–7% on seletatav erinevustega koole kirjeldavates tunnustes (OECD 2014: 156). IKT kasutamine õppetöös näib olevat suhteliselt enam kui muu aktiveeriva praktika kasutamine seotud koolidevaheliste erinevustega (7%) (joonis 6.2).

Joonis 6.2. Varieeruvus aktiveerivate õpetamismeetodite (töö väikestes rühmades, projektitöö, IKT kasutamine) vahel



Allikas: OECD (2014: 156)

6.2. Õpilaste hindamise praktika kasutamine

OECD aruandes (OECD 2014: 160) sedastatakse, et kogu õpilaste hindamisproblemaatika kompleksust/keerukust TALIS ei käsitle ning tegelikkuses kombineeritakse erinevaid õpilaste hindamise mooduseid vastavalt õppimise kontekstile, sh õppijate iseärasusi arvestades. TALIS-e uuringus oli vaatluse all viis võimalikku hindamisviisi (tabel 6.2). Õpetajatelt küsiti, milliseid õpilaste hindamise viise – hindamispraktikat või -strateegiat nad kasutavad sihtklassis kõige sagedamini. Hindamisviiside kasutamise sagedus Eestis ja võrdlusriikides on toodud tabelis 6.2.

Tabel 6.2. Hindamispraktika kasutamise sagedus (vastusevariandid „sageli” + „peaaegu kõikides või kõikides tundides”), %

	Eesti	Läti	Soome	Inglismaa (Ühend- kuningriik)	TALIS-e keskmine
Ma arendan välja ja viin ellu oma hindamisviisi	56,1	51,0	66,2	71,5	67,9
Ma rakendan standardiseeritud teste	32,2	71,0	28,0	39,5	38,2
Õpilased vastavad klassi ees üksikult	23,2	23,1	10,8	69,1	48,9
Lisaks hinnetele annan ma õpilastele töö kohta kirjalikku tagasisidet	34,4	22,1	25,2	81,6	54,5
Ma lasen õpilastel endal oma arengut hinnata	29,0	47,5	27,2	69,1	38,1
Ma jälgin õpilasi, kui nad lahendavad konkreetseid ülesandeid, ja annan neile kohe tagasisidet	83,5	84,6	76,1	88,8	79,7

Allikas: OECD (2014: 386)

Üldiselt rakendatakse hindamisel kõige sagedamini otsese vaatluse ja tagasiside strateegiat „Ma jälgin õpilasi, kui nad lahendavad konkreetseid ülesandeid, ja annan neile kohe tagasisidet” ja kõige harvemini õpilaste enesehinnangut oma arengule ja niisama vähe ka standardiseeritud teste. Eesti õpetajad kasutavad nagu Soome õpetajadki kõige sagedamini õpilaste jälgimist ja kohest tagasisidet ning arendavad välja oma hindamisviise. Kõige vähem lastakse õpilastel üksikult klassi ees vastata Eestis ja Lätis, eriti aga Soomes. Nii Soomes kui ka Eestis lastakse õpilastel ise oma arengut suhteliselt vähe hinnata. Ka standardiseeritud teste kasutatakse üle kogu valimi vähe, v.a Lätis. Selline hindamisviiside muster näitab, et õpetajad kalduvad kasutama pigem kujundava hindamise viise (jälgivad õpilasi, kui nad lahendavad konkreetseid ülesandeid, ja annavad neile kohe tagasisidet, arendavad oma hindamisviise), kuigi ka kokkuvõtlik hindamine on endiselt kasutusel (testid, üksikult vastamine). Hindamispraktika varieerub riigiti suures ulatuses, kuid ilmneb siiski, et õpetajad kasutavad paralleelselt ja/või kombineerivad erinevaid hindamisviise (OECD 2014: 161).

6.3. Erinevateks tegevusteks kuluv aeg klassis

Õpetajatel paluti ka hinnata, millistele erinevatele tegevustele kulub nende tööaeg tüüpilisel töönädalal. Õpetajad hindasid, mitu tundi nende tööajast päevas kulub tegevustele, mis on toodud tabelis 6.3.

Tabel 6.3. Õpetajate tööaja struktuur tüüpilisel nädalal, 60-minutilistes tundides

	Eesti	Läti	Soome	Inglismaa (Ühend- kuningriik)	TALIS-e keskmine
Tööaeg kokku	36,1	36,1	31,6	45,9	38,3
Mitu tundi kulus teil õpetamisele kokku viimasel tavalisel koolinädalal (tegelik õpetamisele kulunud aeg)	20,9	19,2	20,6	19,6	19,3
Tundide planeerimine või ettevalmistamine koolis või väljaspool kooli	6,9	6,4	4,8	7,8	7,1
Meeskonnatöö ja arutelud kolleegidega koolis	1,9	2,3	1,9	3,3	2,9
Õpilastööde hindamine ja parandamine	4,3	4,6	3,1	6,1	4,9
Õpilaste nõustamine (sisaldab järelevalvet õpilaste tööde üle, virtuaalset nõustamist, karjäärinõustamist ja käitumisraskustega õpilaste nõustamist)	2,1	3,2	1	1,7	2,2
Osalemine kooli juhtimises	0,8	1,0	0,4	2,2	1,6
Üldine administratiivtöö (sisaldab suhtlemist, paberitööd ja teisi kontoritööga seotud ülesandeid, mida võtate ette oma õpetajatöö raames)	2,3	2,4	1,3	4	2,9
Suhtlemine ja koostöö vanemate või hooldajatega	1,3	1,5	1,2	1,6	1,6
Osalemine õppekavavälistes tegevustes (sh sport ja kultuurilised tegevused pärast kooli)	1,9	2,1	0,6	2,2	2,1
Muud ülesanded	1,5	1,4	1	2,3	2,0

Allikas: OECD (2014: 387)

Üldiselt järgivad pea kõik riigid tööaja mustrit, kus lõviosa ajast kulub õpetamisele (19 tundi 38-st). Tundide planeerimisele ja õpilaste tööde parandamisele kulub ka suhteliselt palju aega (keskmiselt vastavalt 7 ja 5 tundi) ning ülejäänud tegevusteks kuluv aeg on vähene (2 tunni ringis nädalas iga tegevuse puhul). Eriti Soome, aga ka Eesti ja Läti õpetajate kogutööaeg on väiksem kui TALIS-e keskmine, õpetamisele kuluv aeg

on aga Eestis ja Soomes pisut suurem, kuigi õpetamisele kuluv aeg on üsna sarnane TALIS-e keskmisega. Eesti ja Läti õpetajate tööaja struktuur on väga sarnane.

Tabelis torkab aga silma, et Inglismaal on õpetajate kogutööaeg tunduvalt suurem kui teistes võrdlusriikides ja TALIS-e keskmiselt. Seal kulub suhteliselt enam aega õpilastööde parandamisele ja administratiivsetele ülesannetele, aga ka aruteludele kolleegidega.

6.4. Õpetajate pedagoogilised veendumused – veendumused õpetamise ja õppimise kohta

Pedagoogilisi veendumusi mõistetakse TALIS-e uuringus kui eelhoiakuid, millega õpetaja klassi tuleb. Pedagoogilised veendumused, mis annavad märku õpetaja õpikäsitusest, võivad tuleneda kogemustest ja ettevalmistusest, enesetäiendusest, õpetajaks saamise tee iseärasustest või muudest teguritest. Pedagoogilised veendumused võivad mõjutada õpetamispraktikat ja klassikliimat.

TALIS-es uuriti, kuivõrd õpetajad nõustuvad konstruktivistlikke pedagoogilisi veendumusi väljendavate väidetega:

Minu roll õpetajana on toetada õpilaste enda uurimistegevust

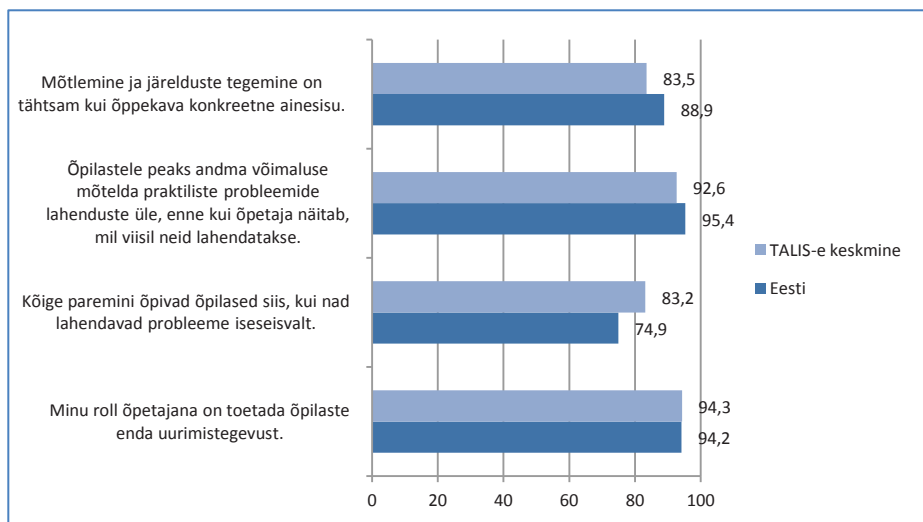
Kõige paremini õpivad õpilased siis, kui nad lahendavad probleeme iseseisvalt

Õpilastele peaks andma võimaluse mõelda praktiliste probleemide lahenduste üle, enne kui õpetaja näitab, mil viisil neid lahendatakse

Mõtlemine ja järelduste tegemine on tähtsam kui õppekava konkreetne ainesisu

Nagu näha (joonis 6.3), jagavad nii Eesti õpetajate kui ka TALIS-e riikide õpetajad väga suures osas konstruktivistlikke arusaamu õppimise ja õpetamise olemuse kohta ning riidevaheline variatiivsus on suhteliselt väike (OECD 2104: 391).

Joonis 6.3. Õpetajate pedagoogilised veendumused (vastusevariandid „nõustub” + „täiesti nõustub”), %



Allikas: OECD (2014: 391)

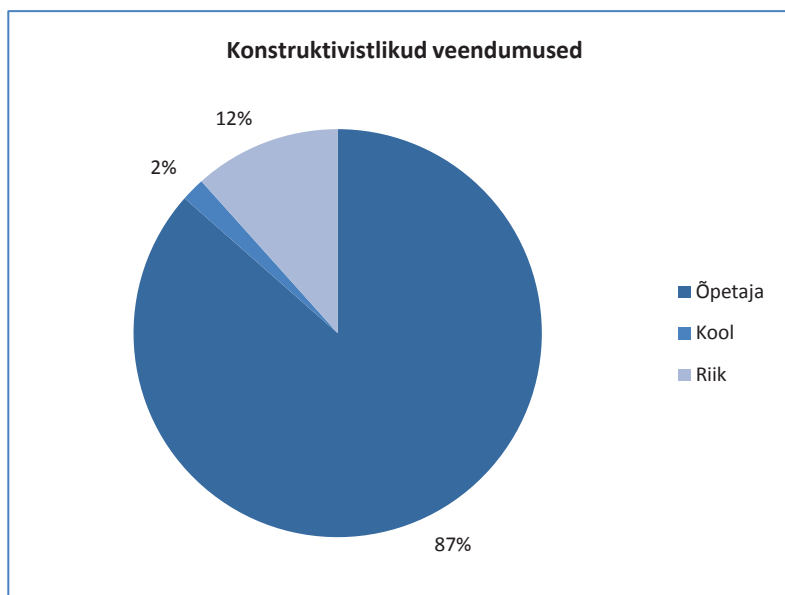
Niisiis väljendavad nii Eesti õpetajate ja ka rahvusvahelise õpetajaskonna hinnangud usku, et pigem tuleks õpilased ise mõtlema panna, kui neile valmisteadmisi serveerida. Kõige enam veendunud ollakse selles, et õpetaja roll on õpilaste enda uurimistegevust toetada ja et õpilastele peaks andma võimaluse mõelda probleemide lahenduste üle enne, kui õpetaja lahenduse ette näitab.

Edasi uuriti korrelatsioonianalüüsiga, kas kehtib seos pedagoogiliste veendumuste ja uuenduslike õpetamismeetodite vahel. Analüüs näitas, et kõikides riikides valitseb positiivne korrelatiivne seos konstruktivistlike veendumuste indeksi (mis konstrueeriti eeltoodud väidetega nõustumise sageduste alusel) ja õppetöös väikeste rühmade töö rakendamise vahel, s.t siis, kui õpetaja kasutab õppes väikestes rühmades tööd, usub ta suure tõenäosusega, et õpilaste mõtlema õpetamine on õpetajatöös oluline. Korrelatsiooninäitaja varieerub 0,54-st (Austraalia) kuni 0,13-ni (Rootsi). Eestis on selle seose näitaja 0,2. 15 riigis on positiivne korrelatsioon, kuigi madalam kui rühmatöö kasutamise puhul, ka pedagoogiliste veendumuste ja projektitöö õppetöös kasutamise vahel. Korrelatsioonikoefitsient kõigub 0,1 (Eesti) ja 0,32 (Inglismaa) vahel. Korea puhul on see näitaja -0,18, s.t Korea õpetajate pedagoogilised veendumused ei ole kooskõlas selle praktika

kasutamiseks. Konstruktivistlikud pedagoogilised veendumused ja IKT kasutamine õppetöös on korrelatiivselt omavahel seotud 16 TALIS-e riigis. Eesti puhul ei ole IKT kasutamine konstruktivistlike veendumustega seotud (OECD 2014: 393).

TALIS 2014 rahvusvahelises aruandes analüüsiti, millest tuleneb variatiivsus õpetajate pedagoogilistes veendumustes. Sarnaselt õpetamispraktikaga selgus, et valdav osa varieeruvusest (87%) tuleneb õpetajatevahelistest individuaalsetest erinevustest, 12% riikidevahelistest erinevustest ja 2% on seotud kooli iseloomustavate näitajatega (joonis 6.4). See tähendab, et koolikultuur ja seal valitsevad arusaamad ei muuda/kujunda eriti õpetajate pedagoogilisi veendumusi: mis kord kujunenud, kas õpetajahariduses või elukogemuste alusel, on suhteliselt stabiilsed (OECD 2014: 163–164).

Joonis. 6.4. Varieeruvus õpetajate konstruktivistlike pedagoogiliste veendumuste puhul



Allikas: OECD (2104: 167)

6.5. Õpetajate koostöö

Selles osas kirjeldatakse ja analüüsitakse õpetajate koostööd, sh õpetajatevahelist koostööd koolis, koostööd lastevanemate jt koolielu osalistega. Edasi analüüsitakse, kuidas õpetajate koostöö erinevad

aspektid on seotud enesetäiendamise erinevate vormidega ning kooli koostöökultuuriga.

Mõistmaks õpetajatöö ja õpetaja professionaalsuse teist olulist aspekti õpetamispraktika kõrval, nimelt õpetajate koostööd nii koolis kui ka kooliväliste koolielu osalistega, sh lastevanematega, kasutati kahte tunnuste gruppi, küsides õpetajailt, kui sageli nad teevad asjaomaseid koostöiseid tegevusi. Hindamisskaala oli järgmine: mitte kunagi / üks kord aastas või vähem / 2–4 korda aastas / 5–10 korda aastas / 1–3 korda kuus / üks kord nädalas või rohkem.

Tabel 6.4. Õpetajate koostöö

1) õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine (Eesti õpetajatest pole kunagi teinud)

	Pole teinud kunagi, %
Arutlete kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle	0,7
Osaletate meeskonna nõupidamisel	2,3
Teete koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppeedukust hinnatakse ühtsete standardite alusel	6,9
Vahetate kolleegidega õppemetoodilisi materjale	7

2) professionaalne koostöö

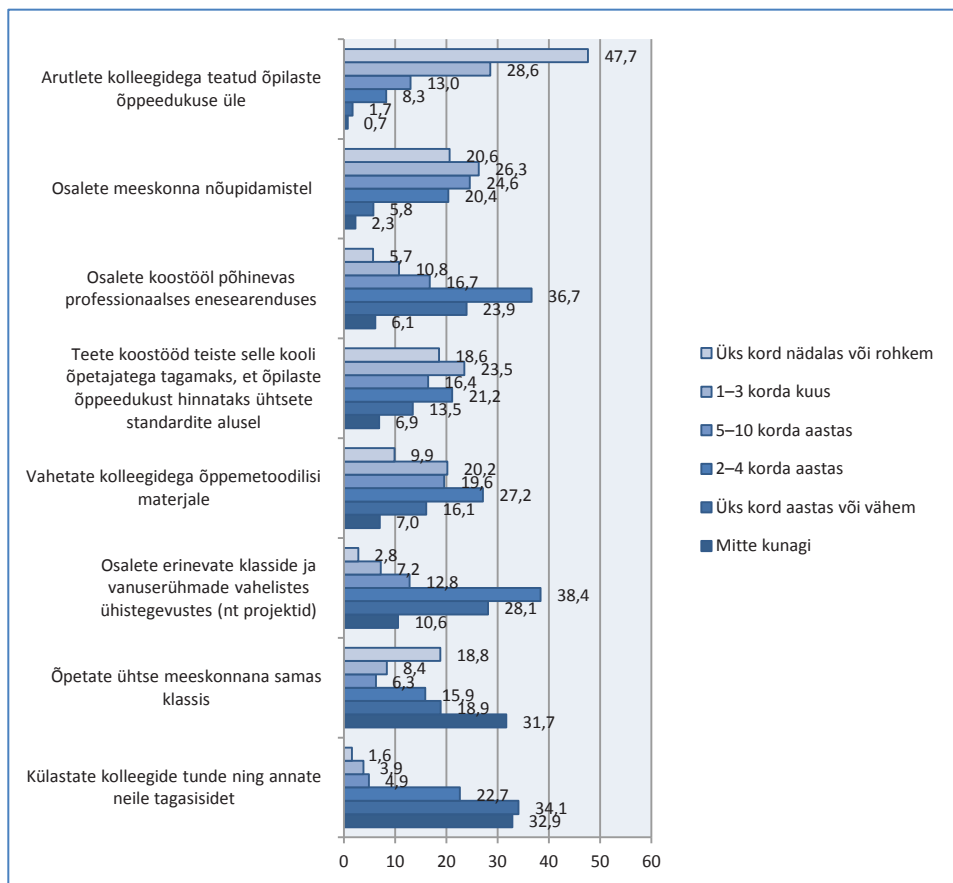
	Pole teinud kunagi, %
Külaliste kolleegide tunde ning annate neile tagasisidet	32,9
Õpetate ühtse meeskonnana samas klassis	31,7
Osaletate erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid)	10,6
Osaletate koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses	6,1

Allikas: OECD (2014: 394)

Joonis 6.5 illustreerib nende tegevuste sagedust Eesti õpetajate hulgas. Joonisel on need tegevused esitatud „mitte kunagi” vastuste kasvavas järjekorras. Kui õpetajad arutlevad kolleegidega väga sageli teatud

õpilaste õppeedukuse üle (vaid 0,7% õpetajaist on hinnanud, et nad ei tee seda kunagi), siis 32,9% õpetajaist ei külasta kunagi kolleegide tunde.

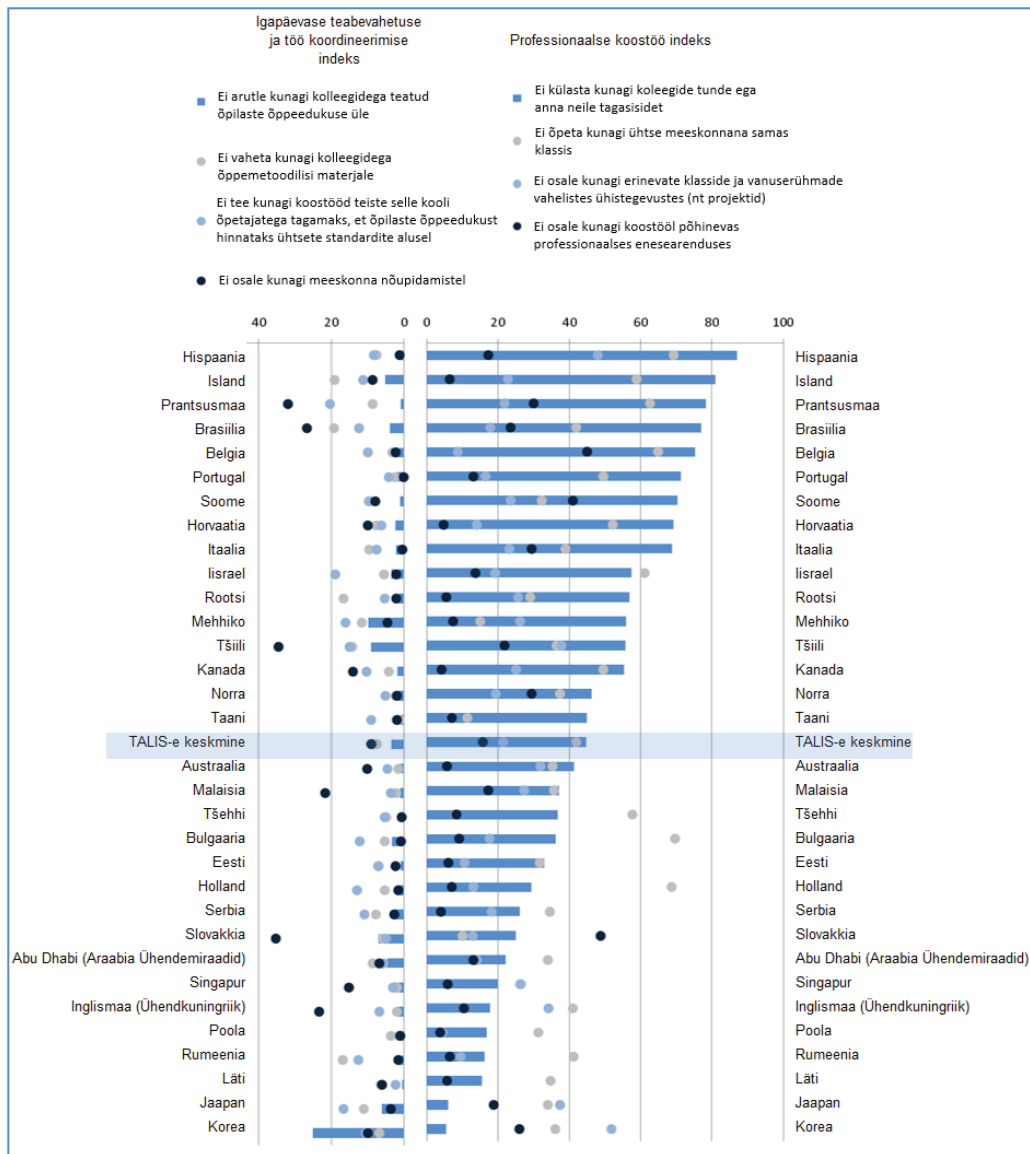
Joonis 6.5. Õpetajate koostöiste tegevuste sagedus, %



Allikas: OECD 2014 veebitabel 6.15Web, <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Kuigi teine koostöö tegur – professionaalne koostöö – on seotud õpetajate professionaalsuse kõrgema tasemega, esineb selliseid koostöö vorme tunduvalt harvamini kui igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist.

Joonis 6.6. Õpetajate koostöö, õpetajate osakaal, kes pole kunagi teinud järgnevaid tegevusi



Riigid on reastatud alanevas järjekorras lähtudes nende õpetajate osakaalust, kes vastasid, et nad ei ole kunagi külastanud kolleegide tunde ega andnud neile tagasisidet.

Allikas: OECD (2014: 169)

Edasi analüüsi, kuidas on need kaks koostöö aspekti – professionaalne koostöö ning igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine – seotud enesetäiendamise erinevate viiside ja koostöökultuuriga koolis.

Kooli koostöökultuuri mõistetakse siin kui kooli töötajate ja mitmesuguste sidusgruppide võimalusi osaleda kooli tegevuses. Selle mõõtmiseks paluti õpetajatel hinnata väiteid, mis on toodud tabelis 6.5. Tabelis on esitatud nende õpetajate osakaal, kes vastasid „nõustun” ja „täiesti nõustun”. Nagu näha, hindavad meie õpetajad koostöökultuuri koolides, kus nad töötavad, kõrgeks. Suhteliselt madalaks on hinnatud vaid jagatud vastutuse kultuuri olemasolu koolis.

Tabel 6.5. Hinnangud kooli koostöökultuurile, %

Kool pakub töötajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes	82,7
Kool pakub vanematele või hooldajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes	83,6
Kool pakub õpilastele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes	80,7
Koolis on kooliteemade osas jagatud vastutuse kultuur	77,1
Koolis on koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus	80,5

Allikas: OECD 2014 veebitabel 3.34Web, <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Nende tunnuste alusel konstrueeriti kooli koostöökultuuri indeks „Kooli koostöökultuur”.

Edasi uuriti, kas enesetäiendamise viisid ja kooli koostöökultuur on seotud õpetajate koostöö kahe aspektiga – professionaalse koostööga ja koostööga, mis toimub igapäevase teabevahetuse ja koostöö raames.

Tabelis 6.6 on esitatud lineaarse regressioonanalüüsi tulemused. Lahtrites toodud regressioonikordajad on statistiliselt olulised. Tühjad lahtrid tähistavad seoste puudumist. Vaid tabeli viimases reas on tegemist korrelatsioonikordajaga, kuna seoseid koostöövormide ja kooli koostöökultuuri indeksi vahel uuriti korrelatsioonanalüüsi abil.

Tabel 6.6. Seosed enesetäiendamise vormide ja koostöö vahel

Enesetäiendamise vormid	Professionaalne koostöö	Igapäevane teabevahetus ka töö koordineerimine
Osalemine kursustel/ töötubades	0,3	0,29
Osalemine konverentsidel või seminaridel	0,33	0,18
Vaatlusvisiidid teistesse koolidesse	0,38	0,19
Kvalifikatsiooni tõstmise programmid		
Osalus õpetajate enesearendamise võrgustikes	0,26	0,19
Individuaalne või koostööl põhinev uurimistöö professionaalse huvi valdkonnas	0,40	0,23
Mentorlus või kolleegide juhendamine	0,65	0,36
Kooli koostöökultuur ¹²	0,29	0,26

Allikas: OECD (2014: 396–397)

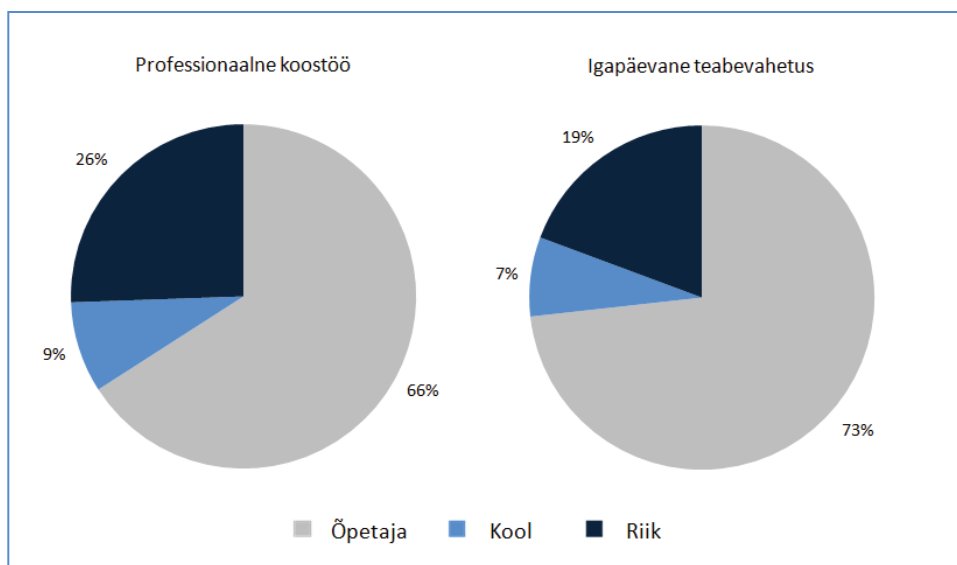
TALIS-e riikide puhul üldiselt, sh ka Eesti puhul, olid valdava enamiku riikide puhul seosed koostöö ja enesearengu pea kõikide vormide, aga ka kooli koostöökultuuri vahel positiivsed. Kõige tugevama positiivse mõjuga õpetajate koostööle (sh koostöö mõlemale aspektile) Eesti puhul on kolm enesetäiendamise viisi: individuaalne või koostööl põhinev uurimistöö, mentorlus / kolleegide juhendamine ning vaatlusvisiidid teistesse koolidesse. Sama tendents on täheldatav ka teistes TALIS-e riikides, kuigi osalemine võrgustikes on teistes riikides tugevamini koostööga seotud. Seega, õpetajate koostöö tugevdamiseks tuleks toetada neid nimetatud enesetäiendamise viise. Samuti on näha, et mida tugevam on koostöökultuur koolis, sh kooliväliste asjaosalistega, seda tugevamad on õpetajate koostöö mõlemad aspektid.

Lõpuks analüüsiti, millise taseme teguritest sõltub õpetajate koostöö. Nagu õpetamispraktika ja pedagoogiliste veendumustegi puhul, sõltub

¹² Kooli koostöökultuuri ja õpetajate koostöö vahelisi seoseid mõõdeti korrelatsioonanalüüsi abil, lahtrites on toodud korrelatsioonikordajad.

variatiivsus nende tunnuste puhul kõige enam õpetaja individuaalsetest tunnustest, vähem riigispetsiifilistest ja kõige vähem kooli iseloomustavatest tunnustest. Samas aga on riigi ja kooli osa suhteliselt suurema kaaluga: umbes 8% kogu variatiivsusest on seletatav kooli taseme näitajate, umbes neljandik riigi taseme ja ülejäänud õpetaja taseme tunnustega (joonis 6.7).

Joonis 6.7. Variatiivsus õpetajate erinevate koostööviiside puhul: professionaalne koostöö ja igapäevane teabevahetus



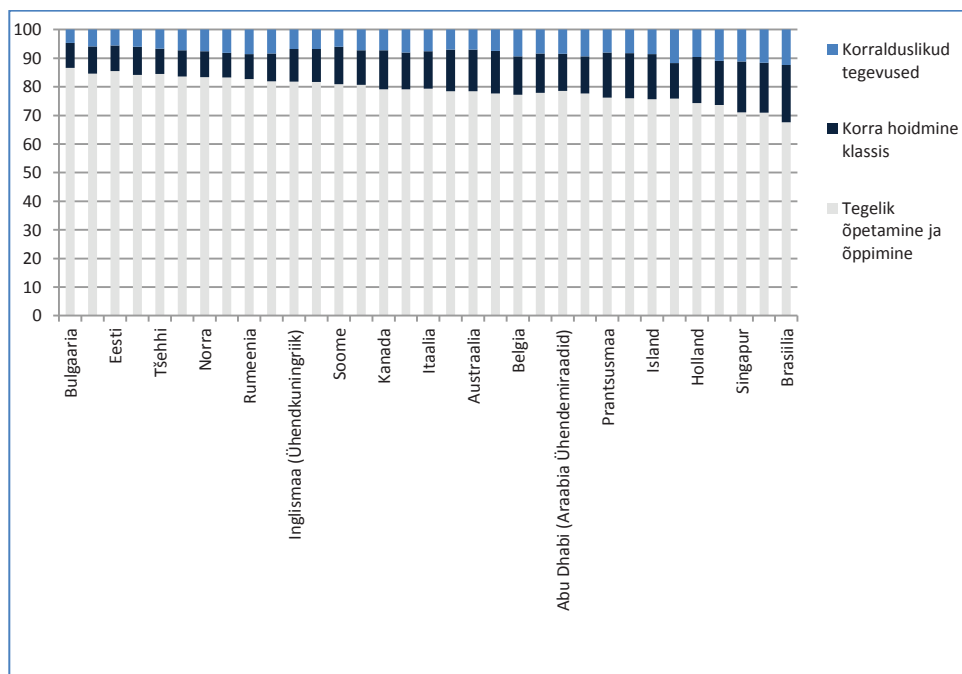
Allikas: OECD (2014: 171)

6.6. Klassikeskkond

Klassikliimat peetakse oluliseks teguriks nii õppimise tõhususe, õpimotivatsiooni, kooli ja õppimisega rahulolu, õpiväljundite, vähemate käitumisprobleemide ja mitmete muude õppimist soodustavate asjaolude seisukohalt. Klassikliimat ehk psühholoogilist atmosfääri, mis klassi valitseb, uuriti TALIS-es aja määra alusel, mida õpetaja kulutab 1) tegelikule õpetamisele ja õppimisele, 2) korralduslikele tegevustele (nt puudujate märkimine, kooli kohta käiva info või dokumentide jagamine jms) ja 3) tunnikorra hoidmisele (distsipliini tagamisele).

Joonis 6.8. näitab, kuidas TALIS-e riikide õpetajad jagavad tunniaega nende tegevuste vahel. Joonisel on toodud õpetajate hinnangud protsentides.

Joonis 6.8. Õpetajate hinnangud tunniaja jaotuse kohta TALIS-e riikides, % tunniajast



Allikas: OECD (2014: 170)

Jooniselt 6.8 on näha, et kuigi kõikides riikides kulub valdav osa tunniajast õpetamisele ja õppimisele, on riikide vahel päris suured erinevused selles, kui palju aega kulub korra tagamisele ja kui palju jääb aega tegelikule õppimisele. TALIS-e riikide keskmisena kulub õpetajail 8% tunniajast korralduslikele küsimustele, 13% korra hoidmisele ja 79% tegelikule õppimisele. Eesti õpetajad on, nagu ka TALIS 2008 andmed näitasid, ühed parimad klassikorra tagajad rahvusvahelises plaanis. Eesti andmed on toodud alljärgnevas tabelis.

Tabel 6.7. Eesti õpetajate hinnangud tunniaja jaotuse kohta 2008. ja 2013. aastal, % tunniajast

	2008	2013
Korralduslikud tegevused	5,5	5,5
Tunnikorra hoidmine	9,1	8,8
Tegelik aeg õpetamisele ja õppimisele	85,3	84,4

Allikas: OECD (2014: 402)

Nagu näha, pole viie aasta jooksul toimunud olulisi muutusi meie õpetajate kõrges suutlikkuses tagada hea kord klassis ja kasutada tunniaega efektiivselt.

Kokkuvõte ja järeldused

Pole päris selge, miks õpetajad kasutavad suhteliselt vähe aktiveerivaid meetodeid, kuigi nad on veendunud, et õpilasi peaks pigem ise mõtlema õpetama kui (valmis)teadmisi edastama. Nii nagu TALIS 2008, näitab ka TALIS 2013, et aktiveerivate meetodite kasutamine sõltub õpetatavast ainevaldkonnast. Nimelt kasutavad matemaatika- ja loodusainete õpetajad aktiveerivaid meetodeid suhteliselt vähem kui teiste ainete õpetajad. See trend, et matemaatika- ja loodusainete ning humanitaarainete õpetajad kasutavad aktiveerivaid meetodeid suhteliselt vähe(m), on ilmne kõikide TALIS 2013 riikide puhul. Niisiis sõltub aktiveerivate meetodite kasutamine, nii nagu need TALIS-es on määratletud, paljus õpetatava aine iseloomust. See muster näitab, et õpetajad arvestavad oma meetodite kujundamisel õpetamiskonteksti, mille üks olulisi jooni teiste asjaolude (nt klassi koosseis) kõrval on õpetatava aine spetsiifika. Ka OECD analüütikud rõhutavad, et valitud aktiveerivad meetodid ei pruugi end õigustada kõikides õppimiskontekstides. Siit tuleneb kindlasti vajadus edasiste uuringute järele, mõistmaks, miks matemaatika- ja loodusainete õpetajad kasutavad aktiveerivat praktikat suhteliselt vähe ja kuidas on see seotud õpetamiskontekstiga.

Enesetäiendamise viisidest mõjutavad aktiveerivate meetodite (rühmatöö, projektid) kasutamist enim vaatlusvisiidid teistesse koolidesse. Õpetajad, kes teevad enam uurimistööd, kasutavad suurema tõenäosusega õppetöös IKT-d. Ka hea klassikliima soodustab rühmatöö kasutamist ja mõnevõrra ka IKT kasutamist õppetöös.

Õpetajad kalduvad kasutama pigem kujundava hindamise viise (jälgivad õpilasi, kui nad lahendavad konkreetseid ülesandeid, ja annavad neile kohe tagasisidet, arendavad oma hindamisviise), kuigi ka kokkuvõtlik hindamine on endiselt kasutusel (testid, üksikult vastamine). Suhteliselt vähe kasutatakse õpilaste kaasamist hindamisse ning tagasisidet lisaks hinnetele. Kuidas ja millest lähtuvalt aga õpetajad oma hindamisstrateegiaid kujundavad, vajaks täiendavat uurimist.

Kui õpetajad rakendavad tööd väikestes rühmades, on see üsna kindel konstruktivistlike veendumuste ennustaja, vähem, kuid siiski tugevalt on seda ka projektõpe Eesti õpetajate puhul ei ole IKT kasutamine õppetöös seotud konstruktivistlike veendumustega, ehk siis õpetajad, kes on veendunud, et õppimises peab õppija aktiivne olema, ei pruugi kasutada IKT vahendeid ja vastupidi: IKT vahendeid võivad kasutada õpetajad, kes usuvad, et õppimine on pigem teadmiste ülekanne.

Tunnuste varieeruvuse analüüs TALIS 2013 uuringus kinnitas TALIS 2008 tulemusi, et valdav osa varieeruvusest õpetajate meetodites ja veendumustes tuleneb õpetajaga seotud individuaalsetest asjaoludest. Seega, et muuta või mõjutada õpetajate õpetamispraktikat, tuleb tegelda nende asjaoludega, mis seotud õpetaja individuaalsete näitajatega, mida TALIS-e mudelis on arvestatud (nt kogemused, ettevalmistus, õpetatav aine jms).

Eesti õpetajad kasutavad tunniaega väga tõhusalt. Õpetamiseks ja õppimiseks kulutavad nad suhteliselt enam aega kui TALIS-e keskmiselt ning korralduslikele küsimustele ja korra hoidmisele suhteliselt vähe aega.

Kõige tugevama positiivse mõjuga õpetajate koostööle (sh koostöö mõlemale aspektile) Eesti puhul on kolm enesetäiendamise viisi: individuaalne või koostööl põhinev uurimistöö, mentorlus / kolleegide juhendamine ning vaatlusvisiidid teistesse koolidesse. Et toetada ja tõhustada koostööd, tuleks toetada neid nimetatud enesetäiendamise viise.

Meetodid, mida õpetajad kasutavad oma töös, sh õpetamispraktika, hindamispraktika jm, on tegelikkuses pigem laiemad, õpetaja konstrueeritud/kokkupandud strateegiad, mis tõenäoliselt arvestavad õpetamise konteksti (sh nt õpetatava aine iseloomu, õpilaskonda, ressursside piiratust jm) enam kui õpetajate pedagoogilisi veendumusi.

PEATÜKK 7: ÕPETAJATE ENESETÕHUSUS JA TÖÖGA RAHULOLU (KRISTA LOOGMA JA MERIL ÜMARIK)

Peamised Eesti uuringu tulemused

- Eesti õpetajad on hinnanud oma enesetõhususe eri aspekte erinevalt. Enesetõhusust õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel on hinnatud kõrgemalt kui teisi enesetõhususe aspekte ning on leitud, et oma õpetajatöös saavad meie õpetajad enam kui TALIS-e õpetajad keskmiselt aidata väärtustada õppimist ja motiveerida õpilasi. Enesetõhusust klassi juhtimisel aga hindavad meie õpetajad madalamalt kui TALIS-e riikide õpetajad keskmiselt, kuigi samas on meie õpetajad hinnanud oma saavutusi distsipliini hoidmisel klassis suhteliselt kõrgelt (üle TALIS-e keskmise näitaja).
- Meie õpetaja on enam kui TALIS-e riikide õpetajad keskmiselt rahul oma tööga ja oma kooliga ning valdav enamik ei vahetaks ei oma tööd ega kooli mõne teise vastu. Samas usub vaid väike osa õpetajatest, et õpetajaamet on meie ühiskonnas au sees. See näitaja on Eesti puhul tunduvalt madalam kui TALIS-e keskmine.
- Soome eristub kõikidest osalenud Euroopa riikidest, eriti Eestist selle poolest, et suur osa nende õpetajatest (59%) tunneb, et ühiskond hindab õpetajaametit kõrgelt.
- Koostöised enesetäiendamise viisid (nn kõrgetasemeline professionaalne koostöö) on kõige tõhusamad enesetõhususe ja tööga rahulolu suurendamise võimalused.

Sissejuhatus: õpetaja enesetõhususe ning rahulolu analüütiline mudel

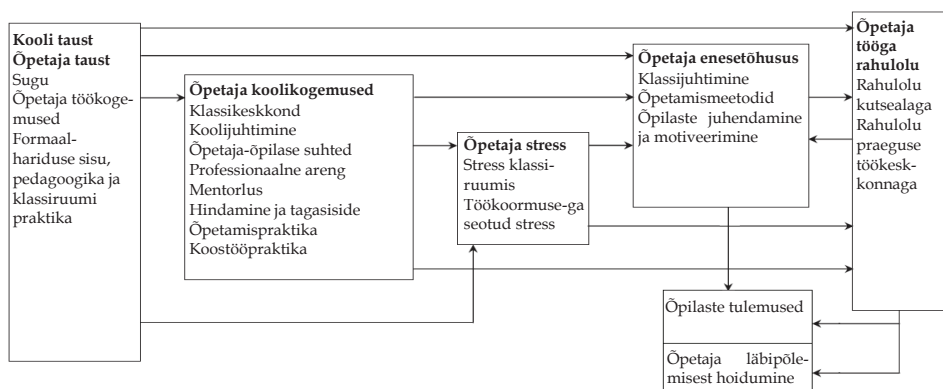
Selles peatükis analüüsitakse õpetajate enesetõhusust ja tööga rahulolu, mis on ka TALIS-e uuringu peamised väljundparameetrid ehk TALIS-e uuringus käsitatakse neid kui üldisi ametialaseid hoiakuid, mis on samas võtmetähtsusega õpetajatöö kvaliteedi ja tõhususe tegurid. Peatükis analüüsitakse esiteks võrdlevalt Eesti õpetajate hinnanguid enesetõhususe ja tööga rahulolu suhtes ning teiseks seda, kuidas on seotud eelmistes peatükkides esitatud õpetajatöö ja töö keskkonna erinevaid aspekte kirjeldavad näitajad õpetajate enesetõhususe ja tööga rahuloluga. Enesetõhususe ja tööga rahulolu seoseid õpetajatöö erinevate

näitajatega analüüsitakse eelkõige selleks, et mõista, millised töö ja töökeskkonna tegurid avaldavad neile kahele õpetaja professionaalsuse põhinäitajale mõju. TALIS-e uuringus analüüsiti enesetõhususe ja töörahulolu seoseid järgmiste tunnustega:

1. Õpetajate demograafilised näitajad;
2. Klassikeskkond/klassikliima;
3. Koolijuhtimine ja koolisisesed suhted, sh koolisisesed suhted ja klassikoosseis;
4. Õpetajate enesetäiendamine;
5. Õpetajate hindamine ja tagasiside;
6. Õpetajate pedagoogilised veendumused ja (õpetamis)praktika, sh klassikoosseisu arvestades;
7. Õpetajate professionaalse koostöö praktika.

Järgneval joonisel (joonis 7.1) esitatud analüüsimudel hõlmab õpetajatööd iseloomustavaid tunnuseid. Tumedalt on markeeritud need tunnused, mida on TALIS-e uuringus mõõdetud ja selles peatükis seoses enesetõhususe ja tööga rahuloluga analüüsitud.

Joonis 7.1. Analüüsimudel õpetajatööd iseloomustavate tunnuste kohta



Allikas: OECD (2014: 183), autorite kohandus

Üldiselt väljendab enesetõhusus indiviidi hoiakuid ja uskumusi oma võimekusse teatud tegevuste edukal sooritamisel (Bandura, 1997).

Õpetajatöö kontekstis läbiviidud uuringud on näidanud, et enesetõhusus on seotud (enese)kindlusega, mida õpetaja näitab üles oma erinevate ametialaste tegevuste juures, ning seega on enesetõhusus oluline õpetaja professionaalsuse näitaja. OECD TALIS 2013 uuringu raames tehtud kirjanduse analüüs näitas, et õpetajate enesetõhusus võib olla seotud ka õpilaste õpitulemustega (mida TALIS-e uuringus küll ei mõõdetud), õpetajate motivatsiooni, õpetamispraktika, pühendumise ning tööga rahuloluga. Madalam enesetõhusus seevastu on seotud probleemidega, sh õpilaste käitumisraskustega toimetulekul, tööstressi ja madalama tööga rahulolu tasemega. Samas on ka leitud, et õpetajate enesetõhususe seosed õpetajatöö ja töökeskkonna erinevate tahkudega võivad riigiti olla väga erinevad ning seega sõltuda laiematest ühiskondlikest ja ajaloolis-kultuurilistest asjaoludest. Peab aga ka silmas pidama, et enesetõhusus on ajas muutuv nähtus ja võib õpetaja karjääri erinevate etappidel olla erinev (OECD 2014: 184). Seetõttu on TALIS-e uuringus analüüsitud enesetõhususe seoseid õpetajatöö erinevate aspektidega nii, et iga TALIS 2013 riigi kohta on koostatud riigispetsiifiline mudel logistilise regressioonianalüüsi meetodil. Selle analüüsi tulemused on esitatud osas 7.3.

Teine oluline õpetajate professionaalse hoiaku ja TALIS-e uuringu analüüsi väljundnäitaja on tööga rahulolu. Tööga rahulolu on seotud rahulduse ja meeldivusega, mida töö erinevad aspektid õpetajale pakuvad (OECD 2014: 181). Niisamuti nagu enesetõhususe puhul, on tööga rahulolu kohta koostatud riigi-spetsiifilised mudelid, mis näitavad meile, millised õpetajatöö aspektid on suure tõenäosusega töörahuloluga statistiliselt seotud ja võivad seega omada prognostilist väärtust.

7.1. Eesti õpetajate enesetõhususe põhijooned

Alljärgnevalt võrreldakse Eesti õpetajate enesetõhususe ja rahulolu hinnanguid TALIS-e keskmiste näitajatega ning valitud võrdlusriikide näitajatega.

TALIS 2013 mõõtis enesetõhususe kolme aspekti: enesetõhusus klassikorra hoidmisel, enesetõhusus õpetamisel ning enesetõhusus õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel (*engagement*). Enesetõhususe kohta moodustati vastavalt ka kolm koondtunnust, millest igaüks koosnes neljast üksiktunnusest.

Enesetõhusus klassikorra hoidmisel:

- Talitsen segavat käitumist klassis
- Teen oma ootused õpilaste käitumise suhtes selgeks
- Tagan tunnireeglite järgimise õpilaste poolt
- Rahustan maha õpilase, kes on segav või lärmakas

Enesetõhusus õpetamisel:

- Töötan oma õpilaste jaoks välja head küsimused
- Kasutan mitmekesiseid hindamisstrateegiaid
- Pakun alternatiivseid selgitusi näiteks siis, kui õpilased on segaduses
- Rakendan tunnis alternatiivseid õpetamisstrateegiaid

Enesetõhusus õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel (*engagement*)

- Aitan õpilastel kriitiliselt mõelda
- Panen õpilased uskuma, et nad võivad koolitöid hästi sooritada
- Aitan õpilasi, et nad väärtustaksid õppimist
- Motiveerin õpilasi, kellel on vähe huvi koolitööde vastu

Järgnevas tabelis on esitatud Eesti õpetajate enesetõhususe näitajad algtunnuste kaupa. Võrdluseks on toodud valitud võrdlusriikide tulemused.

Tabel 7.1. Õpetajate enesetõhusus (vastusevariandid „palju” + „üsna palju”), %

	Eesti	Läti	Soome	Inglismaa (Ühend- kuningriik)	TALIS-e keskmine
Enesetõhusus klassi juhtimisel					
Talitsen segavat käitumist klassis	76,7	85,2	86,3	88,7	87,0
Teen oma ootused õpilaste käitumise suhtes selgeks	86,9	94,3	92,7	95,6	91,3
Tagan tunnireeglite järgimise õpilaste poolt	83,5	92,0	86,6	93,3	89,4
Rahustan maha õpilase, kes on segav või lärmakas	73,9	81,2	77,1	86,3	84,8

Enesetõhusus õpetamisel					
Töötan oma õpilaste jaoks välja head küsimused	74,4	93,5	90,1	89,8	87,4
Kasutan mitmekesiseid hindamisstrateegiaid	72,3	90,1	64,2	90,2	81,9
Pakun alternatiivseid selgitusi näiteks siis, kui õpilased on segaduses	78,6	91,4	76,9	96,7	92,0
Rakendan tunnis alternatiivseid õpetamisstrateegiaid	59,8	62,1	68,2	84,6	77,4
Enesetõhusus õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel					
Panen õpilased uskuma, et nad võivad koolitöid hästi sooritada	81,3	91,0	83,9	93	85,8
Aitan õpilasi, et nad väärtustaksid õppimist	86,0	78,6	77,3	87	80,7
Motiveerin õpilasi, kellel on vähe huvi koolitööde vastu	75,0	64,8	60,4	75,7	70,0
Aitan õpilastel kriitiliselt mõelda	74,8	83,0	72,8	81,4	80,3

Allikas: OECD (2014: 405–406)

Tabelit vaadates torkab silma, et Eesti näitajad on võrdlusriikide näitajatest ja TALIS-e keskmisest madalamad esimeses plokis, kus on hinnatud enesetõhusust klassi juhtimisel. See asjaolu on huvitav seetõttu, et samal ajal on Eesti õpetajad hinnanud oma tegevuse tõhusust klassikorra hoidmisel väga kõrgelt, olles TALIS-e riikide seas klassikorra hoidmisel ühed parimad (vt ka ptk 6). Ka Eesti õpetajate enesetõhusus õpetamisel on mõnevõrra madalam nii võrdlusriikide kui ka TALIS-e keskmistest näitajatest, v.a mitmekesiste hindamisstrateegiate ja alternatiivsete selgituste kasutamisel. Viimase puhul on meie õpetajate näitajad kõrgemad kui Soome õpetajatel. Teiste enesetõhususe näitajate puhul on olukord tunnuste kaupa varieeruv. Samas on meie õpetajad hinnanud oma enesetõhusust õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel suhteliselt kõrgelt. Näiteks on meie õpetajad leidnud, et saavad oma

õpetajatöös enam kui nende kolleegid teistest riikidest „aidata õpilasi, et nad väärtustaksid õppimist”.

7.2. Eesti õpetajate tööga rahulolu põhijooned

Tööga rahulolu analüüsi TALIS 2013 uuringus kahest aspektist lähtuvalt: rahulolu töökeskkonnaga ja rahulolu õpetajakutsega. Kokku mõõdeti neid hoiakuid 10 üksiktunnuse abil (tabel 7.2), millest moodustati kaks koondtunnust. Praeguse töökeskkonnaga rahulolu mõõdavad neist tunnustest järgmised:

- Vahetaksin võimaluse korral kooli
- Naudin töötamist selles koolis
- Soovitaksin oma kooli kui head kohta töötamiseks
- Üldiselt olen oma tööga rahul

Rahulolu õpetajakutsega mõõdavad järgmised tunnused:

- Õpetajaameti eelised on selgelt kaalukamad puudustest
- Kui ma saaksin uuesti otsustada, valiksin ikkagi õpetajatöö/-ameti
- Kahetsen, et otsustasin saada õpetajaks
- Ma mõtlen, kas oleks olnud parem valida mõni teine amet

Alljärgnevas tabelis on esitatud õpetajate hinnangud tööga rahulolu erinevatele aspektidele, võrreldes Eesti näitajaid valitud võrdlusriikide omadega ja TALIS-e keskmisega.

Tabel 7.2. Õpetajate tööga rahulolu (vastusevariandid „nõustun” + „täiesti nõustun”), %

Õpetajate tööga rahulolu tunnused	Eesti	Läti	Soome	Inglismaa (Ühendkuningriik)	TALIS-e keskmine
Õpetajaameti eelised on selgelt suuremad puudustest	69,3	60,7	95,3	83,6	77,4
Kui ma saaksin uuesti otsustada, valiksin ikkagi õpetajatöö/-ameti	70,3	67,6	85,3	79,5	77,6
Kahetsen, et otsustasin saada õpetajaks	10,2	12,0	5,0	7,9	9,5
Ma mõtlen, et kas oleks olnud parem valida mõni teine amet	37,0	36,5	27,5	34,6	31,6
Leian, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud	13,7	22,8	58,6	35,4	30,9
Vahetaksin võimaluse korral kooli	15,7	15,7	16,2	31	21,2
Naudin töötamist selles koolis	80,7	92,4	90,8	87,2	89,7
Soovitaksin oma kooli kui head kohta töötamiseks	79,9	86,2	87,5	77,7	84,0
Olen rahul oma töötulemustega selles koolis	88,6	92,9	95,0	92,5	92,6
Üldiselt olen oma tööga rahul	90,0	91,0	91,0	81,8	91,2

Allikas: OECD (2014: 407–408)

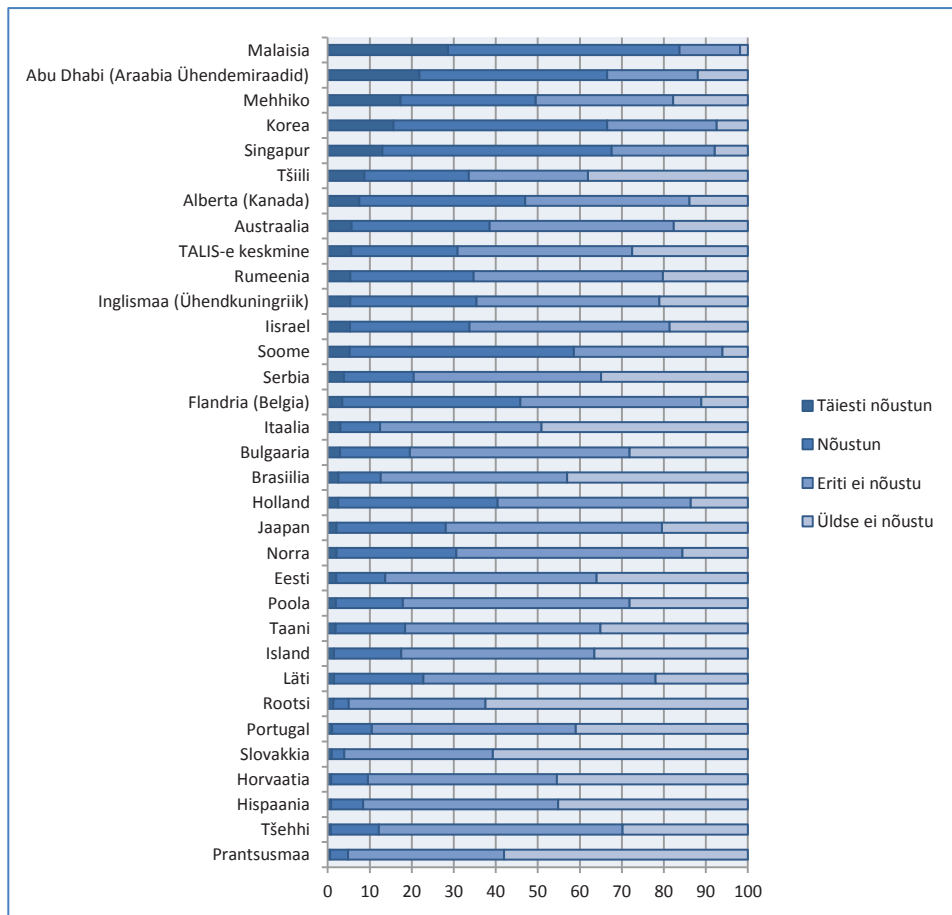
Võib näha, et valdav enamik Eesti õpetajatest (90%) on üldiselt oma tööga rahul ning rahul oma töötulemustega konkreetses koolis (89%). Vaid väike osa õpetajaskonnast (16%) vahetaks võimaluse korral kooli, kus ta töötab. Murettekitavalt kriitiline on õpetajate reaktsioon aga väitele „Leian, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud”. Vaid 14% meie õpetajaist on selle väitega nõus. Lisaks kahtleb küllalt suur osa (37%) meie õpetajaist, kas nad on õpetajaks hakates ikka valinud õige ameti.

Kogu TALIS-e õpetajaskonna hinnangud järgivad üldjoontes sarnast mustrit: õpetajaameti positsiooni ühiskonnas hinnatakse suhteliselt madalaks, kuid samas ollakse rahul oma kooliga ja üldiselt rahul ka oma

tööga. Vähem kui kolmandik (31%) TALIS-e õpetajaist usub, et õpetajakutse on ühiskonnas väärtustatud, kuid 69% arvab vastupidist.

Joonis 7.2 annab ülevaate erinevate TALIS-e riikide õpetajate hinnangutest õpetajaameti staatuse kohta.

Joonis 7.2. Õpetajate hoiakud (vastusevariant „õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud”), %



Allikas: OECD (2014: 187)

Kui TALIS-e riikide positiivses pooles domineerivad Aasia riigid (Malaisia, Singapur, Lõuna- Korea), kelle õpetajate hinnangud sellele väitele on kõige positiivsemad, varieerudes 84%-st (Malaisia) kuni 67%-ni (Lõuna-Korea, Abu Dhabi) ja Soome, kelle õpetajate vastused sellele

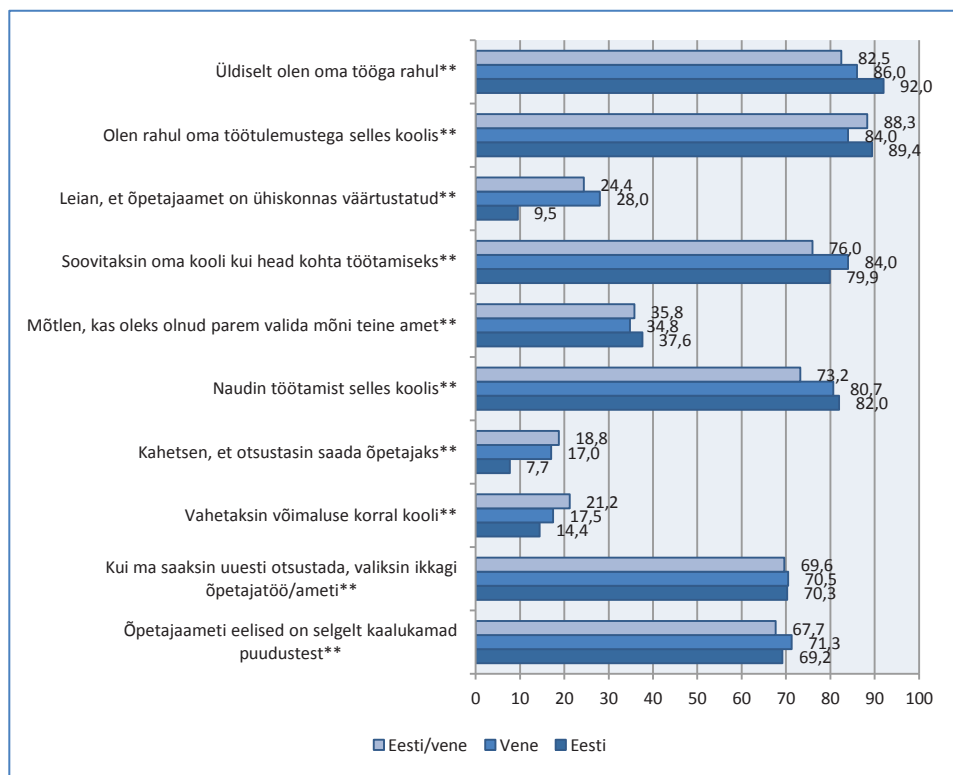
küsimusele on kõige positiivsemad Euroopa riikide hulgas (58,6% nõustus + täiesti nõustus antud väitega), siis Eesti õpetajatest oli selle väitega täiesti nõus või nõus vaid 14%.

Seega, Eesti õpetajad on rahul oma tööga üldiselt ja ka oma kooliga, kuid väga rahulolematud õpetajaameti staatusega meie ühiskonnas. Ka Eesti koolidirektorite hinnangud õpetajaameti prestiižile on samasuunalised: vaid 12% direktoritest uskus, et õpetajaamet on meie ühiskonnas väärtustatud (vt ptk 3). See Eesti direktorite tulemus on tunduvalt madalam TALIS 2013 keskmisest. Nimelt uskus keskmiselt 44% TALIS-e riikide direktoritest, et õpetajaamet on ühiskonnas au sees.

TALIS-e uuringus analüüsiti muu hulgas seoseid õpetajaameti ühiskondliku väärtustamise ning mõningate õpetajat ja kooli iseloomustavat näitajate vahel: õpetaja sugu, õpetamiskogemused ning võimalused aktiivselt osaleda kooli otsustes. Eesti puhul selgus, et suuremate õpetamiskogemustega (üle 5 aasta) õpetajad hindavad õpetajatöö ühiskondlikku väärtustamist tunduvalt madalamaks kui nende vähem kogenud kolleegid. Samas, kui kool pakub õpetajatele võimalusi osaleda koolitaseme otsustes, toob see kaasa väga olulise positiivse muutuse uskumuses, et ühiskond väärtustab õpetajatööd.

Jooniselt 7.3 võib näha, et kui analüüsida eesti õpetajate tööga rahulolu kooli õppekeele järgi (eesti, vene, eesti/vene), ilmneb üsna samasugune muster, vaid väikese varieeruvusega erineva õppekeele koolide vahel. Mõnevõrra suurem esinevus ilmneb hoiakutes õpetaja positsioonile ühiskonnas, kus vene ja eesti/vene õppekeele koolide õpetajad on võrreldes eesti õpetajatega positiivsemalt meelestatud. Sama tendents ilmnes ka koolijuhtide puhul (vt ptk 3).

Joonis 7.3. Õpetajate tööga rahulolu erineva õppekeelega koolide võrdluses, %



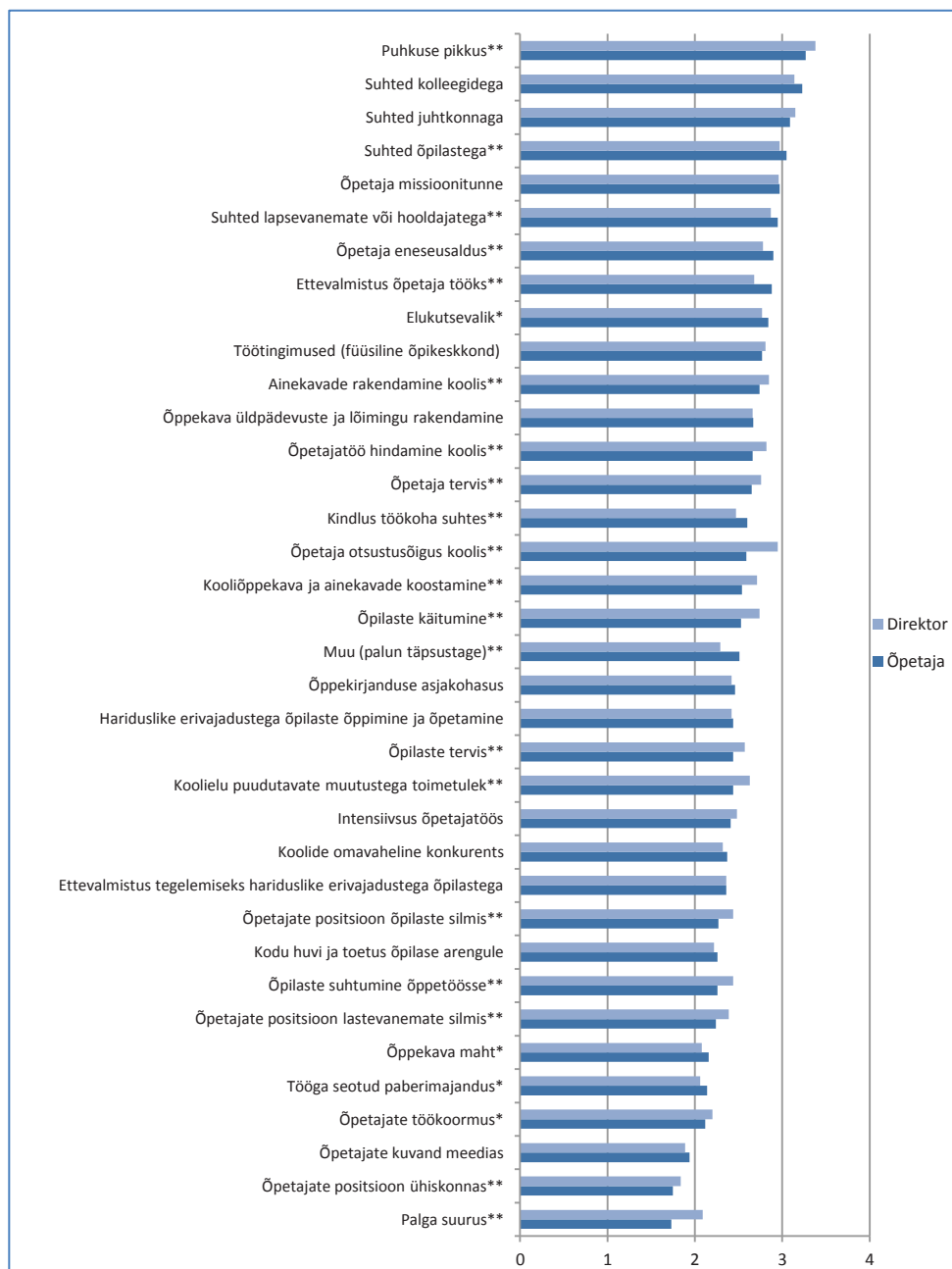
Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; autorite arutused

Joonisel 7.3 toodud tööga rahulolu tunnuste põhjal tehtud klasteranalüüs näitas, et kõik need õpetajatöö aspektid on õpetajate hinnangutes omavahel tugevalt seotud, s.t kui suhtutakse oma töösse pigem positiivselt, siis kajastub see kõikides mõõdetud aspektides, ja kui negatiivselt, siis kajastub negatiivne suhtumine samuti pea kõigis õpetajatöö aspektides. Meie õpetajaskond jaguneb laias laastus kolmeks: esiteks, 30% õpetajatest (N=2212) on õpetajatöö kõigi aspektide suhtes positiivsemad kui ülejäänud õpetajad, sh kõige enam rahul oma kooliga ja töötulemustega, olles ka kutsekindlad. Teiseks, 37% (N=2699) õpetajatest on kõige rahulolematumad, seda nii ameti, kooli kui ka oma töötulemustega õpetajana. Kolmandaks, 33% (N=2391) õpetajatest jäävad eelnimetatud kahe äärmuse vahele, kuid on siiski suhteliselt kriitilised oma kooli suhtes.

TALIS 2013 uuring võimaldas ka n-ö oma, riigi küsimuse esitamist, s.t kõikidel osalevatel riikidel oli võimalus lisada omal valikul ankeedile üks küsimus, mida peeti tähtsaks riigi õpetajatöö seisukohalt. Eesti küsimusega taheti veelgi detailsemalt uurida rahulolu/rahulolematust õpetajatöö erinevate aspektidega. See küsimus kõlas nii: „Palun hinnake oma seisukohast alljärgnevaid õpetajatööd puudutavaid aspekte“. Eesti küsimuses paluti õpetajatel ja direktoritel hinnata oma rahulolu/rahulolematust 35 õpetajatöö aspekti suhtes 4-pallisel skaalal: 1 – üldse ei ole rahul; 2 – ei ole rahul; 3 – olen rahul; 4 – olen täielikult rahul. Sama küsimus esitati ka direktoritele. Kuna küsimus esitati vaid Eesti õpetajatele ja koolijuhtidele, ei ole selle kohta rahvusvahelisi võrdlusandmeid.

Joonis 7.4 illustreerib õpetajate ja direktorite hinnanguid õpetajatöö 35 aspekti kohta. Võib näha, et kuigi õpetajate ja koolijuhtide hinnangud järgivad üht ja sama mustrit, on väikesed erinevused hinnangutes õpetajate otsustamisõiguse, palga suuruse ja muutustega toimetuleku kohta. Direktorite rahulolu neis õpetajatööd puudutavates küsimustes on suurem, kui see väljendub õpetajate hinnanguis. Lisaks on direktorite rahulolu õpilasi puudutavates küsimustes samuti veidi suurem. Täiendavalt tehtud analüüsid näitasid muu hulgas, et matemaatika- ja loodusainete õpetajate rahulolu mitmete õpetajatöö aspektidega on veidi suurem kui õpetajatel, kes õpetavad lugemist, kirjutamist ja kirjandust.

Joonis 7.4. Õpetajate ja koolijuhtide rahulolu õpetajatöö erinevate aspektidega



Allikas: OECD TALIS 2013 Eesti andmebaas; autorite arutused
 Joonisel on toodud vastavalt õpetajate ja koolijuhtide hinnangute keskmised, mõõdetuna 4-pallisel skaalal (1 – üldse ei ole rahul; 2 – ei ole rahul; 3 – olen rahul; 4 – olen täielikult rahul).

Nende tööga rahulolu tunnuste faktoranalüüs¹³ võimaldas 35 üksiktunnust grupeerida korrelatsiooniseoste alusel 9 faktorisse ehk üksiktunnuste gruppi, mis moodustusid järgmiselt:¹⁴

1. *Töökoormus* (õpetajate töökoormus, õppekava maht, tööga seotud paberimajandus, intensiivsus õpetajatöös, palga suurus)
2. *Suhted kodude ja õpilastega*: suhted ja käitumine/suhtumine (õpilaste käitumine, suhted õpilastega, õpilaste suhtumine õppetöösse, suhted lapsevanemate või hooldajatega, kodu huvi ja toetus õpilase arengule)
3. *Õpetajate positsioon ühiskonnas / ametiprestiiž* (õpetajate positsioon lastevanemate silmis, õpetajate positsioon ühiskonnas, õpetajate positsioon õpilaste silmis, õpetajate kuvand meedias)
4. *Õppekava arendamine/rakendamine koolis* (ainekavade rakendamine koolis, õppekava üldpädevuste ja lõimingu rakendamine, kooliõppekava ja ainekavade koostamine)
5. *Kutsekindlus* (õpetaja missioonitunne, elukutsevalik, õpetaja eneseusaldus, ettevalmistus õpetajatööks, kindlus töökoha suhtes)
6. *Suhted ja õpetajate hindamine* (suhted juhtkonnaga, suhted kolleegidega, puhkuse pikkus, töötingimused (füüsiline õpikeskkond), õpetajatöö hindamine koolis)
7. *Hariduslike erivajadustega õpilased* (ettevalmistus tegelemiseks hariduslike erivajadustega õpilastega, hariduslike erivajadustega õpilaste õppimine ja õpetamine)
8. *Tervis* (õpilaste tervis, õpetaja tervis)
9. *Muud tegurid*

Kokku seletasid need 9 faktorit 54% vastuste varieeruvusest, kusjuures kõige suurema kaaluga ehk siis tegurid, mis õpetajate rahulolu/rahulolematust kõige enam mõjutavad, on ülaltoodud nimistu kolm esimest faktorit, nimelt: töökoormus, suhted kodude ja õpilastega ning õpetaja(ameti) positsioon ühiskonnas. Lisaks näitas korrelatsioonanalüüs, et õpetajate arusaam oma töö väärtusest sõltub esmajoonel tugevasti statistiliselt sellistest teguritest nagu õpetajate meediakuvand, palga suurus, õppekava maht, õpetajate positsioon lastevanemate ja õpilaste silmis, töökoormus, tööga seotud paberimajandus, kodu huvi ja toetus õpilase arengule.

¹³ Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

¹⁴ Selles nimistus on faktorid esitatud nende olulisuse järjekorras, s.t eespool on toodud faktorid, mis mõjutavad tööga rahulolu enam.

7.3. Enesetõhususe ja tööga rahulolu seosed/mõjutegurid Eesti kohta

TALIS 2013 uuringus uuriti logistilise regressioonanalüüsi abil enesetõhususe ja tööga rahulolu seoseid erinevate õpetajatöö tahkudega, millest on lähemalt olnud juttu eelmistes peatükkides, nimelt õpetajate demograafiline taust, klassikeskkond, koolikeskkond, kooli juhtimisstiil ja klassi koosseis, enesetäiendamine, õpetajate hindamine ja tagasisideastamine, õpetajate uskumused ja praktikad ning õpetajate koostöö (vt ka lisa 7.1). Analüüsi tulemused võimaldavad teha järeldusi selles suhtes, millised indiviidi-, klassi- või koolikeskkonna tasandi tegurid võimaldavad konkreetse mudeli puhul ennustada suuremat enesetõhusust või tööga rahulolu Eesti õpetajate hulgas.

Analüüsist ilmes väga tugev seos õpetaja enesetõhususe ja õpetajate koostöö puhul. Suuremat enesetõhusust võib ennustada tõenäolisemalt õpetajate puhul, kes osalevad koostöises professionaalses õppimises ning korraldavad ühiseid tegevusi erinevate klasside ja vanuserühmade õpilastele. Samuti soodustab enesetõhusust olulisel määral õpetajate hindamine, kus võetakse arvesse õpetajapoolset klassi haldamist ja õpilaste käitumist. Muuhulgas näitavad suuremat enesetõhusust üles suurema tõenäosusega konstruktivistlikku õpikäsitust pooldavad õpetajad. Meesõpetajate puhul võib oodata, et tõenäoliselt on nende enesetõhusus madalam kui naisõpetajatel.

Õpetajate rahulolu puhul ilmnes analüüsis oluline seos klassikeskkonna teguritega ehk tööga rahulolu on tõenäoliselt suurem, kui klassis on akadeemiliselt andekate laste osakaal suur (üle 10%), samas saab ennustada väiksemat tööga rahulolu õpetajate puhul, kes õpetavad klassides, kus on suur õpiraskustega ja käitumiseraskustega õpilaste osakaal (üle 10%). Mitmed enesetäiendamise viisid mõjutavad tööga rahulolu positiivselt. Sarnaselt enesetõhususega mõjutab tööga rahulolu koostööd õpetajate vahel ehk tööga rahulolu on tõenäoliselt suurem õpetajate hulgas, kes osalevad koostöises professionaalses õppimises ja õpetavad meeskonnana klassis; samuti siis, kui õpetajate ja õpilaste vahel valitsevad head suhted, kui õpetaja osaleb mentorluses, tunnivaatlustes, juhendamises ja see on osa kooli töökorraldusest. Sarnaselt enesetõhususega suurendab tööga rahulolu tagasiside õpetajale, eriti tagasiside, kus võetakse arvesse klassi haldamist ja õpilaste käitumist, tagasiside õpilaste küsitlustest ning tagasiside, mis järgnes õpilaste testitulemuste analüüsile. Rahulolematust tööga suurendab see, kui

tunnetatakse, et tunnustus ja tagasiside toimib peamiselt vaid administratiivsete nõudmiste pärast. Samuti pärsib tööga rahulolu, nagu juba eespool mainitud, suur õpi- ja käitumisraskustega õpilaste osakaal klassis.

Kokkuvõte ja järeldused

Peatükis käsitleti kaht õpetajatöö kvaliteedi ja tõhususe keskset tegurit – õpetajate enesetõhusust ja tööga rahulolu.

Kuigi Eesti õpetajate hinnangud oma enesetõhususele klassikorra hoidmisel ja õpetamisel jäävad mõnevõrra madalamaks TALIS-e riikide keskmisest, hindavad õpetajad TALIS-e riikide keskmisest kõrgemalt oma enesetõhusust õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel. Ka tööga rahulolu parameetrid jäävad mõnevõrra alla TALIS-e riikide keskmistele tulemustele. Oluliselt madalamalt on hinnanud nii õpetajad kui ka koolijuhid õpetajaameti staatust ühiskonnas.

Seega valitseb meie koolides (nii õpetajaskonnas kui ka direktorite seas) arusaam, et õpetajatöö ei ole ühiskonnas väärtustatud. Õpetajate rahulolu/rahulolematuse muster on vastuoluline: samal ajal kui õpetajaameti staatusega meie ühiskonnas valitseb väga suur rahulolematuse, on valdav osa õpetajaist rahul nii oma kooliga kui ka oma tööga selles koolis. Seega pole õpetajate rahulolematuse seotud mitte niivõrd töö ja koolikeskkonnaga, kuivõrd õpetajate poolt tajutud õpetajaameti madala staatusega ühiskonnas. Õpetaja töökogemuste suurenedes arusaam, et õpetajatöö ei ole ühiskonnas au sees, pigem kasvab. Aga kui õpetajad tunnevad end osalisena oma koolis toimuvates otsustamisprotsessides, suurendab see neis tunnet, et õpetajaametit peetakse ühiskonnas väärtuslikuks.

See tendents on omane suurele osale TALIS-e riikide õpetajaist ja kinnitab veel kord õpetajate otsustamisse kaasamise olulisust kooli tasandil.

TALIS 2013 uuringus tõusis ühe tegurina, mis mõjutab positiivselt õpetajate enesetõhusust ja tööga rahulolu, esile õpetajate koostöö nii professionaalse arengu kui ka klassiruumi praktika puhul. Nii igapäevase koolikorralduse kui ka enesetäiendamise raames peaks tunduvalt enam toetama õpetajatevahelist koostööd ning ühiseid tegevusi, sest neil on enesearengule, enesetõhususele ja tööga rahulolule

tugev positiivne mõju. Teine oluline enesetõhusust ning tööga rahulolu mõjutav tegur oli õpetajate hindamine ja tagasisidestamine. Võtmeküsimus on see, kuidas muuta hindamine kõigi õpetajate jaoks mõttekaks ja kasulikuks, mitte vaid administratiivseks kohustuseks. Eriti oluline on, et õpetaja saaks tagasisidet klassi juhtimise ja õpilaste käitumise kohta.

Oluline tööga rahulolu soodustav või pärssiv tegur on ka klassikeskkond. Andekate laste suhteliselt suur osakaal suurendab õpetajate rahulolu, kuid suhteliselt suur käitumis- ja õpiraskustega õpilaste osakaal klassis vähendab õpetajate rahulolu. Tänapäeva koolis, kus õpilased on üha eripalgelisemad nii võimete kui ka kogemuste poolest, on jätkuvalt oluline toetada ja arendada õpetajat töötamaks üha diferentseeruva õpilaskonnaga, eriti aga käitumis- ja õpiraskustega lastega.

Seega võib öelda, et TALIS 2013 uuring toob selle osa raames esile vähemalt kolm väljakutset õpetajapoliitika ja -praktika kujundajatele: õpetajaameti ühiskondlik staatus, koostöö ja koostöiste enesearendustegevuste toetamine, käitumis- ja õpiraskustega õpilastega toimetulek.

PEATÜKK 8: KOKKUVÕTE (ÜLLE ÜBIUS)

OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring TALIS (OECD's Teaching and Learning International Survey TALIS) on rahvusvaheline võrdlusuuring, milles uuritakse õpetajate töökeskkonda ja õppekeskkonda koolides. 2013. aastal osales TALIS-e uuringus 34 riiki, teiste hulgas Eesti. Uuringus analüüsitakse, mil viisil tunnustatakse ja hinnatakse õpetajate tööd, kuna õpetajate värbamine, nende koolis hoidmine ja arendamine on prioriteediks kõigis koolisüsteemides üle maailma. TALIS-e uuringus hinnatakse, mil määral on õpetajate enesetäiendamise vajadused rahuldatud. Uuring võimaldab kindlaks määrata õpetajate uskumused ja väärtushinnangud ning klassis kasutatava pedagoogilise praktika. Uuringus kirjeldatakse koolijuhtide rolli ning analüüsitakse nende poolt õpetajatele pakutavat toetust, mis soodustab tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomist koolis. Samuti analüüsitakse TALIS-e uuringus õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhusust.

8.1. Kes on meie õpetajad ja millistes koolides nad töötavad?

Eestile on väljakutse parandada ühiskonnas õpetajakutse mainet ning suunata noori senisest tõhusamalt õpetaja elukutse juurde. Eesti õpetajate keskmine vanus on 48 eluaastat. 16% õpetajaskonnast on 60-aastased või vanemad ehk võivad siirduda tõenäoliselt lähiaastatel pensionile. Kui alla 30-aastasi õpetajaid oli aastal 2008 11%, siis 2013. aastal on nende hulk 7,4%. Seega on noorte õpetajate osakaal viie aastaga vähenenud. Uuringus osalenud Eesti õpetajatest 85% on naised.

35% õpetajatest töötab üldhariduskooli õpetajana osalise tööajaga (vähem kui 90% täisajaga õpetaja koormusest) ja ligi 2/3 nendest ei ole valinud osalist koormust ise. Eesti õpetajatest töötab 84,5% tähtajatu töölepinguga. TALIS 2008 Eesti tulemustest selgus, et tähtajatu töölepingu olemasolu ennustab paremat klassikliimat ja õpetajate suuremat enesetõhusust ning parema klassikliimaga on positiivselt seotud ka täiskoormusega töö (Loogma jt 2009: 80). Sellest tulenevalt on Eesti koolidele väljakutseks küllalt suur osakoormuse ning tähtajalise lepinguga töösuhtes olevate õpetajate osakaal.

89% Eesti õpetajatest on akadeemilise kõrgharidusega ja 94% on läbinud õpetajahariduse või -koolituse ning valdavalt omavad ainetes, mida nad õpetavad, vastavat ainealast väljaõpet. Õpetajad, kelle formaalharidus või koolitus sisaldas õpetatavate õppeainete sisu, pedagoogilist külge ja praktikat klassis, tunnevad ennast õpetajatööks ka keskmiselt enam ettevalmistatult.

TALIS-e uuringus küsitletud Eesti õpetajatest 27% töötab kas Tartus või Tallinnas, kuid üsna suur osa, ligi neljandik, ka maapiirkonna koolides. 95% õpetajatest töötab munitsipaalkoolides ja 84% nendest koolidest konkureerib ka vähemalt ühe kooliga õpilaste pärast. Eesti koolid ja klassid on maailma mastaabis võrdlemisi väikesed. Keskmiselt on Eesti koolides õpilasi ligi 300 ja keskmine klassi suurus on 17 õpilast, ühe õpetaja kohta on 8 õpilast. Kõik need näitajad jäävad alla TALIS-e riikide keskmise. Võrreldes 33 riigi keskmise tulemusega on Eestis ka pedagoogilist personali õpetajate kohta suhteliselt palju: kui õpetajate arv pedagoogilise tugipersonali kohta Eestis on 9,5, siis TALIS-e riikide keskmine näitaja on 14,4. Teiselt poolt ilmnevad Eestis piirkonniti suured erinevused klasside suuruses: maapiirkonna koolides on keskmiselt 12 õpilast klassis, kuid näiteks Tallinna koolides 22.

Kõige problemaatilisemaks peavad Eesti koolijuhid erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudust, õppematerjalide vähesust või nende mittevastavust õppetöö vajadustele, kvalifitseeritud ja/või tulemuslikult töötavate õpetajate puudust ning õpetamist toetava personali vähesust. Võrreldes TALIS-e riikide keskmisega on Eesti direktorid aga tunduvalt vähem kriitilised kutseõpetajate puuduse ning ebapiisava internetiühenduse, aga ka arvutite ja arvutitarkvara vähesuse või mittevastavuse suhtes.

Koolijuhid hindavad koolis valitsevat professionaalset kliimat ja õpilaste ning õpetajate vahelisi suhteid valdavalt väga heaks, seda nii TALIS-e uuringus keskmiselt kui ka Eestis. Ka õpetajad hindavad koolikliimat väga heaks. Samas esineb direktorite hinnanguil sageli aga õpilastega seotud distsiplinaarprobleeme, nagu kooli hilinemine, puudumine, spikerdamine ja vaimne vägivald kaasõpilaste ning õpetajate suhtes. Eesti õpetajate käitumine on direktorite hinnanguil aga korrektne. Koolides, kus vähemalt kord nädalas esineb tööle hilinemist, töötab vaid 3% õpetajatest ning Eesti koolides ei ole õpetajate puudumist ega nendepoolset diskrimineerimist.

8.2. Kes on meie koolijuhid ja millega nad tegelevad?

Eesti koolijuhi keskmine tööstaaz on 12 aastat. 23% koolijuhte on pikaajalise, üle 20-aastase tööstaaziga ning 19% koolijuhte on värskelt ametisse astunud ehk alla 3-aastase tööstaaziga. Eesti koolijuhtide juhtimiskoolituse tase on võrreldes TALIS-e riikide keskmise näitajaga väga kõrge. Samuti on Eesti koolijuhtide seas keskmisest suurem naiste osakaal (60%). Eesti koolijuhtidest 70% töötab täiskoormusega ilma õpetamiskohustusega (TALIS-e riikide keskmine näitaja on 62%) ja 25% täiskoormusega koos õpetamiskohustusega (TALIS-e riikide keskmine näitaja on 35%). Eesti koolijuhtidel kulub administratiiv- ja juhtimisülesannete täitmise peale 47% tööaega ning märkimisväärselt vähem aega õppekava ja õpetamisega seotud tegevustele (17%).

Enamik Eesti koolijuhte osaleb TALIS-e riikide keskmisega võrreldes aktiivsemalt erialast enesetäiendamist toetavates tegevustes, kuid vastavad tegevused (arvestatuna päevades ühes õppeaastas) on olnud keskmisest lühemad. 93% koolijuhte on osa võtnud kursustest, konverentsidest või vaatluskülastustest. 54% koolijuhtidest on osalenud professionaalsete võrgustike töös, mentorluses või uuringute läbiviimisel. 5% Eesti koolijuhtidest ei ole viimase aasta jooksul osalenud üheski professionaalset arengut toetavas tegevuses. Positiivse asjaoluna ilmneb see, et Eesti koolijuhid on motiveeritud oma professionaalsust arendama. Väljakutse on aga see, et 23% Eesti koolijuhte väidab, et professionaalset arengut toetav tegevus on nendele liiga kallis, ning 16% väidab, et ei pakuta asjakohast koolitust.

Eesti koolijuht on võrreldes oma rahvusvaheliste kolleegidega vähem hõlmatud õppe-kasvatustööd toetavatesse tegevustesse. Ainult 7% Eesti koolijuhtidest külastab regulaarselt tunde jälgimise eesmärgil (TALIS-e keskmine näitaja on 49%) ning 41% koolijuhte võtab kasutusele meetmeid toetamaks õpetajate koostööd uute õpetamismeetodite väljaarendamiseks (TALIS-e keskmine näitaja on 64%). Eesti koolijuhtide taseme- ja täiendkoolitusi planeerides on senisest enam vaja tähelepanu pöörata õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiili arendamisele. Sellest tulenevalt on oluline rakendada „Eesti elukestva õppe strateegia 2020” (Eesti..., 2014: 8) meedet koolijuhi üha suurema rolli propageerimisel õpetaja ja seeläbi ka õpilase arengu olulise toetajana.

Seevastu rakendavad Eesti koolijuhid juhtimisülesannetes üsna palju detsentraliseeritud juhtimisstiili ehk vastutuse jagamist. Ajakohastes

teoreetilistes käsitlustes on leitud, et juhtimisvastutus ei peaks kuuluma ainuisikuliselt koolijuhile, vaid olema laiemalt jagatud teiste osapooltega (sh kooli juhtkonna teiste liikmete, õpetajate, kooli hoolekogu ja kohaliku omavalitsusega). Uuringu tulemustest ilmnes, et koolijuhid, kes tajuvad vastastikuse austuse õhkkonda koolis, jagavad suurema tõenäosusega ka juhtimisülesandeid enam teistega, ning koolijuhid, kes on enam tööga rahul, on suurema tõenäosusega valmis panustama rohkem õppekasvatustöösse ning jagama enam vastutust.

Eesti koolijuhid hindavad oma koolis valitsevat koostöökultuuri väga kõrgelt ehk nad väidavad, et kool pakub õpilastele, töötajatele ja lapsevanematele/hooldajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes ning et koolis valitseb koostööle suunatud toetav kultuur. Õpetajad seevastu hindavad kooli koostöökultuuri mõnevõrra madalamalt. Õpetajatest 80% nõustub väitega, et kool pakub töötajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes (selle väitega nõustub 100% koolijuhte).

96% Eesti koolijuhtidest on oma tööga üldiselt rahul ning 92% naudivad töötamist selles koolis. Mõnevõrra madalamalt hinnatakse rahulolu kutsealaga. 84% koolijuhtidest valiks ikka selle töö/ameti uuesti alustamise korral ning 79% peab selle ameti eeliseid selgelt suuremaks puudustest. Teiste riikide taustal tõuseb Eesti koolijuhtide silmis selgelt probleemkohana esile õpetaja madal staatus ühiskonnas (vaid 12% Eesti koolijuhtidest leiab, et õpetajaamet on ühiskonnas väärtustatud (TALIS-e keskmine näitaja on 44%)). Sarnane tendents õpetajate madala staatuse kohta ilmnes ka Eesti õpetajate hinnangutes. Kui õpetajad tunnevad, et neil on võimalik osaleda oma kooli otsustusprotsessides, suurendab see neis tunnet, et õpetajaametit ühiskonnas väärtustatakse. Sellest tulenevalt on väga oluline koolijuhtide arendamisel rõhutada koolijuhi olulist rolli koostöökultuuri kujundamisel ning õpetajate otsustusprotsessidesse kaasamisel.

Muutunud õpikäsitust arvestades on vajalik tuua Eesti koolijuht tagasi õppe- ja kasvatusprotsessi juurde. Nüüdisaja koolis toimuvate laiaulatuslike ja kiirete muudatuste tulemusena hõlmavad Eesti koolijuhi tööst liiga suure osa administratiiv- ja juhtimisülesanded. Õppe- ja kasvatusprotsessi juurde naasmiseks on vaja, et Eesti koolijuhid hakkaksid taas õpilasi õpetama, külastaksid õpetajate tunde ning annaksid neile tagasisidet. Samavõrd oluline on, et meie koolijuhid võtaksid kasutusele meetmeid toetamaks õpetajate koostööd uute

õpetamispraktikate väljaarendamiseks ning võtaksid ette tegevusi tagamaks, et õpetajad parandavad oma õpetamisoskusi ning võtavad endale vastutuse oma õpilaste õppimistulemuste eest. Samuti on vajalik õpetajate pidev kaasamine kooli otsustusprotsessidesse ning neile tagasiside andmine nende töö kohta. Sellest tulenevalt on vajalik, et Eesti koolijuhtide enesetäiendus- ja arendustegevused on senisest enam suunatud kooli põhiprotsessis – õppe-kasvatustöös – osalemise suurendamisele.

8.3. Mil määral osalevad õpetajad enesetäiendustegevustes?

Eesti õpetajatest töötab valdav osa (88%) koolides, kus direktorite hinnangul pakutakse uutele õpetajatele mitteametlikke kohanemist soodustavaid tegevusi, samas on formaalsed kohanemisprogrammid olemas koolides, kus töötab 41% õpetajatest. Õpetajaid osaleb neis programmides aga suhteliselt vähe. Vaid 19% on osa võtnud kohanemist soodustavast programmist (TALIS-e riikide keskmine näitaja on 49%), 35% mitteametlikest kohanemist soodustavatest tegevustest (TALIS-e riikide keskmine näitaja on 44%) ja 37% üldisest ja/või administratiivsest kooli sissejuhatusest (TALIS-e riikide keskmine näitaja on 47%). Uuringu tulemustest ilmneb, et 26 riigis/majandusüksuses (sh Eestis) mõjutab esimesel töökohal kohanemisprogrammis osalemine hilisemat enesetäiendamist positiivselt.

Uuringule eelnenud aasta jooksul on vähemalt ühest professionaalset arengut toetavast tegevusest osa võtnud 93% Eesti õpetajatest. Eesti õpetajad on üsna sagedased enesetäiendustegevustes osalejad. 82% Eesti õpetajatest on osa võtnud kursustest/töötubadest ning 51% õpetajate võrgustikest ja hariduskonverentsidest/seminaridest. 80% Eesti õpetajatest on end koolitanud õpetatavate ainete ja õppekava teadmiste alal. 71% õpetajatest on osalenud õpilaste hindamise ning 69% pedagoogilise kompetentsi alases enesetäienduses. Enamik õpetajaid hindab enesetäiendustegevusi, millest nad osa on võtnud, mõjusaks. 46% Eesti õpetajatest on olnud välismaal seoses sellega, et nende kool või piirkonna kool on sellist võimalust pakkunud. 31% õpetajatest on välismaal viibinud Euroopa Liidu ning 26% riiklike või regionaalsete programmide raames.

Neid õpetajaid, kes ei maksnud ise ühegi professionaalset arengut toetava tegevuse eest, on Eestis 69%. Sage on ka koolipoolne mittemateriaalne toetus: 82% Eesti õpetajatest väidab, et talle võimaldati

aega tegevusteks, mis toimusid tavatööaja raames, ning 27% väidab, et nad said mitterahalist toetust (nt vähendatud õpetamine, vabad päevad, õppepuhkus) tegevuste eest, mis toimusid väljaspool tööaega. Uuringu tulemustest ilmneb, et õpetajad osalevad enesetäiendustegevustes seda sagedamini, mida vähem nad nende eest ise maksma peavad.

24% Eesti õpetajatest tunnetab suurt vajadust õpetamiseks vajalike IKT oskuste, 21% töökohal kasutatavate uute tehnoloogiate ning 20% hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskuste järele. Enesetäiendamise vajadused varieeruvad suuresti nooremate ja vanemate õpetajate vahel. Kui üle 30-aastased õpetajad vajavad kõige enam IKT ja uute tehnoloogiate oskuste täiendamist, siis alla 30-aastased õpetajad vajavad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise, õpilaste hindamise, käitumise ja klassi haldamise, aine- ja ametiülesste ning pedagoogiliste oskuste arendamist.

Eesti õpetajatest suurim osa (37%) peab edasise professionaalse arengu seisukohast takistuseks selle võimalikku kallidust, ka potentsiaalsed konfliktid töögraafikuga tekitavad märkimisväärsele osale (35%) muret. Teiselt poolt vaid 19% ütleb, et neil puudub stiimul neis tegevustes osaleda. Eesti õpetajate osakaal jääb pea kõigi takistuste nimetamisel alla TALIS-e uuringus osalenud riikide keskmise. Uuringu tulemustest ilmnes, et naisõpetajatel, õpetajatel, kes töötavad nädalas enam kui 50 tundi ja Tallinna ning Tartu koolide õpetajatel on suurem tõenäosus enesetäiendustegevustes osaleda.

Uuringus ilmnenu tulemusi kasutatakse õpetajate täiendusõppe vajaduste määratlemiseks ning enesetäiendustegevuste korraldamiseks riikliku programmi „Õpetajate ja koolijuhtide täiendusõpe 2015–2023” rakendamisel.

8.4. Kuidas kasutatakse õpetajate hindamist ja tagasisidestamist?

Formaalne õpetajatöö hindamine on Eesti koolides küllalt levinud. Vaid 2% Eesti õpetajatest töötab koolides, kus direktorite hinnanguil ei ole õpetajate tööd mitte kunagi hinnanud ei koolijuht ise, teised kooli juhtkonna liikmed, mentorid, kaasõpetajad ega koolivälised isikud või ametkonnad.

Kõige sagedamini hindavad Eesti õpetajate tööd kooli juhtkonna (v.a direktor) liikmed. Koolijuhtide hinnanguil töötab pool õpetajatest koolides, kus õpetajate töö formaalse hindamisega tegelevad kooli juhtkonna liikmed vähemalt kaks korda aastas.

Pea kõik (99,7%) Eesti õpetajad töötavad koolides, kus direktorite hinnanguil arutatakse õpetajatega formaalse hindamise tulemusel seda, mis abinõusid rakendada, et ületada vajakajäämised õpetamises. Samuti on sage see, et vajaduse korral muudetakse õpetaja tööülesandeid. Õpetajatöö hindamisele järgnevad materiaalsed muutused on aga keskmiselt vähelevinud. Eesti õpetajatest 80% väidab, et nad on saanud tagasisidet kooli juhtkonna liikme(te)lt. Ka direktorite ja teiste õpetajate poolne tagasiside on üsna sagedane. 7% Eesti õpetajatest väidab aga, et ei ole koolis kunagi tagasisidet saanud.

Ülekaalukaim tagasiside saamise viis on õpetajate hinnanguil klassiruumis toimuva õppetöö otsesele vaatlemisele järgnev: Eesti õpetajatest 89% väidab, et on selle meetodiga tagasisidet saanud. Eesti kontekstis on üsna levinud ka tagasiside, mis järgneb aineteadmiste hindamisele, õpilaste testitulemuste analüüsile, töö enesehindamisele ning tagasisidele õpilaste uuringutest.

Suurim osa (87%) Eesti õpetajatest peab õpetajatele antava tagasiside puhul üsna või väga oluliseks rõhukohaks nii õpilaste õpitulemusi, õpilaste käitumist ja klassi haldamist kui ka õpetamisteadmisi ja -arusaamu.

Kui aastal 2008 leidis vaid 11% Eesti õpetajatest, et tagasisidele järgnevat keskmiseks või suureks positiivseks muutuseks võib pidada suuremat edutamise tõenäosust, siis 2013. aastal on nende õpetajate osakaal 28%. Siiski peavad õpetajad karjääri ja tasustamist puudutavaid positiivseid muutusi tunduvalt vähem tõenäoliseks kui muid positiivseid muutusi, nagu suurenenud enesekindlus ja motivatsioon või avalik tunnustus.

Kui võrrelda kaht uuringukorda, on veelgi kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes hindamise ja tagasiside süsteeme peamiselt formaalsuseks peavad (2008. aasta 28% vs. 2013. aasta 43%), ning vähenenud nende osakaal, kelle sõnul on koolides koostatud õpetajate tarvis koolitus- või arengukava eesmärgiga parandada nende tööd õpetajana (64% vs. 57%).

Uuringu tulemused näitavad, et sisulise õpetajatööga seotud tagasiside saamine motiveerib õpetajaid kõige enam, ning vastupidi, õpetajatöö hindamine formaalsete kohustuste täitmiseks toob kaasa suurema rahulolematuse. Oluline on rakendada Eesti elukestva õppe strateegia 2020 meedet *õpetaja töö hindamine ning tööpanusest ja tulemuslikkusest lähtuva tasumäära kehtestamine* ning võtta arvesse eespool nimetatud uuringu tulemusi.

8.5. Mis toimub klassiruumis?

Eesti õpetajad on ühed tublimad õppetunni aja tõhusal kasutamisel, kulutades tunniajast 84% õpetamisele ja õppimisele, 9% korra hoidmisele klassis ja 6% administratiivsete ülesannete täitmisele.

2013. aasta uuringu tulemustest ilmneb, et Eesti koolides on valdavalt positiivne klassikliima, mis väljendub peamiselt õpetajate ja õpilaste vahelistes heades suhetes. 2013. aastal väidab 91,8% Eesti õpetajaid, et enamikku selle kooli õpetajaid huvitab, mida õpilased arvavad, 96,4% väidab, et selles koolis saavad õpetajad ja õpilased tavaliselt üksteisega hästi läbi, ning 96,9% väidab, et enamik selle kooli õpetajaid usub, et õpilaste heaolu on tähtis. 97,4% õpetajaid väidab, et kui kooli õpilane vajab lisaabi, siis kool võimaldab seda.

2008. aasta TALIS-e uuringust nähtub, et Eesti puhul on täheldatav vastuolu – hoolimata väga headest klassikliima (distsipliini) näitajatest on õpetajad hinnanud suhteid õpilastega koolis suhteliselt halvaks. Eesti koolide õpetajad seostavad teiste riikide õpetajatega võrreldes halva klassikliima põhjusi enam õpilaste vähese võimekusega ning kaasavad õpilasi ennast harva positiivse töömeeleolu loomisele klassis (Loogma jt 2009).

2013. aasta uuringus on ka koolijuhid hinnanud professionaalset kliimat koolis positiivselt. 95% koolijuhte väidab, et kooli töötajaskond jagab ühiseid vaateid õpetamisele ja õppimisele, 89% väidab, et kooli töötajaskond arutleb ettetulevate raskuste üle avatult, 93% väidab, et kolleegid respektierivad vastastikku üksteise ideid, ning 84% väidab, et valitseb edu jagamise kultuur. Eesti lisaküsimuse tulemustest selgub, et nii koolijuhid kui ka õpetajad on rahul sellega, missugused on suhted kolleegidega, juhtkonnaga, õpilastega ning lapsevanemate või hooldajatega.

Seega võib väita, et viie aastaga on Eesti koolis klassikliima näitajad paranenud. Peale tunniaja tõhusa kasutamise tajuvad õpetajad ka suhteid õpilaste, kolleegide, juhtkonna ja lapsevanematega positiivsena. Märkimisväärne on, et viie aastaga on 8 protsendipunkti võrra kasvanud nende Eesti õpetajate osakaal, kes nõustuvad, et enamikku õpetajaid huvitab õpilaste arvamus.

Samas tuleb märkida, et umbes pool õpetajatest õpetab koolides, mille direktor väidab, et õpilaste kooli hilinemist ja puudumist esineb kord nädalas või sagedamini. Ligi kolmandik õpetajatest töötab aga koolides, mille juht on toonud esile vähemalt kord nädalas ilmnevat spikerdamist. Vähemalt kord nädalas toimuvat solvamist ja alandamist teiste õpilaste suunas väidab 24% koolijuhte ning õpetajate või koolitöötajate suunas 11%.

Eesti õpetajad usuvad konstruktivistlikesse pedagoogilistesse, õpilasi aktiveerivatesse õpikäsitustesse, kuid reaalselt rakendavad klassitunnis õpilasi aktiveerivat praktikat – rühmatööd, projektõpet ja IKT vahendite kasutamist – harva.

Eesti õpetajad kalduvad kasutama pigem kujundava hindamise viise (jälgivad õpilasi, kui nad lahendavad konkreetseid ülesandeid, ja annavad neile kohe tagasisidet, arendavad oma hindamisviise), kuid ka kokkuvõtlik hindamine on endiselt kasutusel (testid, üksikult vastamine). Suhteliselt vähe kasutatakse õpilaste kaasamist hindamisse ning tagasiside andmist lisaks hinnete panemisele.

Õpetaja professionaalsuse teine oluline aspekt õpetamispraktika kõrval on õpetajate koostöö. Eesti õpetajatele on omane tegelda aktiivselt esimese koostöövormi – igapäevase teabevahetuse ja töö koordineerimisega, sh kolleegidega õppemetoodiliste materjalide vahetamise, õpilaste õppeedukuse üle arutamise ja meeskonna nõupidamistel osalemisega. Kuid teine koostöövorm – professionaalne koostöö – on seotud õpetajate professionaalsuse kõrgema tasemega ning toob kaasa sagedasema uute õpetamismeetodite kasutamise. Paraku ei ole aga Eesti õpetajatest ligi kolmandik osalenud kunagi teise koostöövormi tegevustes – kolleegide tundide külastamises ja neile tagasiside andmises ning ühtse meeskonnana samas klassis õpetamises.

Eesti strateegilistes haridusvaldkonna dokumentides on põhikoolist väljalangemise ennetamine üks võtmeküsimusi. Tõhusaks ennetamiseks

on oluline rakendada õppetöös õpilast aktiveerivat õpetamispraktikat ehk võimaldada õpilastel õppeaine passiivse äraõppimise asemel aktiivselt avastada õppeaine sisu, teha mitmesugust rühmatööd, osaleda projektõppes, kasutada võimalusrohkeid IKT vahendeid ning seeläbi muuta tunnis toimuv loominguliseks protsessiks. Seal pakuvad õpilased peale õppeaine omandamise välja uusi ideid, esitavad oma nägemust käsitletavast teemast jne. Peale õppeainete sisu ehk teadmiste omandamise on oluline toetada õpilaste loomingulist ja kriitilist mõtlemist, ettevõtlikkust, meeskonnatöö jt sotsiaalsete oskuste arendamist ning seetõttu on kõige otstarbekam kombineerida õppetöös traditsioonilisi ja innovaatilisi õpetamismeetodeid. Õpilaste aktiivne hõlmamine õppetöösse võib kaasa tuua nende puudumiste vähenemise ning ennetada koolist väljalangemist.

Tunnuste varieeruvuse analüüs TALIS 2013 uuringus kinnitas TALIS 2008 tulemusi, et valdav osa varieeruvusest õpetajate praktikas ja veendumustes tuleneb õpetajaga seotud individuaalsetest näitajatest. Riiki ja kooli iseloomustavatel näitajatel on tunduvalt väiksem mõju õpetaja veendumustele ja kasutatavatele meetoditele. Sellest tulenevalt on võimalik uute õpetamismeetodite kasutamist õppetöös mõjutada õpetaja individuaalsete näitajate kaudu ehk värvata õpetajaametisse kvalifitseeritud ja professionaalsed inimesed, tagada õpetajakoolituse raames ajakohase õpetamispraktika ja -metoodika käsitlemine ning võimaldada neid praktiseerida. Juba töötavatele õpetajatele on oluline anda võimalus osaleda professionaalsetes koostöövõrgustikes ning erinevates enesetäiendustegevustes, kus peale teoreetiliste käsitluste on võimalik harjutada uute meetodite rakendamist.

8.6. Mis tagab õpetajate kõrge enesetõhususe ning toob kaasa suurema rahulolu tööga?

TALIS 2013 uuringust ilmneb, et osalemine professionaalsetes koostöövõrgustikes mõjutab positiivselt õpetajate enesetõhusust ja tööga rahulolu ning sellel on positiivne mõju õpetajate enesetäiendamisele, mis omakorda toob kaasa sagedasema uute õpetamismeetodite kasutamise. Samuti tõstab õpetajate enesetõhusust ning suurendab rahulolu sisuline ja õpetajatööks vajalik tagasiside andmine ja hindamine. Eesti õpetajad peavad eriti oluliseks tagasiside saamist klassi juhtimise ja õpilaste käitumise kohta. Paraku väidab 2013. aasta uuringus 43% õpetajaid, et nende tööd hinnatakse ja tagasisidestatakse peamiselt administratiivsete formaalsuste täitmiseks (2008. aastal väitis nii 28% õpetajaid). Sellest

tulenevalt on Eesti koolis praegu väljakutseks sisulise, otseselt õpetajatööd puudutava tagasiside andmine õpetajatele, mis tõstab nende enesetõhusust ja suurendab tööga rahulolu.

Eesti õpetajad on hinnanud oma enesetõhusust õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel kõrgemalt kui teisi enesetõhususe aspekte ning leidnud, et oma õpetajatöös saavad meie õpetajad enam kui TALIS-e õpetajad keskmiselt aidata väärtustada õppimist, panna õpilasi uskuma, et nad võivad koolitöid hästi sooritada, ja motiveerida õpilasi. Enesetõhusust klassi juhtimisel aga hindavad meie õpetajad madalamalt kui TALIS-e riikide õpetajad keskmiselt. Samuti ei ole Eesti õpetajatele nii omane kui TALIS-e riikides keskmiselt rakendada tunnis alternatiivseid õpetamisstrateegiaid, kasutada mitmekesiseid hindamisstrateegiaid ning aidata õpilastel kriitiliselt mõelda.

Üks olulisemaid tööga rahulolu soodustavaid või pärssivaid tegureid on klassikeskkond. Andekate laste suhteliselt suur osakaal (üle 10%) suurendab õpetajate rahulolu, kuid suhteliselt suur käitumis- ja õpiraskustega õpilaste osakaal (üle 10%) klassis vähendab õpetajate rahulolu. 61% Eesti koolijuhte toob välja, et erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudus on kõige olulisem õpetamist piirav ressurss. 20% uuringus osalenud õpetajaid väidab, et nad vajavad hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamiseks enesetäiendamist väga. Seega on jätkuvalt väga vajalik toetada ja arendada õpetajat, et ta oleks pädev õpetama erivajadustega õpilasi.

Eesti õpetajad on oma töö ja kooliga üldiselt rahul, kuid rahulolematud õpetajaameti väärtustatusega Eesti ühiskonnas. 90% Eesti õpetajaid väidab, et nad on oma tööga üldiselt rahul, 80,7% väidab, et nad naudivad töötamist sellest koolis, 88,6% väidab, et nad on rahul oma töötulemustega selles koolis, 79,9% väidab, et nad soovivad oma kooli kui head kohta töötamiseks, 70,3% väidab, et kui nad saaksid uuesti otsustada, valiksid ikkagi õpetajatöö, ning 69,3% väidab, et õpetajaameti eelised on selgelt suuremad puudustest.

86% Eesti õpetajatest leiab, et õpetajaamet ei ole Eesti ühiskonnas väärtustatud (TALIS-e keskmine näitaja on 69%). 88% Eesti koolijuhtidest arvab, et õpetajaamet ei ole Eesti ühiskonnas väärtustatud (TALIS-e keskmine näitaja on 56%). Ka Eesti lisaküsimuse tulemus näitab, et Eesti õpetajate ja koolijuhtide üks olulisi rahulolematuse põhjusi on õpetajate positsioon ühiskonnas. Lisaks mõtleb

märkimisväärne hulk – 37% õpetajatest, et võib-olla oleks olnud parem valida mõni teine amet. Arvestades veel asjaoluga, et 30-aastasi õpetajaid oli 2008. aastal 11% ning 2013. aastal vaid 7,4%, on Eesti jaoks suur väljakutse õpetajaameti maine ja staatuse tõstmine meie ühiskonnas. Kui õpetajad tunnevad, et neil on võimalik osaleda oma kooli otsustusprotsessides, suurendab see tunnet, et õpetajaametit ühiskonnas väärtustatakse. Lisaks on õpetajate arusaam oma töö väärtusest esmajoonel tugevasti sõltuv sellistest teguritest nagu õpetajate meediakuvand, palga suurus, õppekava maht, õpetajate positsioon lastevanemate ja õpilaste silmis, töökoormus, tööga seotud paberimajandus, kodu huvi ja toetus õpilase arengule, mille kaudu on samuti võimalik süvendada õpetajais tunnet, et õpetajaametit Eesti ühiskonnas väärtustatakse. Eesti jaoks on oluline väljakutse rakendada Eesti elukestva õppe strateegias 2020 väljatoodud meedet: õpetajaameti populariseerimise programmide käivitamine, et õpetajaamet muutuks arvestatavaks valikuks nii noortele kui ka neile, kes kaaluvad elukutse valikut. Naaberriikidest tasub parimat praktikat eeskujuks võtta Soomest, kus 58,6% õpetajatest väidab, et õpetajaamet on Soome ühiskonnas väärtustatud, mis on parim tulemus Euroopa Liidu liikmesriikide hulgas.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. Anspal, S., Biin, H., Kallaste, E., Karu, M. & Kraut, L. (2009). Sooline palgalõhe. Teoreetilise ja empiirilise kirjanduse ülevaade. Poliitikauuringute Keskus Praxis, Eesti Rakendusauuringute Keskus CentAR.
2. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the Exercise of Control. Freeman and Company, NY. OECD (2014), Talis2013 Results: an International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
3. Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R.-J. (2012). Communities of practice in the school workplace. Journal of Educational Administration, 50 (3), 346–364.
4. Daly, A. J., Nienke, M. M., Bolivar, J. M. & Burke, P. (2010). Relationships in reform: the role of teachers' social networks. Journal of Educational Administration, 48 (3), 359–391.
5. Eesti elukestva õppe strateegia 2020. URL: <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=12589> (02.10.2014).
6. Harris, A. (2011). System Improvement through collective capacity building. Journal of Educational Administration, 49 (6), 624–636.
7. Jensen, B., Sandoval-Hernández, A. Knoll, S. & Gonzalez, E.J. (2012). The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. OECD Publishing.
8. Loogma, K. Ruus, V.-R., Talts, L. & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimis-keskkonna loomine koolis. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
9. OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results from TALIS. OECD Publishing.
10. OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

11. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-58.
12. Stoll, L. & Seashore Louis, K. (2007). *Professional Learning Communities*. Buckingham: Open University Press.
13. Vieluf S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. OECD Publishing.

LISAD

Lisa 2.1. Eesti õpetajate valmisolek õpetamiseks; multinominaalse logistilise regressioonanalüüsi tulemused

Tunneb end ettevalmistatuna õpetatavate ainete sisu osas*		
Prediktorid	Regressioonikordaja β	Riskisuhe
Formaalharidus või koolitus sisaldas õppeainete sisu kõigis õpetatavates õppeainetes	1,7	5,6
Formaalharidus või koolitus sisaldas õppeainete sisu mõnes õpetatavas õppeaines	0,6	1,8
Tunneb end ettevalmistatuna õpetatavate ainete pedagoogilise külje osas*		
Prediktorid	Regressioonikordaja β	Riskisuhe
Formaalharidus või koolitus sisaldas õppeainete pedagoogilist külge kõigis õpetatavates õppeainetes	1,7	5,5
Formaalharidus või koolitus sisaldas õppeainete pedagoogilist külge mõnes õpetatavas õppeaines	1,2	3,4
Tunneb end ettevalmistatuna õpetatavate ainete klassiruumipraktika osas*		
Prediktorid	Regressioonikordaja β	Riskisuhe
Formaalharidus või koolitus sisaldas õppeainete praktikat klassis kõigis õpetatavates õppeainetes	2,2	9,4
Formaalharidus või koolitus sisaldas õppeainete praktikat klassis mõnes õpetatavas õppeaines	1,4	4,0

Märkus: Regressioonanalüüsis kontrolliti õpetajate sugu, õpetamiskogemuste pikkust, haridustaset ja ainevaldkonda, mida õpetatakse. Usaldusnivoo on 95%. Statistiliselt olulised tulemused on toodud rasvases kirjas ning kaldkirjas toodud tulemusi tuleks tõlgendada ettevaatusega, kuna esindavad vähemalt kui 5% õpetajatest.

Allikas: OECD (2014: 266)

* Võrdluskategooriaiks on õpetajad, kes tunnevad end kas mõneti või üldse mitte ettevalmistatuna.

Lisa 2.2. Õpetajate töenäosuse töötada keerukamates koolides prognoosimine nende haridustaseme ja õpetamiskogemuste alusel; binaarse logistilise regressioonanalüüsi tulemused

Töötamine koolides, kus on, õpilasi, kelle emakeel erineb õppekeelest, on rohkem kui 10%*		
Prediktorid	Regressioonikordaja β	Riskisuhe
Õpetajad, kellel on akadeemiline kõrgharidus (vähemalt bakalaureusekraad)	-0,4	0,7
Õpetajad, kes on õpetajana töötanud üle viie aasta	0,0	1,0
Töötamine koolides, kus erivajadustega õpilaste osakaal on suurem kui 10%**		
Prediktorid	Regressioonikordaja β	Riskisuhe
Õpetajad, kellel on akadeemiline kõrgharidus (vähemalt bakalaureusekraad)	-0,2	0,8
Õpetajad, kes on õpetajana töötanud üle viie aasta	-0,3	0,7
Töötamine koolides, kus õpilaste osakaal, kes on pärit majandusraskustega kodudest, on suurem kui 30%***		
Prediktorid	Regressioonikordaja β	Riskisuhe
Õpetajad, kellel on akadeemiline kõrgharidus (vähemalt bakalaureusekraad)	-0,2	0,8
Õpetajad, kes on õpetajana töötanud üle viie aasta	-0,4	0,7

Märkus: Regressioonanalüüsis kontrolliti õpetajate sugu ja ainevaldkonda, mida õpetatakse. Usaldusnivoo on 95%. Statistiliselt olulised tulemused on toodud rasvases kirjas.

Allikas: OECD (2014: 275)

* Võrdluskategooriaks on õpetajad, kes õpetavad koolides, kus on õpilasi, kelle emakeel erineb õppekeelest, 10% või vähem.

** Võrdluskategooriaks on õpetajad, kes õpetavad koolides, kus erivajadustega õpilaste osakaal on 10% või väiksem.

*** Võrdluskategooriaks on õpetajad, kes õpetavad koolides, kus majandusraskustega kodudest pärit õpilaste osakaal on 30% või väiksem.

Lisa 3.1. Õppe-kasvatustööd toetavat juhtimisstiili ennustavad tegurid (multilineaarne regressioonanalüüs, Eesti andmed)¹⁵

Sõltumatud tunnused	Õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil (sõltuv tunnus)
I. Demograafiline taust	
Sugu (mees)	
Töökogemused koolijuhina	
Töökogemused õpetajana	
II. Koolikliima	
Materiaalsete ressursside puudumine kui probleem	
Pedagoogilise personali nappus kui probleem	
Koolivägivald	
Koolikliima (vastastikune austus)	
Administratiivse või juhtiva personali osakaal õpetajate arvu suhtes	
Pedagoogilise toetava personali osakaal õpetajate arvu suhtes	
III. Tööga rahulolu	0,21

Allikas: OECD (2014: 323–324)

Lisa 3.2. Detsentraliseeritud juhtimisstiili ennustavad tegurid (multilineaarne regressioonanalüüs, Eesti andmed)¹⁶

Sõltumatud tunnused	Detsentraliseeritud juhtimisstiil (sõltuv tunnus)
I. Demograafiline taust	
Sugu (mees)	
Töökogemused koolijuhina	
Töökogemused õpetajana	-0,02
II. Koolikeskkond	

¹⁵ Usaldusnivoo on 95%. Kontrolliti koolijuhtide sugu, vanust ja haridustaset.

¹⁶ Usaldusnivoo on 95%. Kontrolliti koolijuhtide sugu, vanust ja haridustaset.

Linn (15 001 või enam elanikku)	
Munitsipaalkool	
50% või enam rahastusest tuleb avalikust sektorist	
Õpetajate arv	
Õpilaste arv	
Teise emakeelega õpilaste suur osakaal klassis (üle 10%)	
Erivajadustega õppurite suur osakaal klassis (üle 10%)	
Enam kui 30% õpilastest majandusraskustega kodudest	1,14
III. Koolikliima	
Materiaalsete ressursside puudumine kui probleem	
Pedagoogilise personali nappus kui probleem	
Koolivägivald	
Koolikliima (vastastikune austus)	0,28
Pedagoogilise toetava personali osakaal õpetajate arvu suhtes	
IV. Tööga rahulolu	0,21

Allikas: OECD (2014: 302–304, 324)

Lisa 3.3. Koolijuhtide tööga rahulolu ennustavad tegurid (multilineaarne regressioonanalüüs, Eesti andmed)¹⁷

Sõltumatud tunnused	Tööga rahulolu (sõltuv tunnus)
I. Demograafiline taust	
Sugu (mees)	

¹⁷ Usaldusnivoo on 95%. Kontrolliti koolijuhtide sugu, vanust ja haridustaset.

Töökogemused koolijuhina	
Töökogemused õpetajana	
II. Koolikeskkond	
Asula suurus (15 001 või enam elanikku)	
Kooli tüüp (riigikool)	
Õpetajate arv	0,04
Õpilaste arv	
Teise emakeelega õpilaste suur osakaal klassis (üle 10%)	
Erivajadustega õppurite suur osakaal klassis (üle 10%)	-0,63
Enam kui 30% õpilastest majandusraskustega kodudest	
IV. Koolikliima	
Materiaalsete ressursside puudumine kui probleem	
Pedagoogilise personali nappus kui probleem	
Koolivägivald	
Koolikliima (vastastikune austus)	0,39
Pedagoogilise toetava personali osakaal õpetajate arvu suhtes	0,05
V. Koolijuhhi efektiivsust takistavad barjäärid	
Ebapiisav eelarve ja ressursipuudus	
Valitsusregulatsioonid ja -poliitika	-0,83
Õpetajate puudumised	0,42
Lapsevanemate ja hooldajate vähene osalus ja toetus	
Õpetajate karjääripõhine palgastüsteem	
Vähened võimalused enda professionaalseks arenguks	
Vähened võimalused õpetajate professionaalseks arenguks	
Liigne töökoormus ja kohustuste rohkus töös	-0,78
Vähene juhtimise jagamine teistele kooli töötajatele	

VI. Juhtimisstiil	
Õppe-kasvatustööd toetav juhtimine	0,21
Detsentraliseeriv juhtimine	0,21

Allikas: OECD (2014: 325–328)

Lisa 4.1. Eesti õpetajate viimase aasta jooksul vähemalt ühes enesetäiendustegevuses osalemist* prognoosivad tegurid; logistilise regressioonanalüüsi tulemused

Prediktorid	Regressioonikordaja ß	Riskisuhe
Sugu: naine	0,49	1,63
Vanus: 16–29	-0,12	0,89
Vanus: 30–39	-0,01	0,99
Osakoormusega töö	-0,25	0,78
0–2 aastat töökogemusi õpetajana	-0,23	0,80
3–5 aastat töökogemusi õpetajana kokku	0,20	1,23
Tähtajatu tööleping	-0,31	0,73
Õpetajahariduse või -koolituse programmi läbimine	-0,41	0,66
Töötamine viimasel nädalal vähem kui 30 tundi	-0,50	0,61
Töötamine viimasel nädalal rohkem kui 50 tundi	0,80	2,22
Osalemine formaalses kohanemisprogrammis	0,32	1,38
On määratud mentor	0,96	2,60
Direktor töötab välja kooli jaoks professionaalse arengu plaani	0,06	1,06
Erakool	0,81	2,25
Kool asub kas Tallinnas või Tartus	0,46	1,59
Koolis on 365 õpilast või vähem	0,16	1,17
Koolis on õpilasi rohkem kui 1 650	-0,42	0,65

Majandusraskustega kodudest pärit õpilaste osakaal on 30% või väiksem	-0,07	0,93
---	-------	------

Märkus: Raskuses kirjas on toodud statistiliselt olulised tulemused; usaldusnivoo on 95%.

Allikas: OECD TALIS 2013 andmebaas; kättesaadav: <http://dx.doi.org/10.1787/888933045373>

* Võrdluskategooriaks on õpetajad, kes ei võtnud uuringule eelnenud aasta jooksul osa ühestki enesetäiendustegevusest.

Lisa 6.1. Seosed aktiveeriva õpetamispraktika kasutamise tõenäosuse ja õpetajate individuaalsete, enesetäiendamise ja klassikonteksti tunnuste vahel. Tabelis toodud regressioonikoefitsient näitab kas positiivset või negatiivset seost selle tunnuse ja aktiveeriva õpetamispraktika kasutamise tõenäosuse vahel. Tühjad lahtrid tähendavad seoste puudumist

	Õpilased töötavad väikestes rühmades, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne	Õpilased töötavad projektide kallal, mille teostamiseks kulub vähemalt üks nädal	Õpilased kasutavad IKT vahendeid projektide või klassi töö jaoks
Õpetajate individuaalsed tunnused			
Sugu			
Matemaatika- ja loodusainete õpetaja		-0,70	
Humanitaaria õpetaja	0,2 (1,50)	-0,50	
Õpetamiskogemused (aastates)	0,01 (1,01)		0,01 (1,01)
Kõrgeim omandatud haridustase			
Valmisolekutunne/ettevalmistatus õpetatava aine sisu osas			
Valmisolekutunne/ettevalmistatus õpetatava aine pedagoogika osas			
Valmisolekutunne aine praktiliseks õpetamiseks klassis			
Enesetäiendamine			
Kursused/töötoad			-0,2
Konverentsid või seminarid			0,11 (1,24)
Vaatlusvisiidid teistesse koolidesse		0,15 (1,35)	0,12 (1,27)
Kvalifikatsiooni tõstmise programmid			
Osalus õpetajate enesearendamise võrgustikes			

Individaalne või koostööl põhinev uurimistöö professionaalse huvi valdkonnas		0,16 (1,38)
Mentorlus või kolleegide juhendamine		
Klassikonteksti näitajad		
Klassi suurus	0,02 (1,02)	0,02 (1,02)
Õpilaste osakaal, kelle emakeel erineb õppekeelest või selle murdest (üle 10%)		
Akadeemiliselt mahajäänud õpilaste osakaal (üle 10%)		
Erivajadustega õpilaste osakaal (üle 10%)		
Käitumisprobleemidega laste osakaal (üle 10%)		
Õpilaste osakaal, kes on pärit majandusraskustega kodudest (üle 10%)		
Akadeemiliselt andekate õpilaste osakaal (üle 10%)		
Klassikliima (indeks) ¹⁸	0,13 (1,14)	0,09 (1,09)

Allikas: OECD (2014: 377–385)

¹⁸ Klassiruumi (distsiplinaarset) kliimat mõõdeti nelja küsimusega, millest moodustati koondindeks:

- Tunni alguses pean ootama üsna kaua, kuni õpilased on n-ö maha rahunenud.
- Selle klassi õpilased hoolitsevad ise õppimiseks meeldiva õhkkonna loomise eest.
- Kaotan üsna palju tunniaega, sest õpilased segavad tundi.
- Selles klassis on palju lärmi.

Lisa 7.1. Enesetõhususe ja töörahulolu seosed õpetajate, klassi- ja koolikeskkonna, enesetäiendamise, hindamise, õpetajate veendumuste ja praktikate ning koostöö näitajatega

+++ tugev positiivne seos / --- tugev negatiivne seos (üle 0,3)

++ keskmine positiivne seos/ -- keskmine negatiivne seos (0,2–0,3)

+ nõrk positiivne seos / - nõrk negatiivne seos (vähem kui 0,2)

	Enesetõhusus	Tööga rahulolu
I. Õpetajate demograafiline taust		
Sugu (mees)	-0,42 (---)	-0,19 (-)
Töökogemused (üle 5 aasta)		-0,04
Kuivõrd õpetatavate ainete sisu, pedagoogika, praktika sisaldusid eelnenud hariduses või koolituses (skaalad: vähem ettevalmistust – kõrgem skoor)	-0,05 (-)	-0,05 (-)
Tööga rahulolu/enesetõhusus	0,19 (+)	0,17 (+)
II. Klassikeskkond		
Klassi suurus	0,02 (+)	0,01 (-)
Õpiraskustega õpilaste suur osakaal (üle 10%)		-0,37 (---)
Käitumisraskustega laste suur osakaal (üle 10%)		-0,37 (---)
Akadeemiliselt andekate laste suur osakaal (üle 10%)		0,29 (++)
III. Koolikeskkond		
Õpetajate ja õpilaste vahelised suhted	0,14 (+)	0,26 (++)
Õpetajate koostöö	0,20 (++)	0,11 (+)
Klassi suurus	0,02 (+)	0,01 (-)
Õpiraskustega õpilaste suur osakaal (üle 10%)		-0,30 (---)
Käitumisraskustega laste suur osakaal (üle 10%)		-0,36 (---)
Akadeemiliselt andekate laste suur osakaal (üle 10%)		0,26 (++)

IV. Juhtimisstiil ja klassi koosseis

Võimalus aktiivselt osaleda kooli otsustes	1,04 (+++)
--	------------

Õppe-kasvatustöö juhtimine

Klassi suurus	0,02 (+)
---------------	----------

Õpiraskustega õpilaste suur osakaal (üle 10%)	-0,32 (---)
---	-------------

Käitumisraskustega laste suur osakaal (üle 10%)	-0,36 (---)
---	-------------

Akadeemiliselt andekate laste suur osakaal (üle 10%)	0,28(++)
--	----------

V. Enesetäiendamine

Osalemine formaalsetes sisseelamisprogrammides (*induction*)

Osalemine mitteformaalsetes sisseelamisprogrammides (*induction*)

Õpetajal on olnud mentor

Õpetaja on olnud mentoriks

Osalemine mentorluses, tunnivaatlustes, juhendamises kui osa kooli töökorraldusest	0,23 (+)
--	----------

Osalus kursustel, töötubades, konverentsidel

VI. õpetajate hindamine ja tagasisidestamine

Õpetaja saab tagasisidet enam kui 2 otseselt tunnivaatlejalt	0,16 (+)
--	----------

Õpetaja saab tagasisidet õpilaste küsitlustest	0,18 (+)	0,27 (++)
--	----------	-----------

Tagasiside, mis järgnes õpilaste testitulemuste analüüsile	0,18 (+)	0,28 (++)
--	----------	-----------

Tagasiside õpilaste käitumise ja klassikorra kohta (tagasiside/hindamise puhul arvestatakse/peetakse oluliseks õpilaste käitumist ja klassi haldamist)	0,44 (+++)	0,50 (+++)
--	------------	------------

Tagasiside ja hindamise (vähene) mõju õpetamisele klassis (hinnang: nõustun+täiesti	0,46 (+++)
---	------------

nõustun) (31b)		
Tunnustus ja tagasiside peamiselt administratiivsete formaalsuste pärast		-0,65 (---)
VII. Õpetajate uskumused ja praktikad		
Konstruktivistlikud uskumused	0,29 (++)	0,13 (+)
Töötunnid nädalas (neil, kes töötavad enam, on kõrgem enesetõhusus)	0,01 (+)	0,00
Aeg korra hoidmisele klassis	-0,01 (-)	-0,02 (-)
Aeg kulutatud administratiivsele tööle		0,02 (-)
VIII. Õpetajate koostöö (teevad alljärgnevat aastas 5 korda või enam)		
Õpetavad meeskonnana samas klassis	0,16 (+)	0,33 (+++)
Vaatlevad teiste tunde ja annavad tagasisidet		
Ühised erinevate klasside ja vanuserühmade ülesed tegevused	0,30 (+++)	
Osalevad koostöises professionaalses õppimises	0,50 (+++)	0,35 (+++)

Allikas: OECD (2014: 410–425)

