

Krista Loogma, Viive-Riina Ruus, Leida Talts, Katrin Poom-Valickis

	<input type="checkbox"/>
Õpetaja professionaalsus	<input checked="" type="checkbox"/>
ning tõhusama õpetamis- ja	<input checked="" type="checkbox"/>
õppimiskeskkonna loomine	<input checked="" type="checkbox"/>
OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise	<input type="checkbox"/>
uuringu TALIS tulemused	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Sisukord

1. Sissejuhatus (Krista Loogma)	4
OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) taust.....	4
Valim ja küsimustikud.....	4
2. peatükk Eesti õpetajad ja koolid TALIS-uuringus (Krista Loogma)	7
2.1. Ülevaade Eesti õpetajaskonnast rahvusvahelises perspektiivis.....	7
2.2. Eesti koolide ja direktorite profiil	8
Kooli autonoomia	9
Koolide vastuvõtu-/õpilaspoliitika.....	11
Koolikliima	12
Koolijuhi portree.....	13
3. peatükk Õpetajate enesetäiendamine (Katrin Poom-Valickis ja Krista Loogma)	14
Sissejuhatus.....	14
3.1. Õpetajate osalemine enesetäiendamises.....	15
3.2. Õpetajate enesetäiendamisevajadused	17
3.3. Toetus enesetäiendamiseks.....	19
3.4. Takistused enesetäiendamises osalemisel	20
3.5. Enesetäiendamise mõju	21
Kokkuvõte	23
4. peatükk Õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud ning õpikeskkond (Krista Loogma ja Leida Talts)	24
Sissejuhatus ja analüüsimudel.....	24
4.1. Pedagoogilised veendumused/uskumused ja õpetamispraktikad.....	25
Pedagoogilised veendumused ehk uskumused	25
Erinevused eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate pedagoogilistes veendumustes	27
Õpetamispraktikad	28
Erinevused eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate õpetamispraktikates.....	30
Pedagoogiliste veendumuste ja õpetamispraktikate seosed	31
Klassi iseloomustavad tunnused ja õpetamispraktikad	31
Õpetamispraktikate mõju klassikliimale.....	32
4.2. Õpetajate professionaalne tegevus: õpetajatevaheline koostöö koolis	33
4.3. Õpikeskkond koolis ehk koolikliima: õpetajate ja õpilaste suhted	34
Koolikontekst ja õpetajate-õpilaste suhted	35
Õpetajate koostöö ja õpetajate-õpilaste suhted	36
4.4. Õpetajate professionaalsus: pedagoogiliste veendumuste ja praktikate, tööga seotud hoiakute ning koolikeskkonna seosed	37

4.4.1. Konteksti ja taustatunnuste tähtsus: õpetajate individuaalsed, klassi ja kooli iseloomustajad	38
4.4.2. Enesetäiendamise mõju õpetaja professionaalsusele	40
4.4.3. Tööga rahulolu, pedagoogilised veendumused ja praktikad, õpetajate tööalased hoiakud ja õpikeskkonna tajumine	41
Kokkuvõte	42
5. peatükk Kooli ja õpetajatöö hindamine ning tagasiside (Viive-Riina Ruus)	45
5.1. Kooli ja õpetajatöö hindamine ning tagasiside õpetajale TALIS-uuringus:	
Eesti rahvusvahelises kontekstis.....	45
5.1.1. Hindamissagedus	45
5.1.2. Hindamiskriteeriumid	46
5.1.3. Hindamise üldine mõju õpetajatele ja õpetajate hinnang hindamisele	51
5.1.4. Hindamise mõju õpetaja igapäevatoole	53
Hindamise või tagasiside tagajärjed õpetajale	54
Koolidirektorite poolt kasutatavad meetmed halvasti töötava õpetaja suhtes	56
5.1.5. Kooli hindamiskultuur	56
5.1.6. Koolihindamise tagajärjed	58
Kooli õppetöö tulemuslikkust peegeldavate andmete avalikustamine	59
5.2. Kooli ja õpetajatöö hindamine ning tagasiside õpetajale:	
Eesti-sisesed erinevused	59
Erinevused eesti ja vene õppekeelega koolide vahel	59
Erinevused erinevate ainete õpetajate vahel	61
Kokkuvõte	63
6. peatükk Koolijuhtimine (Krista Loogma).....	64
Sissejuhatus (muutuste trendid koolijuhtimises).....	64
6.1. Direktorite juhtimiskäitumine ja juhtimisstiil	65
6.2. Juhtimisstiili seosed koolijuhtide ja koolide näitajatega.....	69
6.3. Koolijuhtimise stiil ja õpetajatöö erinevad aspektid	69
Koolijuhtimise stiil ja õpetajatöö	69
Juhtimisstiil ning õpetajate hindamine ja tunnustamine	70
Õpetajate enesetäiendamine ja juhtimisstiil.....	71
Kokkuvõte.....	72
7. peatükk Õpetajate tööga rahulolu, enesetõhusus ja klassikliima kui soodsa õpikeskkonna näitajad (Viive-Riina Ruus).....	75
7.1. Õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhususe näitajad rahvusvahelises taustsüsteemis	75
7.2. Eesti õpetaja enesetõhusust ja positiivset klassikliimat ennustavad tegurid	79
7.3. Eesti õpetajate rahulolematust ja üldrahulolu	84
7.4. Õpetaja vähese enesetõhususe ja madala tööga rahulolu võimalikest põhjustest	90
Kokkuvõte.....	92
Kokkuvõte Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine (Krista Loogma)	94
Kasutatud allikad	98
Lisad.....	99

1. peatükk

Sissejuhatus

OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu (TALIS) taust

OECD rahvusvaheline õpetamise ja õppimise uuring (*OECD's Teaching and Learning International Survey*), akronüümiga TALIS, on esimene rahvusvaheline võrdlusuuring, milles uuritakse õpetajaid ja nende töökeskkonda, saamaks teavet õpetamise ja õppimise ning koolijuhtimise tõhustamiseks. TALIS-uuringu üheks oluliseks eesmärgiks oli õpetajatöö ja õpetaja professionaalsuse indikaatorite leidmine, mille abil on võimalik õpetajatööd hinnata, mõjutada ning toetada.

Uuring korraldati 2007.–2008. a.a ning selles uuriti 7.–9. klasside õpetajaid ja nende koolide juhte. TALIS-uuring keskendub järgmistele põhiteemadele: õpetajate professionaalne areng, õpetajate hindamine, tunnustamine ja tagasiside, õpetajate pedagoogilised uskumused, praktikad ja tööalased hoiakud, koolijuhtimine.

TALIS-uuringu disain, juhtimine ja uuring ise toimusid mitmete institutsioonide koostöös: rahvusvaheline ekspertgrupp, OECD, IEA andmetöötluskeskus jt. Uuringus osales algselt 24 OECD riiki ja partnerriiki: Austraalia, Austria, Belgia (flaami), Brasiilia, Bulgaaria, Eesti, Hispaania, Holland, Iirimaa, Itaalia, Island, Korea, Leedu, Malta, Malaisia, Mehhiko, Norra, Tani, Poola, Portugal, Slovakkia, Sloveenia, Türgi, Ungari. Kuna aga Hollandis ei suudetud täita küsimustike tagastamise kriteeriumit, siis Hollandi andmeid võrdlustabelites ei kajastata.

TALIS-uuringu läbiviimist Eestis koordineeriti Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus, uuringu projektijuht Eestis oli Krista Loogma ja andmejuht Eeva Kesküla. Projekti koordineerimiseks oli moodustatud ka uuringu seirekomitee, mille koosseisu kuulusid Krista Loogma, Tiina Annus, Eve Eisenschmidt, Eeva Kesküla, Priit Laanoja, Epp Rebane, Viive-Riina Ruus, Leida Talts, Rein Võormann.

Valim ja küsimustikud

Nagu öeldud, osales TALIS-uuringus 23 riiki. Küsitletavateks olid põhikooli ülemise astme õpetajad (kes õpetasid ISCED teisel tasemel) ja koolijuhid nendes koolides, kus uuringus osalevad õpetajad töötasid. Igas riigis valiti juhuvalimiga 200 kooli ja igast koolist kuni 20 õpetajat, kes õpetasid 7.-9. klassis. Valimisse ei arvatud õpetajaid, kes õpetavad ainult erivajadustega laste koolides, asendusõpetajaid, täiskasvanute õpetajaid, pikaajalisel puhkusel olevaid õpetajaid ja neid õpetajaid, kes olid samal ajal ka koolijuhid.

Uuringu jaoks disainiti eraldi õpetajale ja koolijuhile mõeldud küsimustikud, mille täitmine võttis aega umbes 45 minutit. Küsimustikke oli võimalik täita kas siis e-küsimustikuna või paberikandjal. Põhiuuring korraldati 2008. aasta märtsis-mais (põhjapoolkeral). Küsimustike tagastamise kriitiline piir oli 75% küsitlusse kaasatud koolidest. Kool loeti vastanuks, kui küsimustikule vastas 50% valimisse kuulunud õpetajaist. Õpetajate nõutav osalus oli vähemalt 75% igast riigist. Eestis vastas küsimustikule 96% valimisse kuulunud õpetajatest.

Õpetajate küsimustik koosnes 43 küsimusest, millele lisasime Eestis lisaküsimuse, et uurida meie õpetajate arusaamu õpetajakutse seisundist Eesti ühiskonnas. Küsimustik jagunes neljaks seksiooniks: taustteave, õpetajate professionaalne areng, tagasiside õpetajale ja tema töö hindamine, õpetamisega seotud tegevused, veendumused ja hoiakud ning aine õpetamine ühes kindlas klassis.

Koolijuhtide küsimustik koosnes 37 küsimusest, millele lisasime sama küsimuse, mis õpetajate ankeedilegi, uurimaks direktorite hinnanguid õpetajakutse seisundi kohta Eestis. Direktorite küsimustik jagunes viieks seksiooniks: taustteave direktori ja kooli kohta, koolijuhtimine, õpetajatöö hindamine, koolisisesed ressursid.

OECD poolt koordineeritud rahvusvaheline uurimistulemuste esialgne aruanne „*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*“ avaldati 16. juunil 2009. aastal ja asub aadressil: <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults>.

Uuringutulemuste tõlgendamisel peab silmas pidama järgmisi metodoloogilisi asjaolusid:

1. Andmed ja kõik arvutatud näitajad põhinevad õpetajate ja koolijuhtide hinnangutel ja arusaamadatel (vs statistilised jm „objektiivsed“ andmed). Sellise lähenemise tugev külg on selles, et saadud vastused / tulemused peegeldavad asjaolusid nii, nagu vastajad – õpetajad ja direktorid seda tunnetavad. Siinjuures võib arvestada aga ka ohuga, et teatud osades võivad vastused olla kallutud „õigete“ ja/või sotsiaalselt heakskiidetavate tulemuste poole;
2. Kõik uuritud fenomenid on tihedalt seotud vastajate individuaalse tausta, koolikeskkonna ning riikide sotsiaal-kultuurilise tausta ja hariduspoliitilise kontekstiga. Erinevad kontekstid tekitavad erinevusi, mis piiravad tulemuste rahvusvahelist võrreldavust. Seetõttu tuleb riikidevaheliste näitajate võrdlemisel olla ettevaatlik, kui toetutakse küsimuste algtoonuste keskmistele ja protsentnäitajatele. TALIS-uuringus on need võrdlustabelid küll olemas, kuid neid on riikidevahelistes võrdlustes suhteliselt vähe kasutatud. Riikidevahelise võrdluse ühtsetele alustele viimiseks on rahvusvahelises aruandes toetutud standardiseeritud faktortoonustele, millesse on koondatud kindlat nähtust või näitajat iseloomustavad algtoonused ning mis on aluseks ka riikidevahelistele võrdlustele. Õpetajate, õpetajatöö erinevate aspektide ja koolikeskkonna seoseid on analüüsitud mitmeastmeliste regressioonmudelite abil, mis on koostatud eraldi iga uuringus osalenud riigi kohta. Nii on võimalik analüüsida riike läbivaid üldiseid seoseid ja nende struktuure, märkamaks mustreid, mis on üldised või ühised teatud riikide klastritele. Samuti saab analüüsida üksikute riikide seostemustreid ja riike nende alusel võrrelda..
3. TALIS-uuring on ennekõike kirjeldav uuring ning võimaldab saada laiaulatusliku ülevaate õpetaja professionaalsuse, töö, töötingimuste ja õpikeskkonna seisukorrast.

Muutujate valik regressioonvõrrandites tugineb suures osas teoreetilistele eeldustele ning selgitatud seosed ja mõjud on statistilised. Regressioonanalüüsiga tuvastatud nähtustevahelisi seoseid ei saa tõlgendada põhjuslike seostena. Põhjuste selgitamiseks ehk vastamaks küsimustele, miks asjaolud on nii, nagu nad on, on vaja täiendavaid analüüse, mida on Eestis aruandes, niipalju kui võimalik, ka tehtud.

Rahvusvahelise analüüsi käigus muudeti osa regressioonmudeleid. 2009. aasta aprillis esitatud versioonid erinevad lõppmudelitest (16. juuni 2009) nii sellepolest, et regressioonvõrrandite kordajate arvuliste väärtuste asemel oli lõppmudelites märgitud vaid statistiliselt

oluliste seoste esinemine või puudumine. Vastavates tabelites tähistab positiivse olulise seose esinemist „+“, negatiivse seose esinemist „-“. Märki puudumine tähistab olulise seose puudumist. Osa mudelite puhul on muudetud ka tunnuste koosseisu.

Käesoleva Eesti aruande aluseks on OECD koostatud rahvusvaheline aruanne „*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*“ (välja antud 16. juunil 2009). Ühtlasi on Eesti eripärade ja Eesti-siseste erinevuste selgitamiseks kasutatud TALIS-uuringu andmebaasi ja selle alusel tehtud originaalanalüüse, sh faktor- ja klasteranalüüse. Peamised eesmärgid selle väljaande kirjutamisel olid TALIS-uuringu esmaste tulemuste tutvustamine, selgitamiseks Eesti õpetajate, õpetajatöö, koolikeskkonna ja koolijuhtimise seisundit ja iseärasusi rahvusvahelises perspektiivis ning Eesti-siseste koolide ja õpetajatevaheliste erinevuste väljaselgitamine, sh erinevused erineva õppekeelega koolide, maa- ja linnakoolide vahel jt.

Käesolev väljaanne koosneb peale **esimese**, sissejuhatava peatüki veel kuuest peatükist ja kokkuvõttest.

Teises peatükis tutvustatakse Eesti valimi koolide ja õpetajate taustandmeid.

Kolmandas peatükis käsitletakse õpetajate professionaalse arengu/enesetäiendamise erinevaid aspekte, sh kui palju, missuguse sisu/suunitlusega on õpetajate õppimine ja enesetäiendamine ning milline on rahuldamata enesetäiendusvajadus. Andmed Eesti kohta on esitatud rahvusvahelises võrdluses, ühtlasi on esile toodud ka Eesti-siseseid erinevusi

Neljandas peatükis analüüsitakse õpetajate pedagoogilisi uskumusi ja õpetamispraktikaid ning hinnanguid õpikeskkonnale.

Viies peatükk on pühendatud koolijuhtimisele, sh koolidirektorite juhtimiskäitumisele – analüüsitakse kahe peamise juhtimisstiili – õppe-kasvatustööd toetava ja administratiivse rakendamist ning mõju õpetajatöele nii TALIS-uuringu riikides kui ka Eestis.

Kuuendas peatükis antakse ülevaade ja analüüsitakse Eesti õpetajate töö hindamist ja tagasisidet.

Õpetajate rahulolu ja enesetõhususe küsimused on **seitsmenda peatüki** teemad. Siinjuures esitatakse andmed Eesti õpetajate rahulolu ja enesetõhususe kohta rahvusvahelises võrdluses ning rahulolu kohta oma positsiooniga Eesti ühiskonnas.

Peatükkide lõpus on lühikokkuvõtte olulisematest tulemustest ja/või järeldustest.

Väljaande autoriteks on Krista Loogma, Viive-Riina Ruus, Leida Talts ja Katrin Poom-Valickis. Kõik statistilised originaalanalüüsid Eesti kohta on teinud Linda Pallas, kasutades andmeanalüüsiprogrammi SPSS. Esimese ja teise peatüki on kirjutanud Krista Loogma, kolmanda peatüki Katrin-Poom Valickis ja Krista Loogma. Neljanda peatüki on kirjutanud Krista Loogma ja Leida Talts. Viienda ja seitsmenda peatüki autor on Viive-Riina Ruus, kuuenda peatüki ja kokkuvõtte autor on Krista Loogma.

Uuringu läbiviijad on väga tänulikud uuringus osalenud koolidele, õpetajaile ja koolijuhtidele nende abi ja meeldiva koostöö eest kogu pika uuringu käigus. Samuti kuulub meie tänu paljudele inimestele, sh meie seirekomitee liikmetele, kes erineval viisil uuringu edukale läbiviimisele kaasa aitasid.

2. peatükk

Eesti õpetajad ja koolid TALIS-uuringus

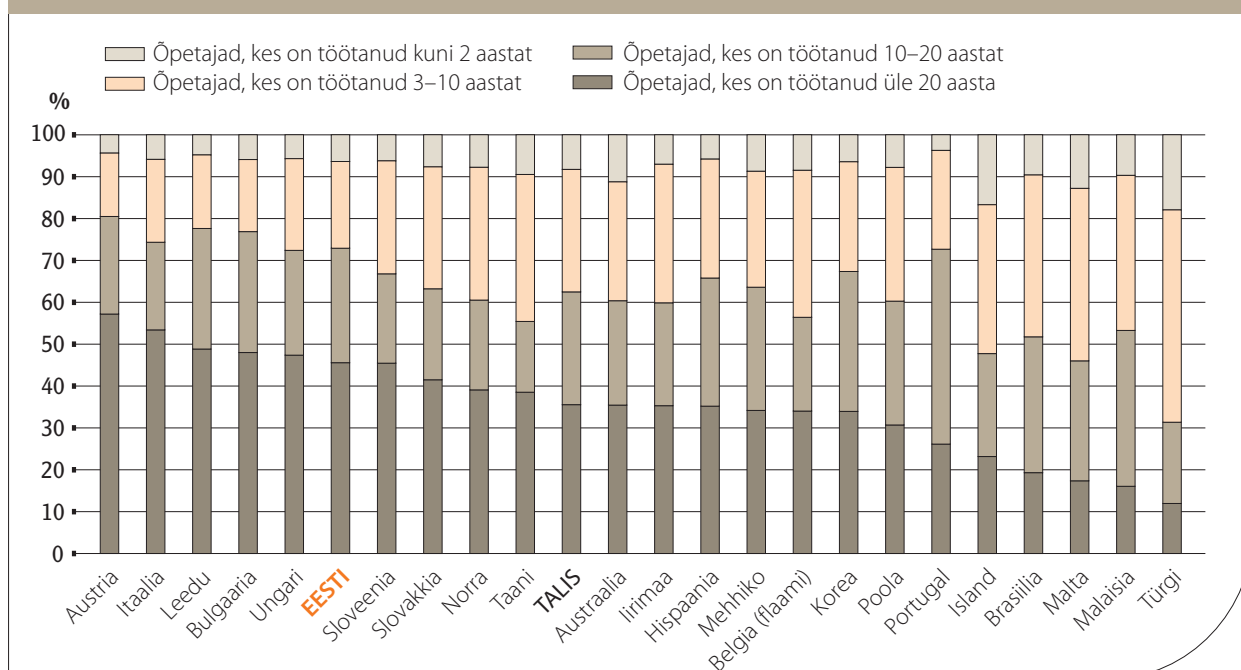
TALIS-uuringu Eesti valimisse kuulus juhuvaliku alusel 198 kooli ja 3321 7.–9. klassis õpetavat õpetajat. Uuringus oli põhirõhk õpetajail, kuid uuriti ka koolikeskkonda ja koolijuhtimist ise-loomustavaid tegureid. Koolikeskkond ja koolijuhid on TALIS-uuringus ühelt poolt omaette analüüsivaldkond, teisalt aga kirjeldatakse koolide ja koolijuhtimise kaudu õpetajate töö- ja arengukeskkonda ning õpikeskkonda koolis.

Õpetajate ja nende koolide, kus nad töötavad, üheaegne uurimine ja andmebaas võimaldavad ühendada õpetajate töö erinevad aspektid (õpetajate enesetäiendamine, pedagoogilised uskumused ja praktikad, tööalased hoiakud, hindamine ja tagasiside) koolikeskkonna näitajatega (koolitüübid, koolide ressursid, juhtimine, õpetajate hindamine, koolikliima jt). Nagu sissejuhatuses öeldud, tugineb kogu TALIS-uuringu andmestik õpetajate ja nende koolijuhtide hinnangutele.

2.1. Ülevaade Eesti õpetajaskonnast rahvusvahelises perspektiivis

Eesti õpetajaskond on Leedu ja Norra kõrval üks vanemaid ning Leedu, Bulgaaria, Slovakkia, Sloveenia kõrval samuti ka üks feminiseerunumaid. Samuti on Eestis staažikamaid õpetajaid rohkem ja väiksema staažiga õpetajaid vähem kui TALIS-uuringu riikides keskmiselt (joonis 2.1). See struktuur peegeldab mõistagi õpetajate vanusstruktuuri.

Joonis 2.1 Õpetajate töökogemus (tööstaaž) õpetajana Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 30



Järgnevas tabelis (tabel 2.1) on kokkuvõtlikult esitatud taustaandmed Eesti õpetajate kohta.

Tabel 2.1 TALIS-uuringus osalenud Eesti õpetajate demograafiline profiil, töölepingu iseloom ja töökogemus (osakaal õpetajaskonnas protsentides)

	Eesti	TALIS-uuringu keskmine
Naissoost õpetajad	83,7	69,3
Noored õpetajad (25–39-aastased)	26,6	40,1
Õpetajate haridustase (magistrikraadiga õpetajad)	46	30,9
Tähtajatu töölepinguga töötavad õpetajad	84,2	84,5
Töökogemus / õpetajana töötatud aastad, 2 esimest aastat	6,4	8,3
Töökogemus / õpetajana töötatud aastad, 20 ja enam aastat	45,6	35,5

Eesti õpetajate haridustaseme näitaja on kõrgem kui TALIS-uuringu riikide keskmine, kuid siiski madalam kui Slovakkia, Poola, Hispaania, Itaalia ja Bulgaaria õpetajatel, kus magistrikraadiga õpetajate osakaal on väga kõrge, jäädes 64 ja 96% vahele.

Tähtajatu töölepingu alusel töötavaid õpetajaid on Eestis enam-vähem sama palju kui TALIS-uuringu riikides keskmiselt. Täiskoormusega töötavaid õpetajaid on Eestis TALIS-uuringu andmetel 71,1% ning 11,7% õpetajatest töötavad veel mõnes teises koolis põhikooli kolmanda astme õpetajana.

2.2. Eesti koolide ja direktorite profiil

Koolide valimist 51% moodustasid maakoolid, 16% väikelinnade (3000–15000 elanikku) koolid, 16% 15–100 tuhande elanikuga linnade (v.a Tartu) koolid ning 18% Tallinna ja Tartu koolid.

Nagu alljärgnevas tabelis (tabel 2.2) näha, on Eesti koolid TALIS-uuringu keskmisega võrreldes väiksemad ning ka õpetajate ja kooli tugipersonali suhe, õpetajate ja kooli juhtkonna suhe ning klassid on väiksemad kui rahvusvahelised keskmised näitajad.

Tabel 2.2 Eesti koolid rahvusvahelises kontekstis

	Eesti	TALIS-uuringu keskmine
Koolide personali iseloomustajad		
Kooli suurus (keskmine õpilaste arv koolis)	361	489
Õpetajate ja kooli pedagoogilise tugipersonali suhe	10,4	13,3
Õpetajate ja kooli juhtkonna suhe	7,6	8,4
Keskmine klassi suurus	20,5	23,5
Avaliku sektori koolide osakaal, %	97,2	83,1
Kooli ressursid (koolijuhid, kes arvasid, et järgnevate ressursside puudus takistab „väga palju“ / „teataval määral“ kooli võimalusi hästi õpetada, %)		
Kvalifitseeritud õpetajate puudus	65,6	37,5
Laborantide puudus	17,1	32,9
Õpetamist toetava personali puudus	51,6	47,5
Muu tugipersonali puudus	41	45,9

Õppematerjalide (nt õpikute) vähesus või nende mittevastavus õppetöö vajadustele	36,4	36,2
Arvutite vähesus või nende mittevastavus õppetöö vajadustele	27,1	43,2
Muude seadmete või aparatuuride nappus või nende sobimatus õppetöö vajadustega	45,3	49,7
Raamatukogumaterjalide vähesus või nende sobimatus õppetöö vajadustega	44,2	40,8

Koolide ressursid õpetajate ja pedagoogilise tugipersonali osas, aga ka raamatukogutarvikute osas on koolijuhtide hinnangul Eestis napimad kui TALIS-uuringu riikides keskmiselt. Samas näiteks on arvutitega varustus meie koolides tunduvalt parem kui uuringus osalenud riikides keskmiselt.

Kooli autonoomia

TALIS-uuringus uuriti koolide iseseisvuse näitajaid personalipoliitika, eelarvepoliitika ja koolisiseste regulatsioonide kehtestamise osas, tuginedes direktorite hinnangutele. Üldiselt on Eesti koolide ja koolijuhtide iseseisvus, võrreldes TALIS-uuringu riikidega väga suur kõikides aspektides, mida küsitluses mõõdeti. Allpool esitatud tabel (tabel 2.3) annab sellest ülevaate.

Tabel 2.3 Koolijuhtide ja koolide otsustusõigus

(õpetajate protsent koolides, kus koolijuht on vastanud, et kool vastutab olulisel määral järgmiste funktsioonide eest)

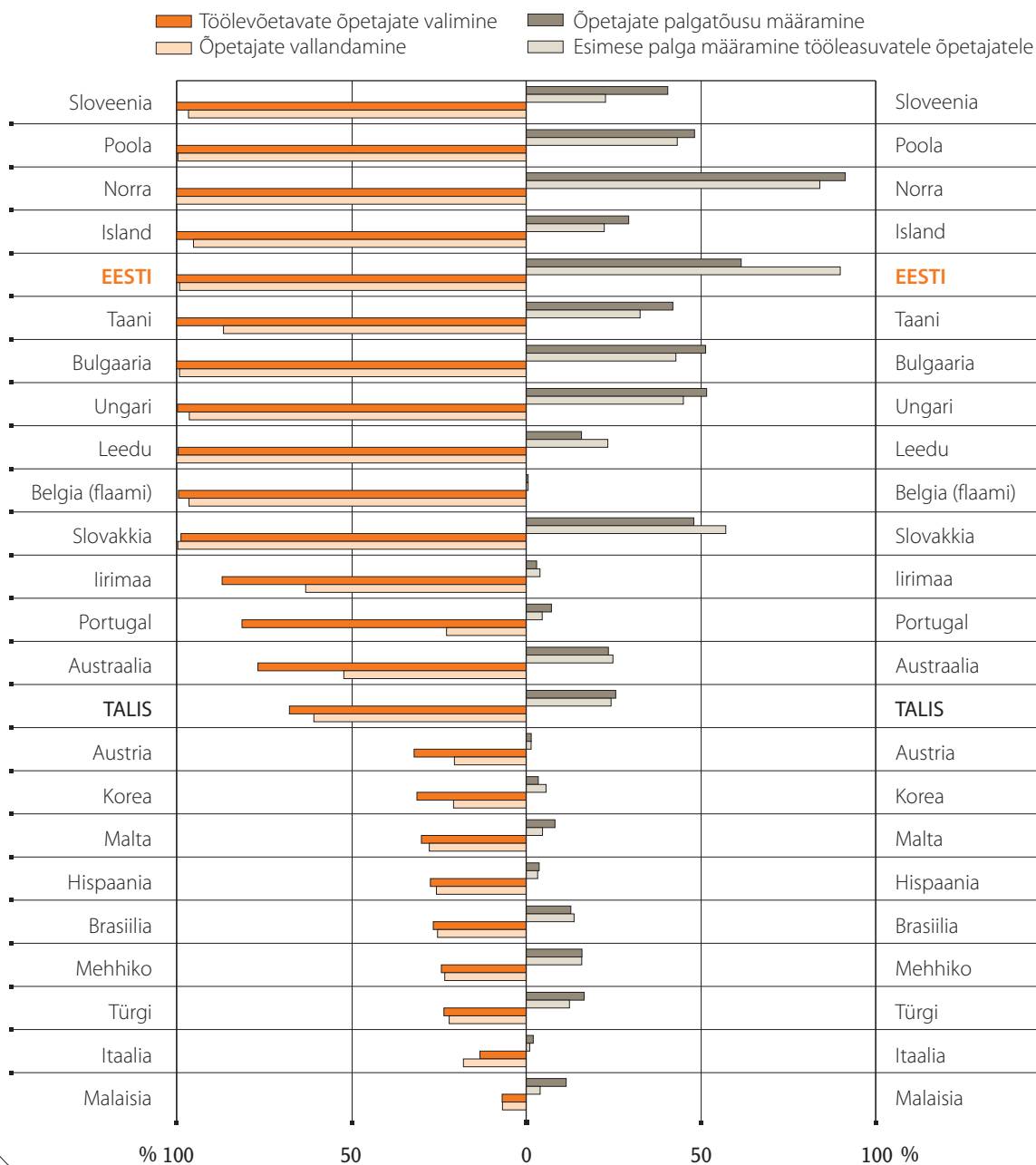
	Eesti	TALIS-uuringu keskmine
Koolijuhi otsustusõigus		
Õpetajate valimine	100	67,7
Õpetajate vallandamine	99,2	60,7
Stardipalga määramine õpetajale	89,9	24,3
Palgatõusu määramine	61,5	25,6
Vahendite eraldamine õpetajate enesetäiendamiseks	87,0	60,3
Kooli eelarve koostamine	88,6	75,3
Eelarveraha jaotamine koolis	96,5	88,2
Koolitasandi (sh koolijuht, õpetaja, hoolekogu) otsustamisõigus		
Kooli sisekord	100	95
Õpilaste hindamispõhimõtted	100	88,9
Kooli vastuvõetavate õpilaste nimekirja kinnitamine	100	85
Valikainete nimekiri	100	72,2
Õppeaine sisu	89,6	65,7
Õpikute kasutamine	97,2	90

Nagu alltoodud jooniselt (joonis 2.2) nähtub, on Eesti koolide otsustusõigus õpetajate personalipoliitika osas samuti üks suurimaid TALIS-uuringu riikide seas. Ligi 100% Eesti õpetajaist töötab koolides, kus koolijuhtidel on väga suur otsustamisõigus neis küsimustes. Vaid Norra koolidel on selles suhtes veelgi suurem otsustusõigus.

Joonis 2.2 Koolide otsustamisõigus õpetajate personalipoliitika osas

(õpetajate protsent, kelle direktorid vastasid, et järgmiste funktsioonide eest vastutab kool olulisel määral)

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk. 37



Rahvusvahelises pildis torkab silma Eesti koolide suur iseseisvus ja vastutus õpetajate töölevõtmise ja vallandamise eest. Sloveenia, Poola, Norra, Island, Eesti, Taani, Bulgaaria ja Ungari on riigid, kus üle 90% õpetajatest töötab koolides, kus koolidel on väga suur otsustamisõigus selles osas. Eesti koolide iseseisvus on direktorid hinnanud kõrgeks ka õpetajate palgapoliitika määramisel. Selles osas on koolide iseseisvus kõrgem veel vaid Norras.

Koolide vastuvõtu-/õpilaspoliitika

Õpilaste vastuvõtupoliitikal võib olla haridussüsteemi struktureeriv ja selekteeriv toime, mõjutades kooli kontseptsiooni tervikuna, õpilaskonda ja õpetajate tööd koolis. TALIS-uuringus hindasid koolijuhid oma koolides rakendatavaid vastuvõtutingimusi, mis näitavad erinevatest aspektidest, kuidas koolid oma õpilaskonda valivad. (tabel 2.4)

Tabel 2.4 Kooli vastuvõtu-/õpilaspoliitika

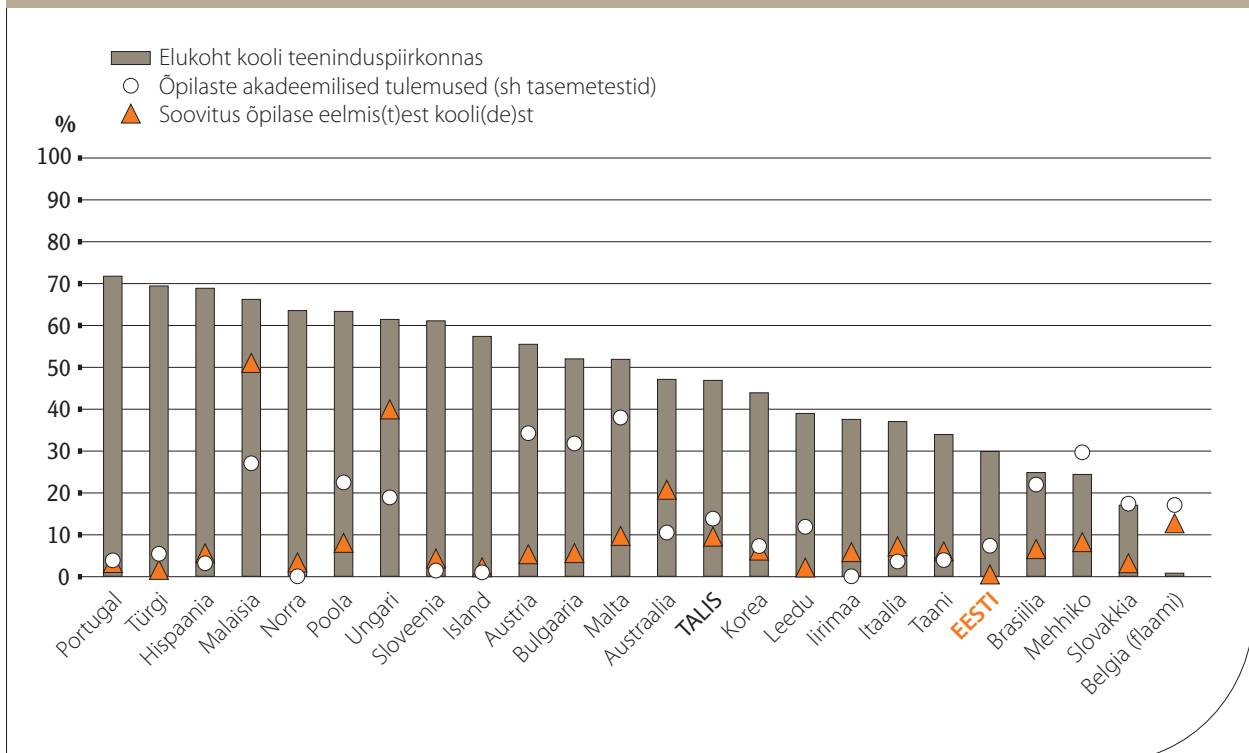
(õpetajate protsent koolides, mille direktorid on väitnud, et koolis arvestatakse õpilaste vastuvõtul järgmisi tegureid kas esmatähtsate või nõutavate eeltingimustena)

	Eesti	TALIS-uuringu keskmine
Elukoht kooli teeninduspiirkonnas	30,3	47,5
Õpilaste akadeemilised tulemused (sh tasemetestid)	7,4	14,0
Soovitus õpilase eelmis(t)est kooli(de)st	0,4	9,6
Teistegi pere liikmete õppimine selles koolis	5,6	16,3
Vanemate nõustumine kooli pedagoogilise filosoofia või religioosse suunitlusega	15,0	20,4
Õpilaste vajadus või soov õppida teatud õppekava järgi	0,4	18,3

Eesti näitajad on TALIS-uuringu keskmiste näitajatega võrreldes madalamad kõikide vastuvõtukriteeriumide osas, sh esineb Eestis tunduvalt vähem elukohajärgset vastuvõttu kui TALIS-uuringu riikides keskmiselt. Alljärgneval joonisel on võrreldud riikidevahelisi erinevusi koolide vastuvõtukriteeriumide osas (elukohajärgsus, õpilaste akadeemilised tulemused ja eelnevate koolide soovitude arvestamine õpilaste vastuvõtul).

Joonis 2.3 Kooli vastuvõtukriteeriumid

Joonisel on toodud õpetajate protsent koolides, kus koolijuhid hindasid kooli vastuvõtul väga tähtsaks järgmisi eeldusi: õpilaste elukoht kooli teeninduspiirkonnas, õpilaste akadeemilised/testidetulemused, soovitus õpilaste eelmistest koolidest. Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk. 35



TALIS-uuringu keskmiste näitajatega võrreldes torkab Eesti koolide õpilaspoliitika / vastuvõtutingimuste puhul silma nii elukohajärgse vastuvõtu kui ka õpilaste testitulemuste arvestamise madal määr. Eestist vähem toimub elukohajärgset vastuvõttu koolidesse veel vaid Brasiilias, Mehhikos, Slovakkias ja Belgias (flaami). TALIS-uuringu riikide mustrid vastuvõtutingimuste osas on väga erinevad, kuid jooniselt 2.3 võib näha, et kohalikule kogukonnale kõige avatum ehk nn „regionaalsem” on õpilaspoliitika Türgis, Norras, Sloveenias. Kõigile avatud ja testitulemusi arvestav (võistluslikum) aga näiteks Brasiilias, Mehhikos, Slovakkias.

Koolikliima

Koolikliima¹ on oluline tegur, mis mõjutab koolielu. TALIS-uuringus on koolikliimat käsitletud nende õpetajate ja õpilastega seotud asjaolude alusel, mis koolijuhtide hinnangul võivad takistada tööd ja õppimist koolis. Eesti ja TALIS-uuringu keskmiste näitajate võrdlev analüüs on esitatud alljärgnevas tabelis. (tabel 2.5).

Tabel 2.5 Koolikliima: õpetajate ja õpilastega seotud tegurid

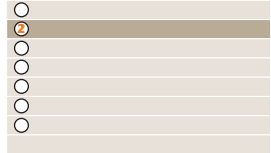
(õpetajate protsent, kes töötavad koolides, kus direktor on hinnanud õpetajate / õpilaste käitumise alljärgnevaid tegureid õppetööd väga palju või teataval määral takistavaks asjaoluks)

	Eesti	TALIS-uuringu keskmine
Õpetajatega seotud tegurid:		
hilinemine	3,2	15,1
puudumine	3,4	25,8
pedagoogilise ettevalmistuse vajakajäämine	5	24,1
Õpilaste väärkäitumine:		
hilinemine	53	39,4
puudumine	68,7	45,8
tundide segamine	70,8	60,2
spikerdamine	38,8	20,9
ropendamine, vandumine	52,6	36,5
vandaalitsemine	15,2	27,1
varastamine	4,3	15,3
teiste õpilaste alandamine, solvamine	47,2	34,6
teistele kehavigastuste tekitamine	2,3	15,9
õpetajate ja koolipersonali solvamine	25,6	16,8
alkoholi, narkootikumide tarvitamine	10,7	10,7

Eesti koolijuhtide hinnangud oma kooli õpetajate käitumisele on väga positiivsed, ja koos Slovakkia, Bulgaaria, Poola ja Belgiaga TALIS-uuringu keskmisega võrreldes ühed kõrgemad. Eesti õpetajate käitumine koolikliimat halvasti ei mõjuta.

Samas on direktorite hinnangud õpilaste käitumise kohta lausa vastupidised: pea kõigi õpilaste väärkäitumise näitajate osas on Eesti koolijuhid andnud pigem negatiivseid hinnanguid. Kui vandaalitsemine, varastamine ja teistele kehavigastuste tekitamine välja arvata, siis on Eesti direktorid oma koolide õpilaste väärkäitumise näitajaid kõrgemaks hinnanud kui TALIS-uuringu keskmine seda näitab.

1 Koolikliimat on põhjalikumalt käsitletud 4. peatükis



Koolijuhi portree

TALIS-uuringu Eesti valimisse kuuluvate Eesti koolijuhtide sooline struktuur on üsna tasakaalus, nende hulgas on 53% naisi ja 47% mehi, kes jaotuvad vanuse alusel järgmiselt: alla 50-aastaseid koolijuhte on 51% ja üle 50-aastaseid 49%.

Koolijuhtide haridustase on kõrge – valdaval osal koolijuhtidest (74%) on magistrikraadiga võrdsustatud haridustase ning 22%-l bakalaureusekraad. 1,5% koolijuhtidest omab doktorkraadi. Kuni 5 aastat koolijuhina töötanud on 32,6%, 6–15 aastat – 34,7% ja üle 16 aasta 32,6% koolijuhtidest. Valdav osa koolijuhte on varem töötanud ka õpetajatena.

3. peatükk

Õpetajate enesetäiendamine

Sissejuhatus

Kooli roll ja ülesanded on muutunud ning see esitab uusi nõudmisi ka õpetajaile. Paljudes riikides õpetavad õpetajad mitmekultuurilises klassis, õpetavad tavaklassides ka erivajadustega õppijaid, püüavad õppetöös tõhusamalt kasutada infotehnoloogia võimalusi, on haaratud kooliarendusse ning otsivad võimalusi vanemate paremaks kaasamiseks kooliellu. Olenemata sellest, kui tõhus on olnud õpetajate ettevalmistus põhiõppes, ei suuda ülikoolid valmistada tulevasi õpetajaid ette kõikideks väljakutseteks, millega nad oma karjääri jooksul kokku puutuvad. Seetõttu on oluline õpetajahariduse süsteem, mis tagaks õpetajaile süsteemse pidevõppe võimaluse kogu karjääri vältel. OECD raportis (2005) rõhutatakse, et efektiivne professionaalne areng (edaspidi kasutame samatähenduslikult terminit „enesetäiendamine“) on pidev, sisaldades koolitusi, praktikat ja tagasisidet, arvestab vajaliku ajaraamiga ning pakub tuge õppetöös. Edukad koolitusprogrammid on rakenduslikud ning toetavad õpetajate õppivate kogukondade teket. Õpetajatevaheline kogemuste jagamine toetab ka koolide kui õppivate organisatsioonide teket ning arengut.

Õpetajate enesetäiendamise toetamisel võib olla mitmeid eesmärke, alustades aine sisu ja õppekava muudatustest tuleneva teadmiste uuendamise vajadusest kuni õppemetoodikalaaste ning õpetaja enesetõhusust tõstvat koolitusteni. TALIS-uuringus määratletakse õpetaja professionaalne areng järgmiselt: *Professionaalne areng haarab endasse tegevusi, mis arendavad õpetaja individuaalseid oskusi, teadmisi, ekspertiisivõimet/professionaalsust ja teisi omadusi.*

Definitsioonist tulenevalt võib õpetaja arengut toetada väga erineval moel, so nii formaalse kui mitteformaalse õppimise kaudu. Arengu toetajaks ja mõjutajaks võivad olla kursused ja töötoad, osalemine formaalsel kvalifikatsiooni tõstmise kursusel, aga ka koolide- või õpetajatevahelised koostööprojektid. Algajate või organisatsiooni uustulnukate jaoks omavad olulist rolli mentorlus ja juhendamine ning koolimeeskonna koostöö õppetegevuse planeerimisel, korraldamisel ning hea praktika jagamisel.

TALIS-uuringus küsiti õpetajailt, millistes professionaalset arengut toetavates tegevustes nad viimase 18 kuu jooksul osalenud on. Küsimustikus paluti õpetajail vastata, millistes alljärgnevates õppimisvormides nad osalenud on:

- Kursused ja õpitoad
- Hariduskonverentsid või -seminarid
- Kvalifikatsiooni tõstmise programmid
- Teiste koolide külastused
- Osalemine õpetajate professionaalsetes võrgustikes
- Individuaalne või koostöine uurimus
- Mentorlus/või tunni paarisvaatlus ja juhendamine

Küsimustikus paluti õpetajail ka vastata, kui paljud nendest koolitustest olid kohustuslikud ja kui paljud vabatahtlikud ning kes kursuste eest tasus. Samuti paluti hinnata erinevate õppevormide tõhusust/mõju ning tuua välja valdkonnad, milles eelkõige koolitust vajatakse. Lisaks esitati küsimusi koolitustel osalemist takistavate asjaolude kohta.

Formaalsetele õppevormidele lisaks uuriti ka seda, kas ja kui palju õpetajad kasutavad vähem formaalseid õppimisviise, nagu ametialase kirjanduse lugemine ning suhtlemine kolleegidega oma õppetöö parendamise eesmärgil.

Järgnevalt ülevaade olulisematest uuringutulemustest rahvusvahelises võrdluses.

3.1. Õpetajate osalemine enesetäiendamises

Poliitilised otsused, mida erinevates riikides tehakse õpetajate professionaalse arengu toetamiseks, peegelduvad ka enesetäiendamiseks kasutatud ajas ning intensiivsuses.

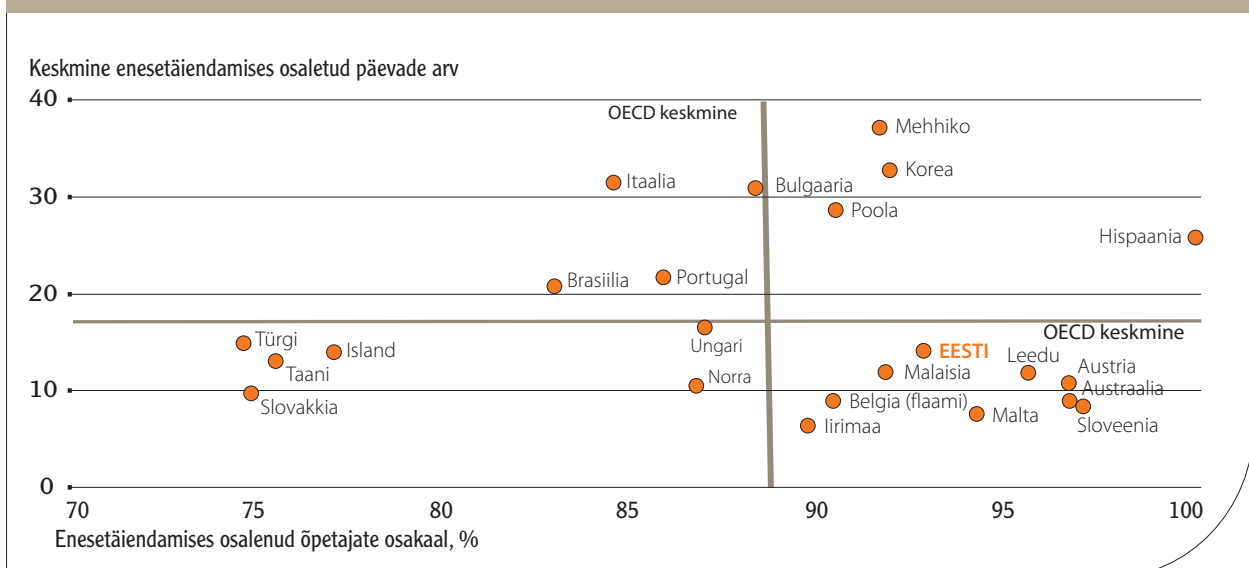
Osalenud 23 riigi õpetajaist pea 89% kinnitasid, et on osalenud viimase 18 kuu jooksul mõnel (kasvõi ühepäevasel) enesetäiendamise-alasel koolitusel. Samas ei olnud 11% õpetajaist uuritava perioodi jooksul osalenud enesetäiendamises mitte ühelgi viisil. Enesetäiendamisele kulutatud päevade arv varieerub riigiti suuresti. Uuringus osalenud riikide õpetajad kulutasid 18 kuu jooksul enesetäiendamisele keskmiselt 15,3 päeva. Eesti õpetajad on enesetäiendamises osalemise määra põhjal 23 riigi õpetajate arvestuses 7. kohal.

Võrreldes erinevate riikide õpetajate enesetäiendamises osalemise protsenti ja päevade arvu, selgub, et paljude riikide, sh ka Eesti õpetajad osalevad küll enesetäiendamises, kuid selle intensiivsus (pikkus) on madal. Ilmselt on antud riikides lähtutud põhimõttest, et pigem tagada täiendõppes osalemise võimalus võimalikult suurele hulgale õpetajaile, hoides samas koolituspäevade arvu suhteliselt madalal.

Joonis 3.1 annab ülevaate enesetäiendamises osalenud õpetajate osakaalust ning enesetäiendamisel osalemise keskmisest päevade arvust.

Joonis 3.1 Enesetäiendamises osaletud keskmine päevade arv (neil, kes osalesid) ja osakaal, %

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 53

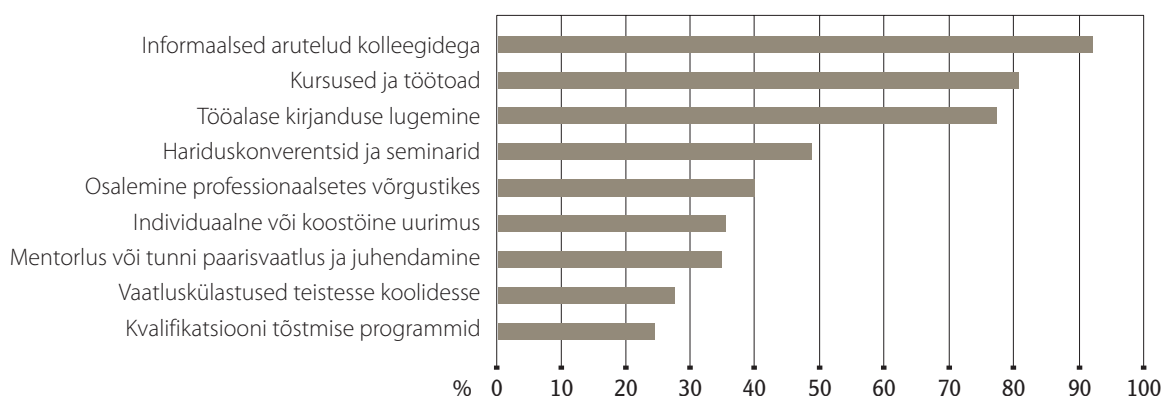


Vanuse kasvades koolitusel osalemise päevade arv kahaneb. Kõikide riikide alla 30 aastased õpetajad kulutasid 18 kuu jooksul enesetäiendamisele keskmiselt 21 päeva, samas kui õpetajad vanuses 50 aastat ja üle selle kasutasid enesetäiendamiseks vaid 14 päeva. Seega osalesid vähemkogenud õpetajad üldjuhul enesetäienduses enam kui kogenud õpetajad. Teisalt on huvitav tõsiasi, et pea kõikide osalenud riikide puhul ilmnes tendents, et mida kõrgem on õpetaja kvalifikatsioon (magistrikraad ja sellest kõrgem haridustase), seda enam on ta huvitatud jätkuvast enesetäiendamisest ning sellele kulutatud päevade arv on kõrgem kui madalama kvalifikatsiooniga (BA või madalam) õpetajail. Rahvusvahelises võrdluses selgus ka, et keskmine enesetäiendamiseks kasutatud päevade arv ei sõltu üldiselt kooli suurus-
 sest või asukohast.

Õpetajate enamlevinud enesetäiendamise viis on informaalset arutelud kolleegidega õpetamise arendamiseks. 93% uuringus osalenud õpetajaist tõi välja just dialoogi kui enesetäiendamise ühe vormi viimase 18 kuu jooksul. Järgnesid kursused ja töötubades osalemine (81%) ning haridusalase kirjanduse lugemine (78%). Kõige vähem osalevad õpetajad kvalifikatsioonikursustel (25%) ning teevad vaatluskülastusi teistesse koolidesse (28%). Joonis 3.2 annab ülevaate õpetajate osalemisest erinevates enesetäiendamisvormides.

Joonis 3.2 Õpetajate osalemine erinevates enesetäiendamisvormides (rahvusvaheline keskmine, %)

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 57



Üldiselt järgivad Eesti õpetajad enesetäiendamises osalemisel sama mustrit, mis tuli ilmsiks TALIS-uuringu riikides keskmiselt, va teiste koolide külastused. Üllatuslikult on teiste koolide külastused Eestis tunduvalt kõrgemal kohal kui teistes TALIS-uuringu riikides. See enesetäiendamisviis on TALIS-uuringus eelviimasel kohal, Eestis aga neljandal kohal. 63% Eesti õpetajaist nimetab koolide külastust ühe enesetäiendamisvormina, kus ta on osalenud viimase 1,5 aasta jooksul. Riikide võrdluses tuuakse välja tõsiasi, et vaid mõnes üksikus riigis (näit Poola, Leedu) on osalusprotsent keskmisest kõrgem kaheksas üheksast nimetatud valdkonnast. Kõrge osalusprotsent erinevat tüüpi enesetäiendamisvormides võib olla tõendus hästi toimiva ja kõrgel professionaalsel tasemel korraldatud täiendõppe kohta. Eesti õpetajate osalusprotsent on TALIS-uuringu keskmisest madalam kolmes valdkonnas üheksast: kvalifikatsiooni tõstmise programmid, individuaalne või koostööine uurimistöö, kolleegide juhendamine ja neile mentoriks olemine.

Eesti andmebaasi alusel tegime täiendava analüüsi, selgitamaks erinevusi erinevat tüüpi koolide ja erinevate aineõpetajate enesetäienduses osalemise vahel. Alljärgnevas tabelis on esitatud selle analüüsi tulemused.

Tabel 3.1 Eesti õpetajate osalemine enesetäienduses kooli õppekeele, õpetatava aine, koolitüüpide järgi

	Kooli õppekeel osalus, %		Aineõpetajad osalus, %			Koolitüüp osalus, %		
	Eesti õppekeelega koolid,	Vene õppekeelega koolid	Kirjanduse õpetajad	Matemaatikaõpetajad	Loodusainete õpetajad	Maakool	Linnakool	Tallinna & Tartu koolid
Enesetäiendusviis								
Kursused/töötoad	93,0	89,1	94,2	92,5	91,4	91,8	92,5	93,4
Hariduskonverentsid või -seminarid	47,2	63,9	58,2	53,3	52,9	41,8	56,1	52,9
Kvalifikatsiooni tõstmise programmid	27,1	31,2	29,4	26,4	28,2	27,8	29,8	24,5
Vaatlused teistes koolides	63,7	59,1	59,9	64,9	60,9	65,0	63,0	60,7
Osalemine koostöövõrgustikus	39,2	60,6	47,2	42,2	38,8	35,3	45,5	49,0
Individuaalne või koostöine uurimus	23,6	39,0	30,1	25,2	27,3	20,4	31,1	27,0
Mentorlus või paaris tunnivaatlus ja juhendamine	30,8	33,8	35,1	37,7	31,7	29,7	27,5	39,5
Töölase kirjanduse lugemine	92,0	62,3	89,3	85,5	89,6	90,6	84,9	87,3
Arutelud kolleegidega	94,9	86,4	94,3	95,2	93,6	93,8	93,0	94,4

Suurimad erinevused eesti ja vene õppekeelega koolide vahel on konverentsidel/seminaridel osalemises, koostöövõrgustikes ja uurimistöös osalemises ning mitteformaalsetes enesetäiendusvormides (kirjanduse lugemine, arutelud kolleegidega). Eesti õppekeelega koolide õpetajad loevad enam erialast kirjandust ja külastavad teisi koole. Vene õppekeelega koolide õpetajad osalevad enam koostöövõrgustikes, käivad seminaridel/konverentsidel, osalevad uurimistöös.

Kooli asukohast sõltuvalt (maakool, linnakool, Tallinna ja Tartu koolid) võib samuti näha teatud erinevusi. Maakoolide õpetajad osalevad mõnevõra vähem konverentsidel, koostöövõrgustikes, uurimustes, aga loevad tööalast kirjandust ja külastavad teisi koole enam. Mõnevõrra esineb erinevusi ka aineõpetajate vahel, kuid need on suhteliselt väikesed (nt võrgustikukoostöö).

3.2. Õpetajate enesetäiendamisevajadused

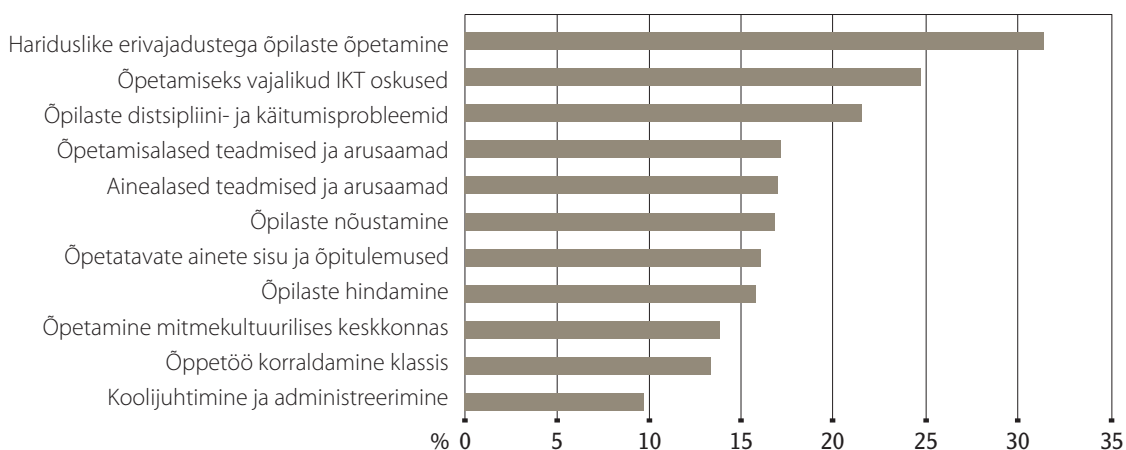
Keskmiselt enam kui pooled uuringus osalenud õpetajaist ütlesid, et nad tahaksid rohkem täiendõpet, kui nad viimase 18. kuu jooksul saanud on. Riigiti kõikus õpetajate vastuseprotsent 30% (Belgias) ja 80% (Brasiilia, Malaisia ja Mehhiko) vahel. 48,7% Eesti õpetajaist ütles, et soovinuks kulutada enesetäiendamisele enam aega, kui neil on võimalik olnud.

Riikide võrdluses ilmneb ka, et eriti naissoost ja alla 40-aastased õpetajad oleksid soovinud pühendada enesetäiendamisele enam, kui neil selleks võimalusi on avanenud. Vastuste

põhjal küsimusele, mis valdkonnas õpetajad kõige enam enesetäiendust vajaksid, seadsid kõikide riikide õpetajad esikohale erivajadustega õppijate õpetamise. Ligikaudu üks kolmandik kõigist õpetajaist ütles, et nende koolitusvajadus antud valdkonnas on kõrge. Antud tulemus viitab TALIS-uuringus osalenud riikides kahele trendile. Esiteks trendile integreerida antud riikides erivajadustega õppijad tavakooli ja -klassi ning teiseks üha tugevnevale võrd-
sust ja kvaliteeti rõhutavale hariduspoliitilisele survele, kindlustamaks koolides kõigi õpilaste õpivajadustega arvestamise. TALIS-uuringu tulemustele toetudes võib öelda, et õpetajad ei tunne end selles valdkonnas ja antud probleemistikus piisavalt kindlalt. Joonis 3.3 annab ülevaate valdkondadest, milles põhikooli õpetajad tunnevad kõige suuremat koolitusvajadust.

Joonis 3.3 Enesetäiendamise vajadus

Joonisel on toodud õpetajate osakaal (rahvusvaheline keskmine) protsentides, kes väitsid, et peavad enesetäiendamist antud valdkonnas väga vajalikuks. Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk. 60



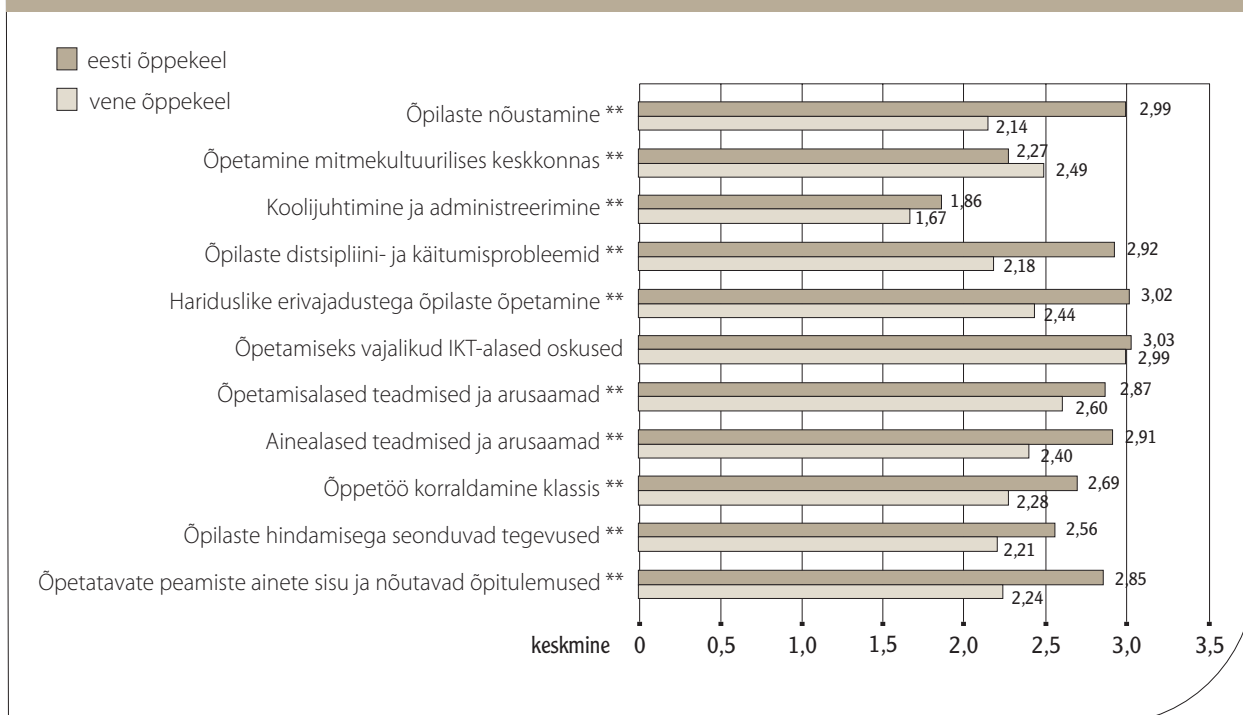
Teisele kohale paigutasid õpetajad IT-vahendite kasutamisoskused. Ka Eesti õpetajad paigutasid selle teisele kohale. See on mõnevõrra üllatav, arvestades Tiigrihüppe jm koolidele ning õpetajatele suunatud pikaajaliste IT-alaste projektide arvu Eestis. Samas võib see aga olla signaaliks, et õpetajail ja koolidel on raskusi enda kursis hoidmisega niivõrd kiiresti areneva ja muutuva valdkonnaga ning selle tõhusa kasutamisega õppimis- ja õpetamisprotsessis. Samas võib see olla ka kinnitus teisteski uuringutes ilmnenu tendentsile, et õpetajail jääb puudu oskustest, kuidas infotehnoloogiat parimal moel õppeprotsessis rakendada. Võrreldes enesetäiendamises osalemise määra ja vajadust, ilmnes tendents, et mida enam oli õpetaja enesetäiendamises osalenud, seda enam arvas ta vajavat lisa.

Eestis võib märgata erinevusi eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate enesetäiendamisvajadustes (joonis 3.4).

Kõikides enesetäiendamisvaldkondades esinevad statistiliselt olulised erinevused eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate vahel. Üldiselt on eesti õppekeelega koolide õpetajad hinnanud oma arenguvajadusi pea kõigis valdkondades kõrgemaks, va õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas.

Joonis 3.4 Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate enesetäiendamisvajadused

Joonisel on esitatud õpetajate hinnangute keskmised näitajad skaalal 1–4, kus 1 tähistab „pole üldse vajalik“ ja 4 „väga vajalik“.

**3.3. Toetus enesetäiendamiseks**

Enesetäiendamise viisid, milles õpetajad osalevad, võivad olla nii kohustuslikud kui ka vabatahtlikud. On selge, et teatud tingimustes on õpetajate teadmiste ja oskuste täiendamiseks vajalik rakendada kohustuslikkuse printsiipi. Samas on oluline, et õpetajale kui professionaalile jääks võimalus valida enesetäiendamisviise ka isiklikest arenguvajadustest lähtuvalt. Väga kõrge kohustuslike kursuste hulk viitab ülevalt alla juhitud professionaalse arengu süsteemile, mis ei pruugi arvestada õpetaja personaalseid vajadusi. Antud uuringus osalenud õpetajate vastustele toetudes olid 51% professionaalse arengu kursustest viimase 18 kuu jooksul kohustuslikud.

Ka selgus, et osalenud riikidest mitte üheski ei ole enesetäiendamises osalemine õpetajatele täiesti tasuta. Eesti õpetajaist 72,5% osalesid koolitustel täiesti tasuta. Huvitaval kombel ilmneb riikide võrdluses, et õpetajad, kes vastasid, et pidid maksma ise kas osa või kogu enesetäienduse kulu, osalesid täienduskoolituses enam, kui need, kes ise ei maksnud. Õpetajad, kes said osaleda tasuta, osalesid enesetäiendamises keskmiselt 13 päeva, õpetajad, kes maksid osaliselt ise – 23 päeva ning õpetajad, kes kandsid kogu kulu ise, kulutasid enesetäiendamisele 32 päeva.

Antud tendents viitab ilmselt ühelt poolt sellele, et tasuta koolitused ei rahulda kõigi õpetajate vajadusi ning teisalt, mida pikem on koolitus, seda tõenäolisemalt tuleb õpetajal ise juurde maksta. Samas peab siinjuures silmas pidama ka seda, et väga intensiivsed koolitusvormid (näit individuaalse või koostöise uurimuse läbiviimine, projektis osalemine) võivad olla küll ajamahukad, kuid koolile mitte nii kulukad kui näiteks osalemine mõnel tavakoolitusel.

Tabel 3.2 Enesetäiendamine (kooli õppekeele ja asukoha järgi)

	Enesetäiendamiseks kasutatud aeg päevades viimase 18 kuu jooksul	Kohustusliku enesetäiendamise aeg (kui osa õpetajatööst) päevades viimase 18 kuu jooksul	Pidi ise maksma koolituste eest, milles osales viimase 18 kuu jooksul, %	Aeg, mis kulus enesetäiendamisele viimase 18 kuu jooksul (oli ette nähtud üldtööaja raames), %	Sai mingit lisatasu väljaspool üldtööaega toimunud enesetäienduse eest, milles osales viimase 18 kuu jooksul, %
Eesti õppekeelega kool	13,1	5,8	27,3	42,8	10,5
Vene õppekeelega kool	14,4	9,8	20,2	57,9	13,5
maakool	12,7	6,0	26,7	44,9	9,7
linnakool	13,6	6,8	27,2	46,5	11,5
Tallinna, Tartu kool	13,3	6,2	23,6	42,8	11,4

Tabelist on näha, et vene õppekeelega koolides on enesetäiendamise, eriti kohustusliku enesetäiendamise maht veidi suurem kui eesti õppekeelega koolides.

Eesti õppekeelega koolide õpetajad panustavad mõnevõrra enam oma aega ja raha enesetäiendamiseks, õpivad enam väljaspool tööaega ja maksavad rohkem oma õppimise eest osaliselt ise. Eesti õppekeelega koolide õpetajad saavad oma õpingute eest ka veidi vähem lisatasu.

3.4. Takistused enesetäiendamises osalemisel

Peamised takistused, mis ei lase õpetajal suuremal määral osaleda professionaalset arengut toetavates tegevustes, on koolituse mittedsobivus töögraafikuga. Põhjustena toodi esile ka järgnevaid asjaolusid: ei leidunud sobivat koolitust, perekondlikud kohustused, koolitus liiga kallis, tööandja toetuse puudumine ning viimasel kohal enda mittevastavus koolitusele esitatud nõuetele (nt kvalifikatsioon, kogemus, staaž).

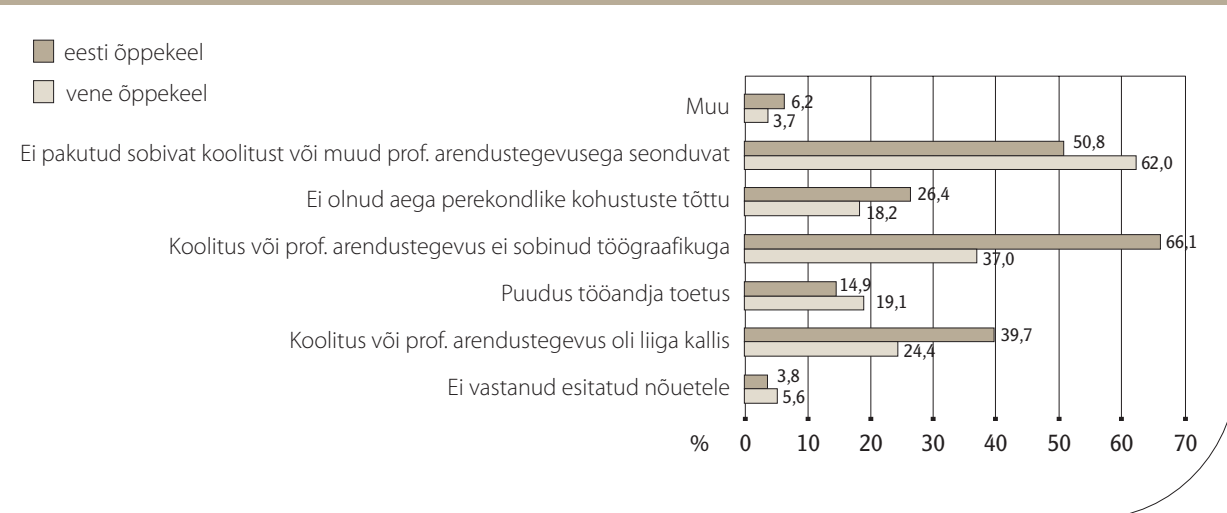
Rahvusvahelises võrdluses ilmneb ka negatiivne seos enesetäiendamises osaletud päevade ja sobivate koolituskursuste olemasolu vahel. Teisisõnu, õpetajad, kes töid põhjuseks, et ei saanud osaleda enamates professionaalset arengut toetavates tegevustes seetõttu, et ei leidnud endale sobivaid kursusi, kasutasid viimase 18 kuu jooksul enesetäiendamiseks keskmisest vähem päevi. Eesti õppekeelega koolide õpetajaist nimetasid koguni 50% sobivate kursuste puudumist. Samasugune tendents ilmnes ka Slovakkia ja Leedu õpetajate puhul. Kõigis neis riikides oli ka päevade arv, mida õpetajad olid viimase 18 kuu jooksul enesetäiendamiseks kasutanud, riikide üldisest keskmisest madalam.

Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate vahel oli kohati suuri erinevusi selles, milliseid asjaolusid nad pidasid takistusteks enesetäiendamises osalemisel (joonis 3.5). Erinevate koolitüüpide vahel olulisi erinevusi ei olnud.

Eesti õppekeelega koolide õpetajate puhul ei sobitu koolitus töögraafikuga või on see liiga kallis, vene õppekeelega koolide õpetajaile on peamiseks takistuseks sobivate kursuste või siis tööandja toetuse puudumine.

Joonis 3.5 Takistused enesetäiendamisel eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate puhul

Joonisel on toodud õpetajate osakaal protsentides, kes nimetasid takistustena joonisel toodud asjaolusid.

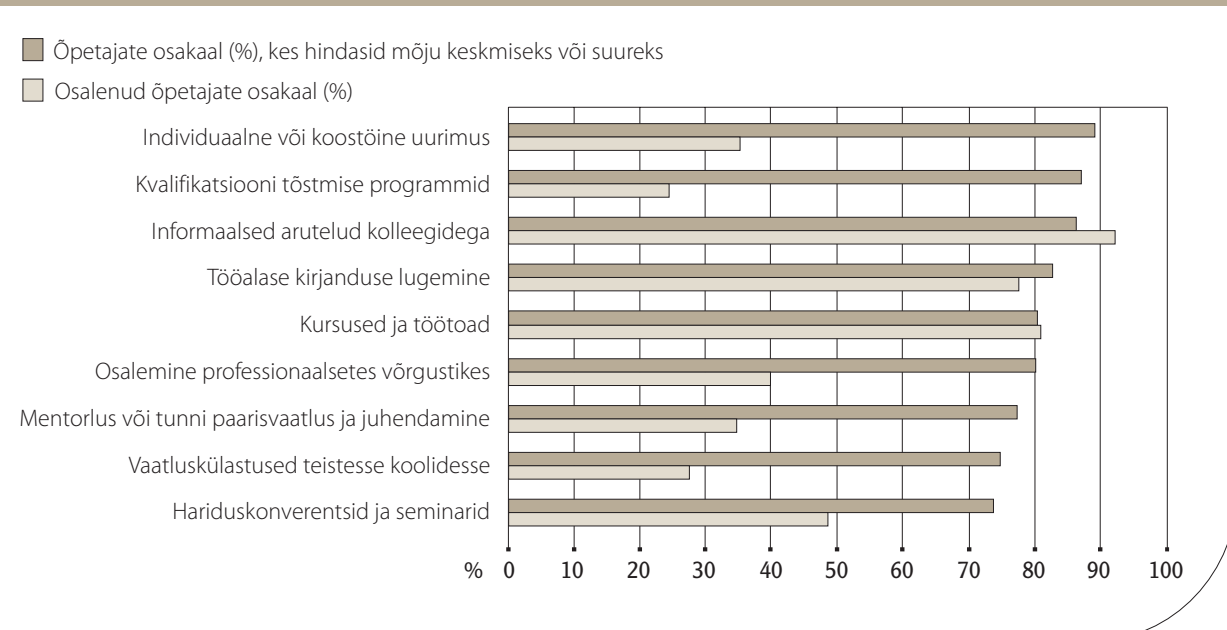


3.5. Enesetäiendamise mõju

See osa annab ülevaate selle kohta, milliseid enesetäiendamise viise õpetajad kõige tõhusamaks pidasid. Arvestades osalenud 23 riigi õpetajate vastuste keskmisi, osutus kõige tõhusamaks enesetäienduse vormiks, kus õpetajad olid osalenud, individuaalne või koostöine uurimus, millele järgnesid informaalne dialoog kolleegidega õpetamise arendamiseks ning osalemine kvalifikatsiooniprogrammides. Antud vorme hindab 90% õpetajaist keskmise või kõrge mõjuga oma professionaalsele arengule. Õpetajate arvates on osalemine hariduskonverentsidel ja -seminaridel ning vaatlused teistes koolides vähese mõjuga. Samas on antud hinnangutes riigiti ka olulisi erinevusi.

Joonis 3.6 Enesetäiendamises osalemine ja selle mõju

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 75



Huvitav tõsiasi on aga see, et professionaalse arengu seisukohalt mõjusaimaks peetud vormides on õpetajate osalus kõige madalam. Samuti tuleb uuringuandmetest välja, et kaks õpetajate poolt kõige tõhusamaks hinnatud tegevust on kõige ajamahukamad ning suur osa õpetajaist peab neis osaledes ise maksma.

Joonis 3.6 annab ülevaate õpetajate osalemisest erinevates professionaalset arengut toetavates tegevustes ning nende hinnangust antud tegevuse tõhususele.

Ka Eesti puhul on korrelatsioon enesetäienduses osalemise ja selle mõju vahel negatiivne (-0.37). Professionaalse arengu toetamisel on õpetajate arvates kõige suurem mõju kvalifikatsioonikursustel ja individuaalsel või koostöisel uurimisel, kusjuures neis kahes enesetäiendamise vormis osales kõige vähem õpetajaid. Tabel 3.3 annab sellest ülevaate.

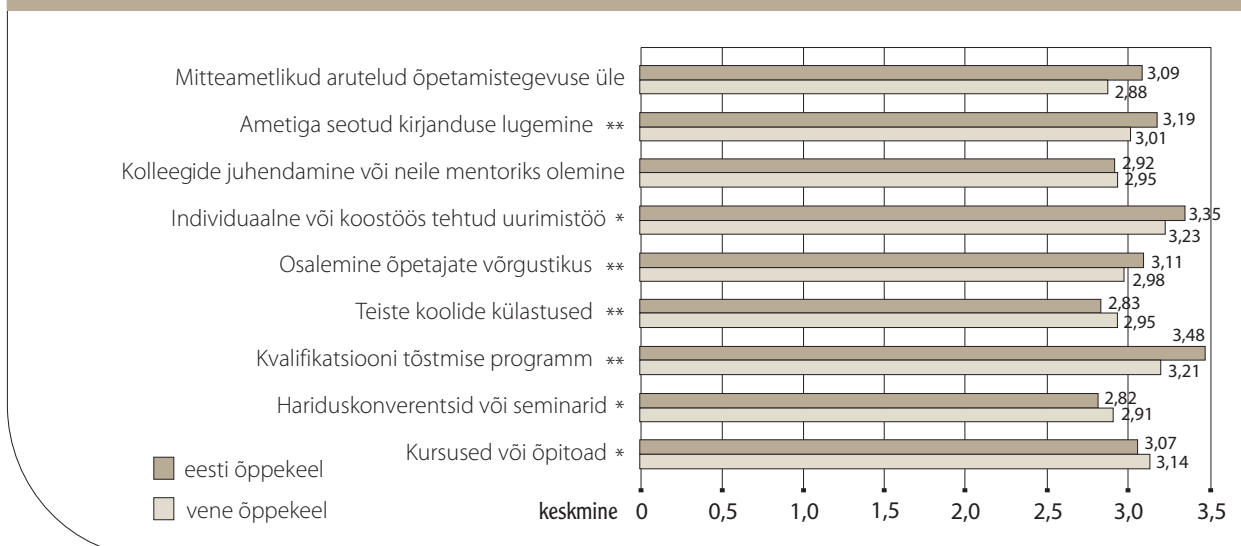
Tabel 3.3 Enesetäiendamises osalemine ja selle mõju

	Eesti õpetajate osalus enesetäienduses, %	Õpetajate poolt hinnatud keskmine mõju (skaalal 1–4)
Mitteametlikud arutelud õpetamistegevuse parandamise üle	93,6	3,1
Kursused või õpitoad	92,4	3,1
Ametiga seotud kirjanduse lugemine	87,4	3,2
Teiste koolide külastused	62,9	2,9
Hariduskonverentsid või -seminarid	50,0	2,8
Osalemine õpetajate võrgustikus	42,8	3,1
Kolleegide juhendamine või neile mentoriks olemine	31,3	2,9
Kvalifikatsiooni tõstmise programm	27,8	3,4
Individuaalne või koostöös tehtud uurimistöö	26,2	3,3

Osalus ja mõju on enamvähem tasakaalus mitteformaalsete enesetäiendamisvormide puhul, mil kõrge osalusmääraga kaasneb ka kõrge hinnang nende tõhususele.

Joonis 3.7 Erinevate enesetäiendamisvormide mõju eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate puhul

Joonisel on toodud õpetajate hinnangute keskmised näitajad skaalal 1–4, kus 1 tähistab „polnud mingit mõju“ ja 4 „suur mõju“.



Jooniselt 3.7 on näha, et eesti ja vene õppekeele koolide õpetajad hindavad erinevate enesetäiendusvormide mõju erinevalt.

Eesti õppekeele koolide õpetajad hindavad kõrgemalt kvalifikatsiooniprogramme, osalemist õpetajate võrgustikes, mitteametlikke enesetäiendamisviise (kirjanduse lugemine, arutelud kolleegidega). Vene õppekeele koolide õpetajad aga hindavad mõnevõrra kõrgemalt konverentse, seminare, õpitubasid.

Kokkuvõte

- Eesti õppekeele koolide õpetajad osalevad küll enesetäienduses, kuid kursuste intensiivsus (pikkus) on madal ehk teisisõnu – korraldatakse palju lühiajalisi koolitusi.
- Eesti õppekeele koolide õpetajate puhul ilmnes negatiivne korrelatsioon enesetäienduses osalemise ja selle mõju vahel (-0.37) ehk siis – osaletakse enesetäienduses, kuid selle mõju professionaalsele tegevusele (ja arengule) on madal.
- Professionaalse arengu toetamisel on õpetajate arvates kõige suurem mõju kvalifikatsioonikursustel ja individuaalsel või koostöisel uurimisel, mis olid aga samal ajal kaks enesetäiendamise vormi, kus osales kõige vähem Eesti õpetajaid.
- Vähemkogenud õpetajad osalevad enesetäienduses üldjuhul enam kui kogenud õpetajad ning kõrgema kvalifikatsiooniga õpetajad enam kui madalama kvalifikatsiooniga õpetajad.
- Eesti õppekeele koolide õpetajaist 48,7% sooviks enesetäiendamiseks rohkem aega, kui neil reaalselt võimalik on.
- 50% Eesti õppekeele koolide õpetajaist nimetas sobivate kursuste puudumist takistuseks enesetäiendamisel.
- Eesti õppekeele koolide õpetajate põhitakistuseks enesetäiendamisel on selle töögraafikuga sobitamise raskused või võimatus või siis on enesetäiendus liialt kallis. Vene õppekeele koolide õpetajaile on peamiseks takistuseks sobivate kursuste või siis tööandja toetuse puudumine.
- Vene õppekeele koolides on enesetäiendamise, eriti kohustusliku enesetäiendamise maht veidi suurem kui eesti õppekeele koolides.
- Eesti õppekeele koolide õpetajatest 72,5% osalesid koolitustel täiesti tasuta. Eesti õppekeele koolide õpetajad panustavad mõnevõrra enam oma aega ja raha enesetäiendamisse (õpivad enam väljaspool tööaega ja maksavad enam oma õppimise eest osaliselt ise) kui vene õppekeele koolide õpetajad. Samuti saavad Eesti õppekeele koolide õpetajad oma õpingute eest veidi vähem lisatasu.
- Eesti õppekeele koolide õpetajad hindavad oma arenguvajadusi pea kõigis valdkondades (va õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas) suuremaks kui vene õppekeele koolide õpetajad. Eesti õppekeele koolide õpetajad hindavad vene õppekeele koolide õpetajaist kõrgemalt kvalifikatsiooniprogramme, osalemist õpetajate võrgustikes, mitteametlikke enesetäiendamisviise (kirjanduse lugemine, arutelud kolleegidega)
- Erivajadustega õppijate õpetamise osas on enesetäiendusvajadus kõige suurem.

4. peatükk

Õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud ning õpikeskkond

Sissejuhatus ja analüüsimudel

TALIS-uuringus uuriti mitmeid õpetajate professionaalsust iseloomustavaid nähtusi – õpetajate pedagoogilisi veendumusi, tööalaseid hoiakuid ning õpikeskkonna näitajaid, mis on olulised nii õpetamise ja õppimise kui ka õpetajate toimetulekustrateegiatega mõistmisel. Nimetatud nähtused mõjutavad ka õpikeskkonda, õpilaste õpimotivatsiooni ja õpiväljundeid ning võivad „vahendada“ õpetajapoliitikas rakendatavate meetmete (nt õpetajakoolituse õppekavade muutused jms) mõju õpiväljunditele.

Selles osas käsitletakse õpetajate professionaalsuse tegureid, mis hõlmavad:

- õpetamise ja õppimisega seotud pedagoogilisi veendumusi ehk uskumusi (siin ja edaspidi kasutatakse neid samatähenduslikena)
- õpetamispraktikaid
- õpetajate professionaalse koostöö viise;
- klassi õpikeskkonna / klassikliima näitajaid
- kooli õpikeskkonna / koolikliima näitajaid
- keskse tähtsusega professionaalseid hoiakuid – õpetaja enesetõhusust ja tööga rahulolu.

Selles peatükis ja osaliselt ka õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhusust käsitlevas 7. peatükis tehtud analüüside puhul järgitakse alljärgneval joonisel (joonis 4.1) esitatud analüüsimudelit, mis toetub teoreetilistele eeldustele.

Seega on TALIS-uuringus kaetud peamised õpetaja professionaalsuse aspektid (joonisel 4.1 tähistatud tumeda tagapõhjaga). Kuigi uuringus ei ole otseselt andmeid õpilaste õpitulemuste ja õpiväljundite kohta, võimaldab uuring heita pilku ka neile teguritele, mis on õpiväljunditega seotud.

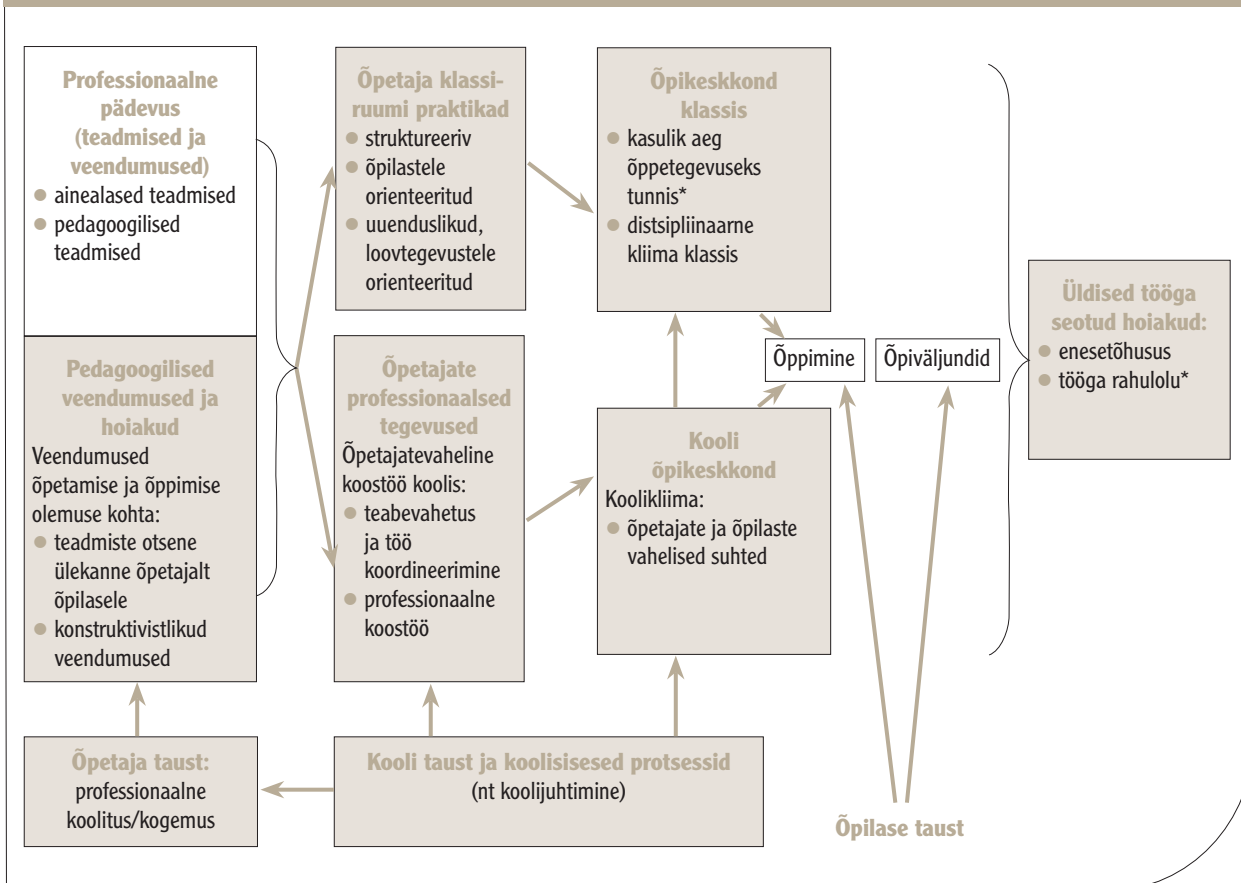
Analüüs algab mudeli vasakpoolsetes osades toodud tunnuste analüüsiga ning lõppeb õpetaja enesetõhususe ja tööga rahulolu analüüsiga kokkuvõtvas, 7. peatükis. Õpetaja üldiseid tööalaseid hoiakuid – enesetõhusust ja tööga rahulolu vaadeldakse siin uuringus kui õpetaja professionaalsuse keskseid näitajaid. Õpetaja enesetõhususe ja tööga rahulolu mudelid on ka üheks uuringu peamistest väljunditest.

Pea kõikide joonisel 4.1 nimetatud tegurite osas on koostatud standardiseeritud faktortunnused, mille alusel on erinevaid riike omavahel võrreldud. Faktortunnused koondavad küsimustikes esitatud vastavad alg-tunnused joonisel 4.1 esitatud tegureid ja nähtusi kirjeldavateks üldisemateks näitajateks / indikaatoriteks. Lisaks riikidevahelistele võrdlustele faktortunnuste alusel, on TALIS-uuringus tehtud mitmeastmelisi regressioonanalüüse, analüüsivaks riikide kaupa seoseid eelnimetatud professionaalsuse tegurite, õpikeskkonna ja taustanäitajate vahel.

Joonis. 4.1 Analüüsiraamistik õpetajate professionaalsuse (pedagoogiliste veendumuste, õpetamispraktikate ning tööalaste hoiakute) analüüsiks

Joonisel on tumeda tagapõhjaga tähistatud tegurid, mida on TALIS-uuringus empiiriliselt mõõdetud.

Tärnikesega märgitud näitajad on üksiktunnused, ülejäänud on faktortunnused. Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 91



4.1. Pedagoogilised veendumused/uskumused ja õpetamispraktikad

Õpetajate pedagoogilised veendumused, praktikad ja hoiakud on olulised õpetaja professionaalsust iseloomustavad aspektid, mis on tihedalt seotud õpetaja tööalase toimetuleku ja heaoluga ning kajastuvad õpikeskkonnas. Kõik need tegurid mõjutavad potentsiaalselt ka õpilaste motivatsiooni, tulemusi ja õpiväljundeid. Paljud uurimused näitavad õpetajate uskumuste ja praktikate seost efektiivse õppimisega klassiruumis ning õpitulemustega (viide Brophy & Good, 1986; Wang, Haertel & Walberg, 1993). Samuti võib eeldada, et õpetajate hoiakud ja uskumused vahendavad ka õpetajate esmakoolituse ja enesetäienduse mõju õpilaste õppimisele.

Pedagoogilised veendumused ehk uskumused

Selgitamaks õpetajate arusaamu ja veendumusi õpetamise ja õppimise kohta (uskumusi), konstrueeriti TALIS-uuringus kaks standardiseeritud faktorskaalat, mille alusel võrreldi osalevate riikide õpetajate arusaamu:

- 1) traditsioonilised uskumused, mis seotud arusaamaga, et õpetamine on eelkõige teadmiste otsene edastamine/ülekanne õpetajalt õpilasele (teadmiste otseülekanne) ning õpetaja roll seisneb konkreetsete teadmiste edastamises selgel ja struktureeritud viisil, tagades rahuliku töömeeleolu klassis. See koondtunnus konstrueeriti järgmiste väidete alusel, toetudes õpetajate nõustumisele / mittenõustumisele järgmiste väidetega:

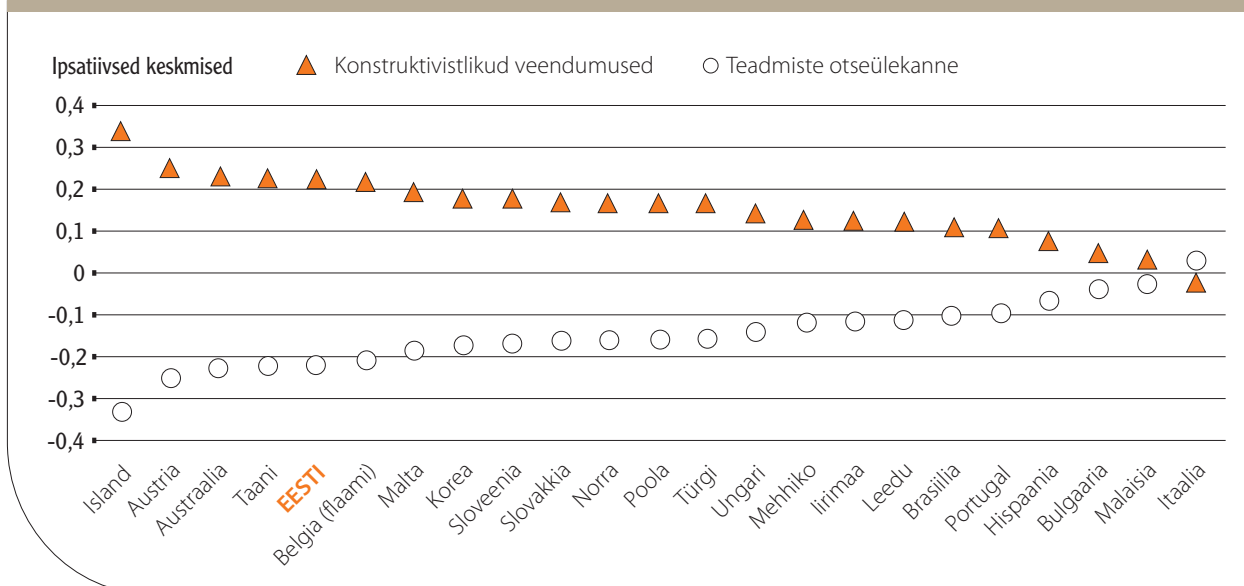
- tulemuslikult töötavad ja head õpetajad näitavad õpilastele ette, kuidas probleemi või ülesannet õigesti lahendada;
 - õpetamine peaks põhinema küsimustel, millel on olemas selged ja õiged vastused ning ideedel, mida enamik õpilasi suudab lennult haarata;
 - see, kui palju õpilased õpivad, sõltub sellest, kui palju on neil taustateadmisi; sellepärast ongi faktide õpetamine nii vajalik;
 - eduka õppimise jaoks on üldjuhul vaja klassis vaikust.
- 2) konstruktivistlikud uskumused, mis peegeldavad arusaama, et õpilased pole passiivsed teadmiste vastuvõtjad, vaid aktiivsed osalejad teadmisteloomes. Selline lähenemine paneb põhirõhu pigem mõtlemise arendamisele ja põhjuslike seoste mõistmisele kui konkreetsete teadmiste omandamisele. Seda tüüpi uskumust uuriti nelja väite alusel, millega õpetajad võisid rohkem või vähem nõustuda:
- minu roll õpetajana on toetada õpilaste endi uurimistegevust;
 - kõige paremini õpivad õpilased siis, kui nad lahendavad probleeme iseseisvalt;
 - õpilastele peaks andma võimaluse mõelda praktiliste probleemide lahenduste üle ise, enne kui õpetaja näitab, mil viisil neid lahendatakse;
 - mõtlemine ja järelduste tegemine on tähtsam kui aine õppekava konkreetne sisu.

Riikidevaheline võrdlus õpetajate pedagoogiliste veendumuste tüüpide alusel on esitatud alljärgneval joonisel. Kuna riikide keskmised näitajad ülaltoodud tunnuste osas pole otseselt võrreldavad, on riikidevahelise võrdluse aluseks pigem õpetajate pedagoogiliste veendumuste mustrid, mis näitavad ühe või teise tüübi suhtelist eelistamist erinevates riikides.

Joonis 4.2 Õpetajate pedagoogiliste veendumuste profiilid erinevates riikides

Joonisel on riigid järjestatud selle alusel, kui tugevalt õpetajad on veendunud konstruktivistlike või siis teadmiste otseülekande tõhususes õpetamisel ja õppimisel. Näiteks toetavad Islandi õpetajad tugevalt konstruktivistlike uskumusi, võrreldes teadmiste otseülekandega, Itaalia õpetajad usuvad enam-vähem ühepalju mõlemasse, uskudes siiski pisut enam teadmiste otseülekandesse.

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 95



Üldise tendentsina toetavad kõikide riikide õpetajad mõlemat liiki pedagoogilisi veendumusi, kuid enamiku riikide puhul toetatakse konstruktivistlike arusaamu enam kui uskumusi teadmiste otseülekandesse. Valdav osa õpetajaist on veendunud, et nende ülesanne ei ole õpilastele mitte ainult faktide edastamine, vaid nad peaksid pigem toetama õpilaste

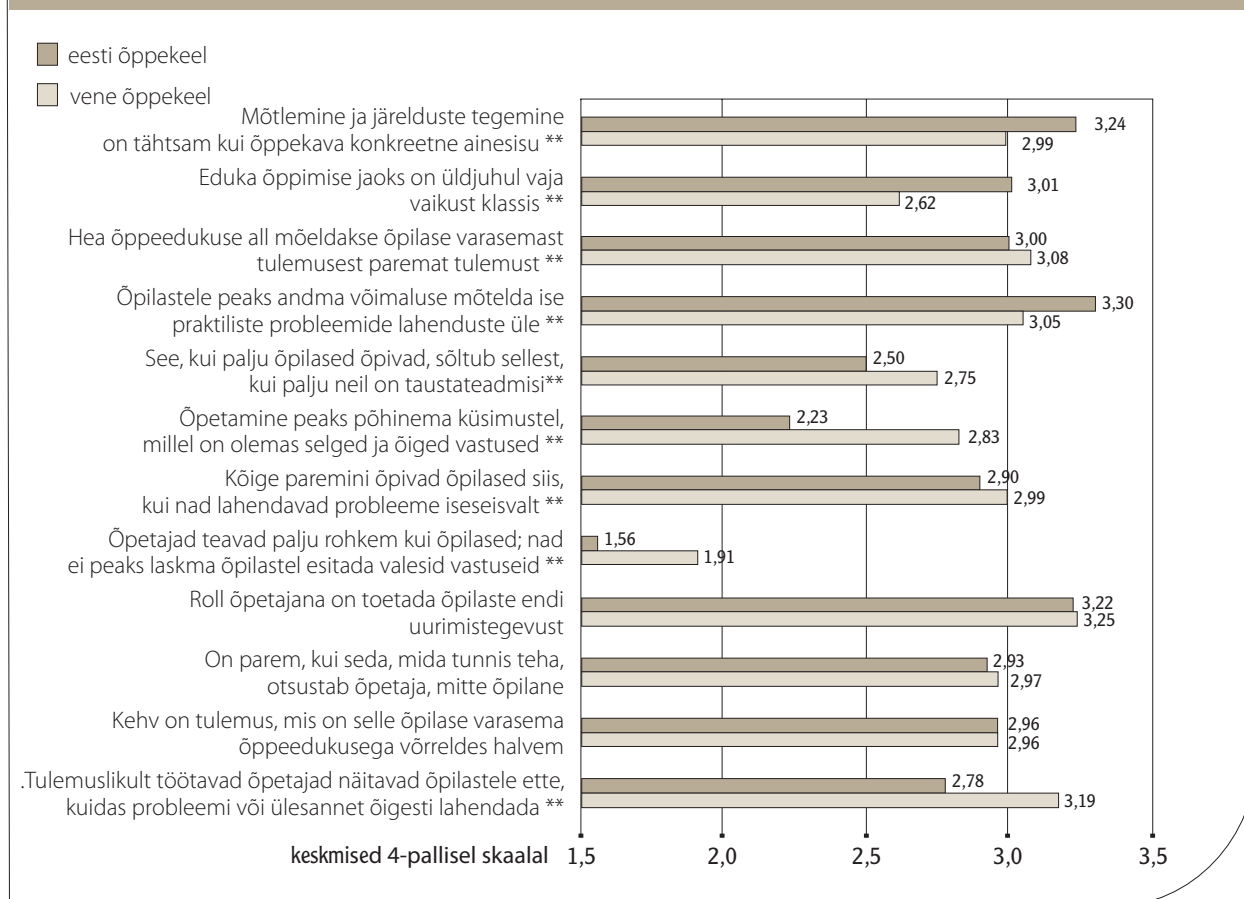
aktiivset rolli teadmiste konstrueerimisel. Eestit koos Islandi, Austria, Austraalia, Taani ja Belgiaga võib pidada kõige tugevamini konstruktivistlikke uskumusi toetavateks riikideks, võrreldes traditsioonilise arusaamaga teadmiste otseülekandesse.

Kuigi konstruktivistlikud uskumused on enamiku riikide muustrites keskmisest tugevamalt esindatud, esineb õpetajate vahel olulisi erinevusi. Õpetajad, kes toetavad enam konstruktivistlikke uskumusi, võivad samal ajal toetada ka teadmiste otseülekandega seotud uskumusi. Korrelatsioonanalüüs näitas, et osades riikides (Austraalia, Austria, Island) on nende kahe näitaja vahel negatiivne korrelatsioon ehk siis õpetajad kalduvad „valima poolt“, toetades kas ühte või teist tüüpi uskumust teise arvelt. Osade riikide õpetajate puhul aga esinevad need kaks veendumuste tüüpi koos, mida näitab tugev positiivne korrelatsioon nende kahe näitaja vahel (eriti Aasia, Kesk- ja Lõuna-Ameerika maad). Ka endiste sotsialismimaade puhul (Ungari, Leedu, Poola, Slovakkia, Sloveenia), v.a Eesti, valitses statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon kahe uskumuste tüübi vahel. Eesti puhul oli korrelatsioonikordaja küll positiivse märgiga, kuid statistiliselt mitteoluline. See tähendab, et Eesti õpetajad, uskudes küll enam konstruktivistlikku lähenemisse, ei vastanda seda otseselt teadmiste otseülekandele ning võivad neid seega ka kombineeritult kasutada.

Erinevused eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate pedagoogilistes veendumustes

Analüüsidest Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate vahelisi erinevusi, toetusime algtoonuste keskväärtustele (joonis 4.3).

Joonis 4.3 Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate pedagoogilised veendumused



Kuigi üldiselt on Eesti õpetajate pedagoogilised veendumused pigem konstruktivistlikud, võib öelda, et vene õppekeele koolide õpetajad usuvad enam kui eesti õppekeele koolide õpetajad teadmiste otseülekandesse, õpilaste otsese juhendamise ja faktiõppe vajadusse. Ka pooldavad vene õppekeele koolide õpetajad enam väiteid, nagu „õpetamine peaks põhinema küsimustel, millel on olemas selged ja õiged vastused“; „õpetajad teavad palju rohkem kui õpilased, nad ei peaks laskma õpilastel esitada valesid vastuseid“; „tulemuslikult töötavad õpetajad näitavad õpilastele ette, kuidas probleemi või ülesannet õigesti lahendada“ jt. Eesti õppekeele koolide õpetajate pedagoogilised veendumused on aga enam „segatüübilised“, milles on nii konstruktivistlikele arusaamadele kui ka teadmiste otseülekandesse uskumisele omaseid jooni.

Õpetamispraktikad

Kuigi kooli efektiivsuse uurijad Scheerens & Bosker (viidatud OECD, 2009, lk 97) väidavad, et õpetamisviisil on suur mõju õpilaste saavutustele, ei ole olemas ühte ja parimat õpetamisviisi. Õpetamisviis sõltub oluliselt kultuurikontekstist ja õpetajakutse traditsioonidest ning TALIS-uuringus püütakse määratleda õpetamispraktika erinevaid profile, mitte aga leida või hinnata ühte „optimaalset“ praktikat.

TALIS-uuringus summeeriti õpetamispraktikat käsitlevad küsimused kolmeks standardiseeritud faktortunnuseks, eristades:

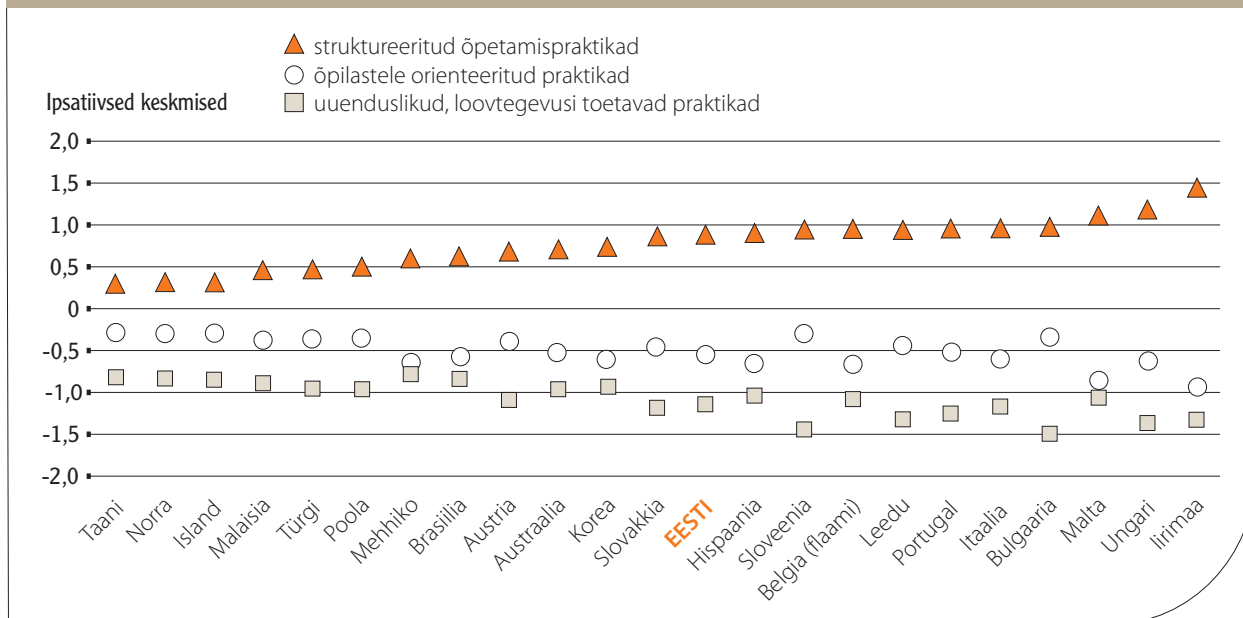
- 1) struktureeritud õpetamispraktikaid, mille kasutamise sagedust hindasid õpetajad viie väite alusel:
 - õpetaja teatab õpilastele selgelt õpieesmärgid
 - vaatab koos õpilastega läbi nende kodutööd
 - tunni alguses esitab lühikokkuvõtte eelmisest tunnist
 - kontrollib oma õpilaste töövihikuid
 - õpilastele küsimusi esitades kontrollib, kas nad on ainekust aru saanud.
- 2) õpilastele orienteeritud praktikaid, mille kasutamise sagedust sihtklassis hindasid õpetajad nelja väite alusel:
 - õpilased töötavad väikestes gruppides, et lahendada ühiselt probleem või ülesanne
 - annab õpiraskustega õpilastele ja/või neile, kes kiiremini edasi jõuavad, erinevaid ülesandeid
 - palub oma õpilastel soovitada või aidata kavandada tunni tegevusi või teemasid
 - õpilased töötavad võimete alusel moodustatud rühmades.
- 3) uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid, mille kasutamise sagedust hindasid õpetajad nelja küsimuse alusel:
 - õpilased töötavad projektide kallal, mille täitmine nõuab vähemalt nädala
 - õpilased valmistavad midagi, mida saab kasutada keegi teine
 - õpetaja laseb õpilastel kirjutada essee, milles nad peavad selgitama oma mõttekäiku
 - õpilased väitlevad ja esitavad argumente mingi seisukoha kohta, mis ei pruugi olla nende endi seisukoht.

Järgnev joonis (joonis 4.4) illustreerib erinevate riikide õpetajate õpetamispraktikate profile eelnimetatud kolme faktortunnuse alusel.

Nagu jooniselt 4.4 näha, on õpetamispraktikate kasutamise põhimuster sarnane pea kõikides riikides – ülekaalus on struktureerivate praktikate kasutamine ning uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid rakendatakse kõige vähem. Ka Eesti õpetajad järgivad sama mustrit, rakendades struktureeritud praktikaid tunduvalt enam kui teisi. Kaks ülejäänud

Joonis 4.4 Õpetamispraktikate profiilid erinevates riikides

Joonisel on riigid järjestatud vastavalt sagedusele, millega õpetajad erinevaid õpetamispraktikaid rakendavad (struktureeritud õpetamispraktikad, õpilastele orienteeritud praktikad, uuenduslikud, loovtegevusi toetavad praktikad). Näiteks rakendavad Taani õpetajad erinevaid õpetamispraktikaid suhteliselt tasakaalustatult, liirimaa õpetajad aga rakendavad struktureeritud praktikaid tunduvalt rohkem kui ülejäänuid. Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 98

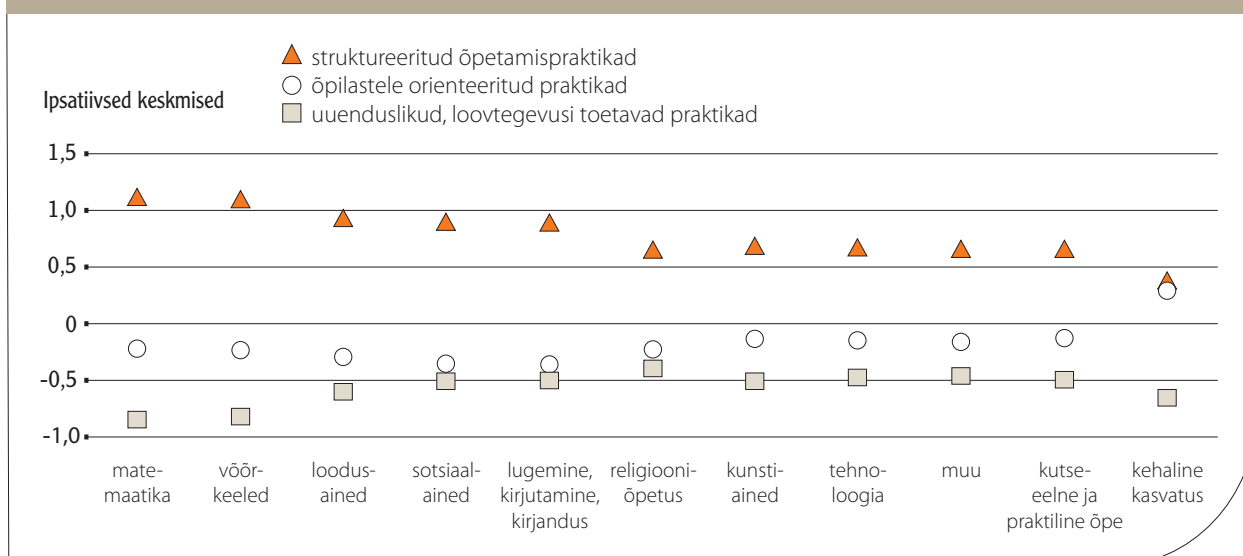


Õpetamispraktikat on seevastu Eestis esindatud suhteliselt vähe, kõige vähem rakendatakse uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid.

Varasemad võrdlevad uuringud on näidanud, et õpetamispraktikate rakendamine on ainespetsiifiline ja TIMSS-uuringus on esile toodud, et matemaatika- ja loodusteaduste tundides domineerivad traditsioonilised õpetamisviisid kõikides riikides (viide Hiebert et al 2003, OECD, TALIS). Ka alljärgnev joonis (joonis 4.5) kinnitab, et erinevate ainete õpetamisel on õpetamispraktikate kasutamises suured erinevused.

Joonis 4.5. Õpetamispraktikate seos aineõpetamisega

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 99



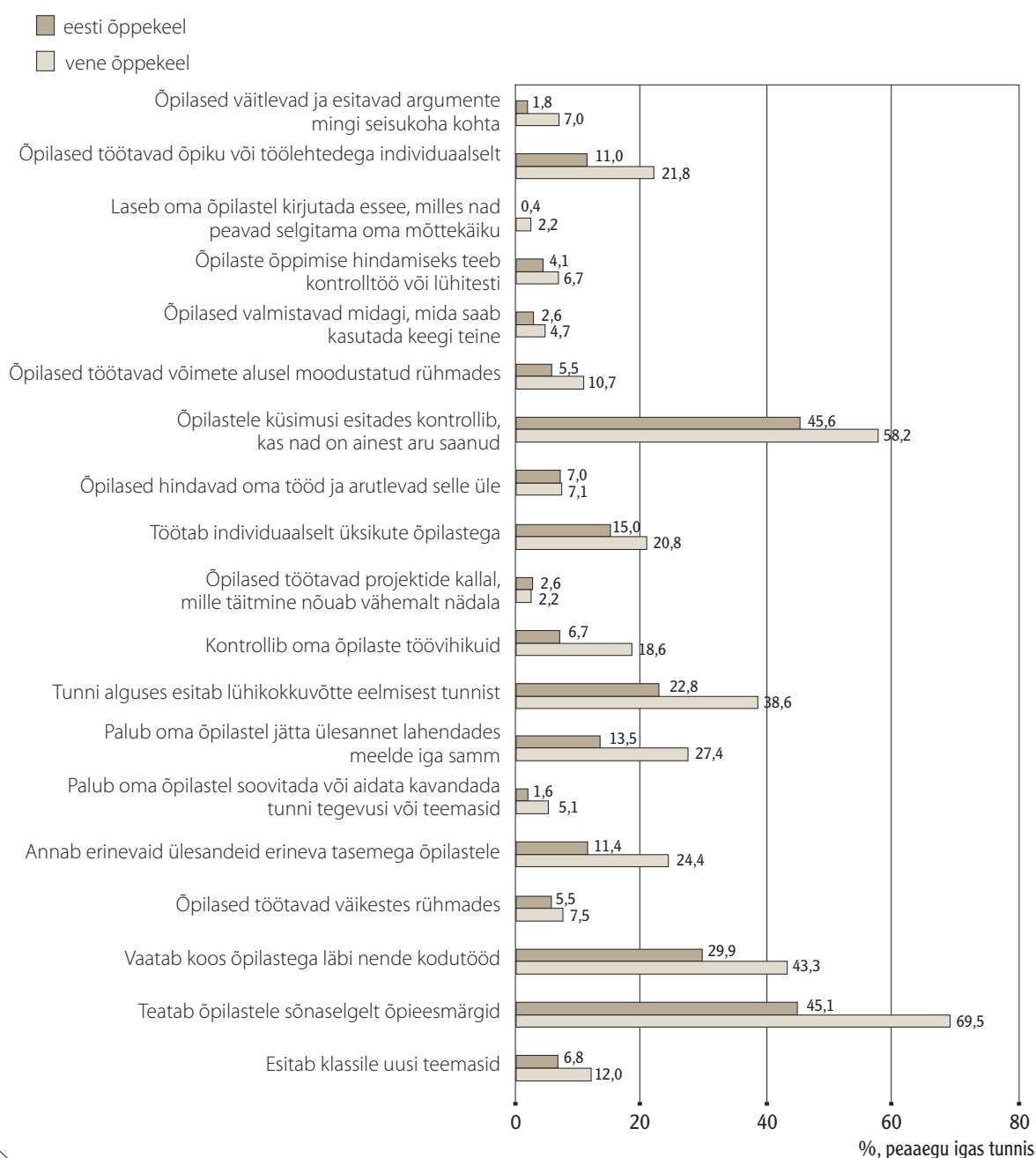
Joonisel on näha märkimisväärsed erinevused erinevate ainete õpetamispraktikates. Matemaatika- ja võõrkeelte õpetajad kasutavad märgatavalt enam struktureerivaid praktikaid ja kõige vähem uuenduslikke praktikaid. Kõige vähem struktureerivaid praktikaid ja kõige enam ülejäänuid kasutatakse aga kunstiainetes ja praktilistes ainete õpetamisel.

Erinevused eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate õpetamispraktikates

Alljärgneval joonisel (joonis 4.6) on kõrvutatud eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate hinnanguid õpetamispraktikatega seotud väidetele.

Joonis 4.6 Eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate õpetamispraktikad

Joonisel on toodud õpetajate osakaal protsentides, kellel peaaegu igas tunnis kooliaasta jooksul toimuvad nimetatud tegevused.



On näha, et erinevate praktikate kasutamise üldine muster on ühesugune – nii eesti kui vene õppekeelega koolide õpetajad rakendavad üldiselt kõige enam struktureeritud praktikaid ja tunduvalt vähem teisi. Samas on ka näha, et vene õppekeelega koolide õpetajad rakendavad klassis suhteliselt sagedamini kui eesti õppekeelega koolide õpetajad nii struktureeritud praktikatega seotud tegevusi kui ka õpilasekeskseid praktikaid. Uuenduslike, loovtegevusi sisaldavate praktikate kasutamises ei ole eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate vahel selgesuunalisi erinevusi.

Pedagoogiliste veendumuste ja õpetamispraktikate seosed

Kuidas on erinevate riikide puhul omavahel seotud õpetajate hinnangud oma pedagoogilistele veendumustele ja õpetamispraktikatele, ehk kas teatud liiki pedagoogiliste veendumuste olemasolu põhjal võib ennustada ka teatud liiki praktikate kasutamist? Õpetajate uskumuste ja praktikate tähendus on olnud pikemat aega diskussiooniobjektiks. Osa uurijaid on leidnud nende vahel seoseid, osa aga mitte (tsiteeritud e.g. Levitt, 2001; Wilcox-Herzog, 2002, OECD, TALIS, 2009). Vahet on tehtud abstraktsete ja konkreetsete pedagoogiliste veendumuste vahel, viimased on enam seotud ainespetsiifilise tegevusega. TALIS-uuringus mõõdetud veendumused on pigem esimest tüüpi, abstraktsed ning pole konkreetselt seotud aineõpetusega.

Võib eeldada, et konstruktivistlike uskumuste ning õpilasekesksete ja uuenduslike praktikate vahel on positiivne korrelatsioon. TALIS-uuringus kontrolliti seda eeldust regressioonanalüüsi abil, kus ennustatavaks tunnusteks olid õpetamispraktikad ja ennustavateks tunnusteks pedagoogilised veendumused. Selgus, et erinevate riikide puhul on seosed pedagoogiliste veendumuste ja praktikate vahel väga erinevad.

Valdava enamuse riikide puhul leidis eeldatud mudel kinnitust – konstruktivistlikud uskumused on üldiselt tihedamalt seotud õpilasekesksete ja uuenduslike praktikatega ehk siis õpetajad, kes on veendunud õpilaste aktiivses osaluses õppimisel, rakendavad rohkem õpilasekeskseid ja uuenduslikke õpetamispraktikaid. Teisalt oli veendumus teadmiste otseülekandesse enamuse riikide puhul positiivselt seotud struktureerivate õpetamispraktikatega. Samas aga oli ka riike, kus konstruktivistlikud veendumused olid seotud struktureerivate praktikatega, ja riike, kus õpetajad, olles veendunud teadmiste otseülekande tähtsuses, rakendasid ka õpilasekeskseid ja uuenduslikke praktikaid.

Eesti mudelis on kõik pedagoogilised veendumused ja praktikad omavahel tugevalt ja positiivselt seotud. Erinevate pedagoogiliste veendumustega õpetajad võivad suure tõenäosusega rakendada kõiki TALIS-uuringus selgitatud praktikaid, st et õpetajad, kes usuvad näiteks teadmiste otseülekande tõhususse, võivad rakendada suure tõenäosusega kõiki praktikaid, ja seesama kehtib ka konstruktivistlike uskumustega õpetajate puhul. Oletus, et traditsioonilised uskumused (teadmiste otseülekanne) on seotud ainult traditsiooniliste praktikatega (struktureeritud praktikad), ei leia Eesti puhul kinnitust. Üks põhjendus võib olla ka asjaolu, et struktureerivad praktikad on siiski valdavalt ja teisi rakendavad õpetajad piiratult ja/või paindlikult.

Klassi iseloomustavad tunnused ja õpetamispraktikad

Analüüsiti ka, kuidas seonduvad õpetajate praktikad sihtklassi¹ iseloomustavate näitajatega, milleks olid: klassi suurus; õpetaja hinnang selle klassi õpilaste võimekusele, võrreldes samaealistega üldiselt; õpilaste osakaal, kelle emakeel erineb õpetamise keelest.

1 sihtklassina määratleti oli TALIS-uuringus seda vaatluse all olevat klassi, kus õpetaja õpetas ühte oma põhiainet kindlal ajal (teisipäeviti peale kella 11). Klassi kohta esitatud küsimustele vastates pidas õpetaja silmas seda kindlat klassi.

Eesti mudeli puhul on:

- positiivne seos mitmekultuurilise klassi ja struktureerivate ning õpilastele orienteeritud õpetamispraktikate rakendamise vahel – õpetajad, kes õpetavad mitmekultuurilises klassis, kalduvad enam kasutama nii struktureeritud praktikaid kui ka õpilastele orienteeritud praktikaid. Seos uuenduslike praktikatega siinkohal puudub.
- positiivne seos õpilaste suhtelise võimekuse ja õpilastele orienteeritud ning uuenduslike praktikate vahel: õpetajad, kes hindavad oma klassi õpilaste võimekust suhteliselt kõrgeks, kasutavad enam nii õpilastele orienteeritud kui ka uuenduslike praktikaid.
- negatiivne seos klassi suuruse ja õpilastele orienteeritud praktikate vahel: suuremates klassides rakendavad õpetajad õpilastele orienteeritud praktikaid vähem.

Kokkuvõttes võib Eesti kohta öelda, et meie õpetajad, võrreldes teiste riikide õpetajatega, on kohandanud oma õpetamispraktikaid küllaltki hästi selliste klassi iseärasustega, nagu multikultuuriline klass, kõrgema ja madalama võimekusega õpilased ja klassi suurus. Mida suuremad klassid, seda raskem on kohaldada õpetust õpilaste vajadustele.

Õpetamispraktikate mõju klassikliimale

Klassikliimat on TALIS-uuringus käsitletud eelkõige kui korda ja distsipliini klassis, toetudes õpetajate hinnangutele (nõustumine/mittenõustumine) järgmiste väidetega:

- 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, kuna õpilased segavad tundi
- selles klassis on palju lärmi.

Eelnimetatud tunnuste alusel moodustati standardiseeritud faktortunnus ehk klassikliima koondtunnus, mille abil erinevaid riike ka võrreldi (vt klassikliima kohta ka ptk 7.1).

Õpetamispraktikaid võib vaadata kui ühte vahendit positiivse õpikeskkonna loomisel klassis. Struktureerivad ja õpilasekesksed praktikad eeldatavasti aitavad luua ja säilitada õpilaste distsipliini, tähelepanu ja koostöömeeleolu. Nii võib oodata, et nende tunnuste vahel on positiivsed seosed. Uuenduslikud praktikad seevastu ei pruugi seostuda distsipliini ja klassikliimaga, nõudes muuhulgas õpilastelt ka enam eneseusaldust, tegevuse struktureerimist, ajajuhtimist, visadust. Töö grupis, diskussioon ja vastastikune nõuandmine jt uuenduslike praktikatega seotud meetodid eeldavadki, et klassis on sumin ja klassikord on teistsugune kui struktureerivate õpetamispraktikate puhul. Seega ei eeldagi uuenduslikud praktikad positiivse seose olemasolu uuenduslike praktikate ja tunnidistsipliini vahel.

Struktureerivate praktikate kasutamine ennustab kõige paremini klassi distsiplinaarset kliimat – nii nagu ka eeldatud. Õpetajad, kes rakendavad struktureerivaid praktikaid – võtavad kokku eelmiste tundide sisu, seavad selged õpieesmärgid ja kontrollivad õpilaste ainest arusaamist, on hinnanud tunnikorda – vähem lärmi ja õpilaste tähelepanu hajumist – paremaks. Selgus ja struktuur õpetamisel näivad aitavat hoida õpilaste tähelepanu ja distsipliini ning korra puudumine võib takistada tõhusat õpetamist. Eesti puhul see üldine mudel ei kehti ja seost struktureerivate praktikate ja klassikliima vahel ei ole. Üks põhjus siinjuures võib olla, et Eesti koolides valitseb õpetajate hinnangute järgi üleüldiselt väga tugev tunnikord.

Õpilasekesksed praktikad on oluliselt seotud klassikliimaga pea pooltes riikides. Individuaalseeritud ülesanded, ühised ülesanded, samuti grupitöö aitavad luua ja hoida positiivset õpikeskkonda, või siis kasutatakse neid praktikaid enam klassides, kus on hea õpikeskkond.

Eesti osas oli õpilasekesksete praktikate rakendamine samuti seotud parema klassikliimaga – st õpetajad, kes rakendavad õpilasekeskseid praktikaid, tunnevad, et õpikeskkond klassis on parem.

TALIS-uuringus eeldati, et uuenduslikud praktikad ei ole seotud klassiruumi kliimaga ehk tunnikorraga tavapärasel määral. Olulisi seoseid leiti vaid kuue riigi puhul, ja kõik need olid negatiivsed, st nende riikide puhul ei ole oodata uuenduslike praktikate rakendamisel tugevat korda klassis. Sama muster on iseloomulik ka Eestile.

4.2. Õpetajate professionaalne tegevus: õpetajatevaheline koostöö koolis

Tänapäevane arusaam õpetaja professionaalsusest väärtustab professionaalset arengut kooli tasandil, eelkõige õpetajate omavahelist koostööd ning osalust võrgustikes, et muuta kooli õpikeskkond paremaks ja õpetus tõhusamaks. Õpetajatevaheline koostöö loob ka võimalusi vastastikuseks toetuseks, ideede ja kogemuste vahetamiseks ning võib tõsta õpetajate enesetõhusust.

TALIS-uuringus eristati kahte tüüpi õpetajatevahelist koostööd – igapäevane teabe- ja kogemustevahetus ning töö koordineerimine ja professionaalne koostöö. Need näitajad konstrueeriti faktortunnustena, mis koondasid järgmisi algtunnuseid:

- 1) õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine. Õpetajad hindasid järgmiste tegevuste sagedust oma töös:
 - osaleb aruteludes õppevahendite üle ning otsuste tegemises nende väljalimise kohta
 - vahetab kolleegidega õppemethodilisi materjale
 - osaleb nõupidamistel kolleegidega, kes õpetavad samas vanuses õpilasi
 - tagab, et õpilaste õppeedukust hinnataks ühtsete standardite alusel
 - arutleb kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle
- 2) professionaalne koostöö – märksa kõrgetasemelisem ja innovaatilisem koostöö, mis on seotud ka oma tegevuse reflekteerimisega. Siinjuures hindasid õpetajad järgmiste tegevuste sagedust oma töös:
 - õpetab koos teiste õpetajatega ühise meeskonnana mingi klassi õpilasi
 - osaleb professionaalses enesearenduses
 - külastab kolleegide tunde ning annab neile tagasisidet
 - osaleb erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes
 - arutleb õpilaste kodutööde üle ja koordineerib koduste ülesannete andmist erinevates õppeainetes

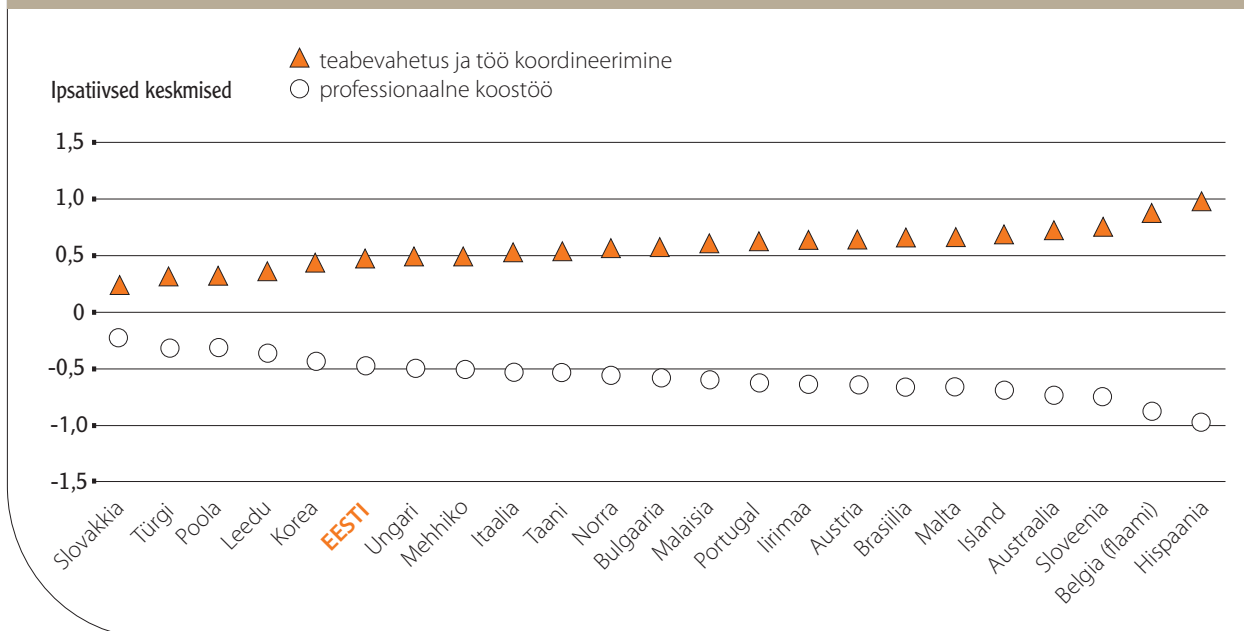
Järgneval joonisel on toodud õpetajate koostööprofiilid riikidevahelises võrdluses (joonis 4.7).

Mõlemat liiki koostöö toetab nii õpetajate professionaalset arengut kui ka kooliarengut. Samas on näha, et kõikide riikide puhul prevaleerivad õpetajate igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine professionaalse koostöö üle. Selline muster on üldiselt omane kõikidele riikidele. Eesti kuulub nende riikide hulka, kus lahknevus nende kahe koostööviisi vahel on suhteliselt väike, kui võrrelda Eestit joonisel 4.7 temast paremal paiknevate riikide näitajatega.

Joonis 4.7 Õpetajate koostööprofiilid

Joonisel on riigid paigutatud tõusvas järjekorras vastavalt sellele, kuid võrd nende koostöömustrites on õpetajatevahelist teabevahetust ja töö koordineerimist enam kui professionaalset koostööd. Nii näiteks väitsid Slovakkia õpetajad, et mõlemat liiki koostööd on enam-vähem ühepalju, kuid Hispaania õpetajate puhul on teabevahetus ja töö koordineerimine tunduvalt sagedasemad kui professionaalne koostöö.

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 102



4.3. Õpikeskkond koolis ehk koolikliima: õpetajate ja õpilaste suhted

Klassikliima kõrval, mida käsitletakse ka uuringutulemuste 7. peatükis, vaadeldakse õpikeskkonda ka kooli tasandil, mille oluliseks kvaliteedinäitajaks on suhted õpetajate ja õpilaste vahel, mis avaldavad otseselt mõju õpimotivatsioonile, õpilaste rahulolule ning saavutustele.

Õpetajate ja õpilaste vahelisi suhteid hinnati TALIS-uuringus faktortunnuse abil, millesse koondati neli väidet, millega õpetajad rohkem või vähem nõustusid:

- tavaliselt saavad selle kooli õpetajad ja õpilased omavahel hästi läbi
- enamik selle kooli õpetajaist usub, et õpilaste heaolu on tähtis
- enamik selle kooli õpetajaist on huvitatud sellest, mida õpilastel on öelda
- kui selle kooli õpilane vajab lisaabi, siis kool annab seda.

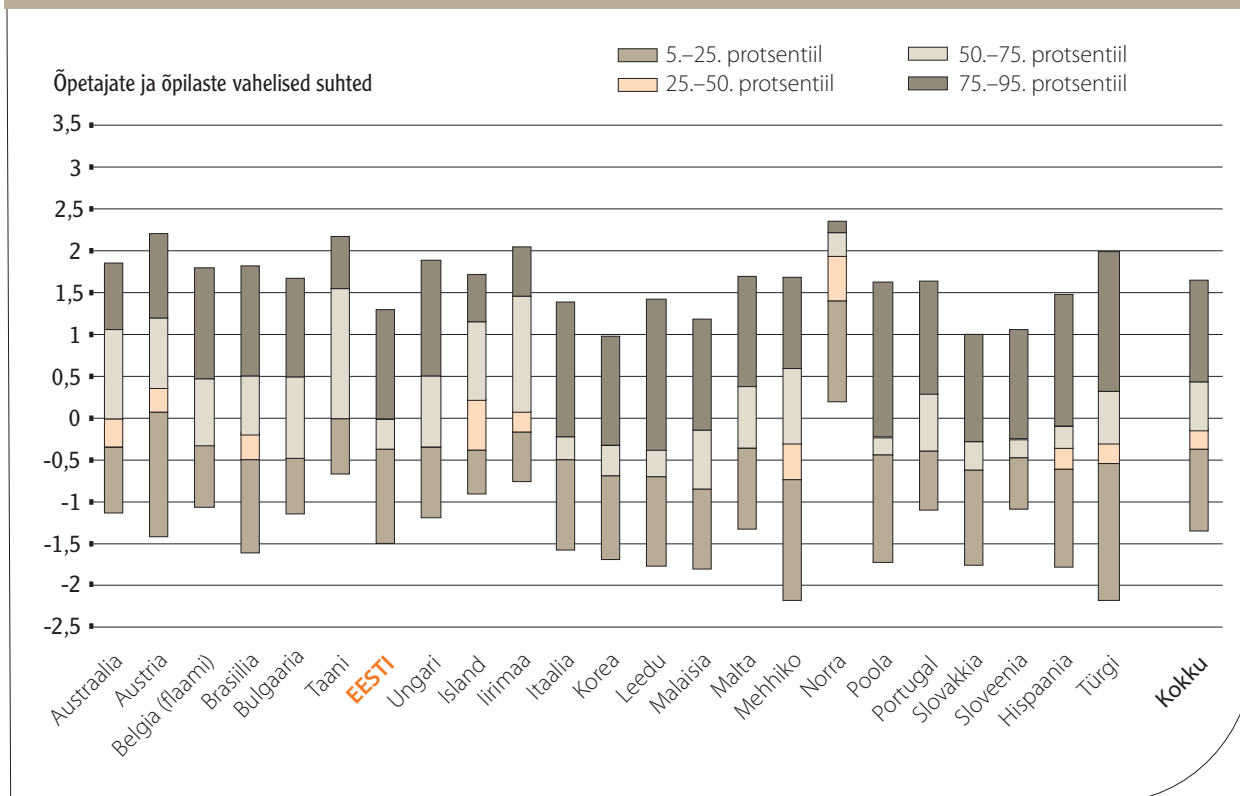
Järgneval joonisel (joonis 4.8) võrreldakse õpetajate ja õpilaste vahelisi suhteid erinevates riikides standardiseeritud faktortunnuse alusel.

Suhteliselt hea õpikeskkond koolis, mõõdetuna õpetajate hinnangutena õpetajate ja õpilaste vahelistele suhetele, on Austrias, Islandil, Iirimaa. Erakordselt headeks on oma suhteid õpilastega hinnanud aga Norra õpetajad. Nagu jooniselt 4.8 paistab, pole Norras ühtegi õpetajat, kelle hinnangud jääksid allapoole rahvusvahelist standardiseeritud nullnivood. Teisalt on Bulgaaria, Itaalia, Korea, Leedu, Malaisia ja Slovakkia näitajad suhteliselt madalad. Eesti asetseb selle näitaja poolest TALIS-uuringu keskmisest näitajast allpool, ligikaudu pool meie õpetajaskonnast hindas oma suhteid õpilastega halvemaks kui rahvusvaheline õpetajaskond tervikuna.

Joonis 4.8 Õpetajate ja õpilaste vahelised suhted riigiti

Joonisel on toodud standardiseeritud faktorväärtused nii, et rahvusvaheline keskmine võrdub nulliga ning standardhälve võrdub ühega. Seega negatiivne tulemus näitab rahvusvahelisest keskmisest halvemaid ja positiivne tulemus sellest paremaid suhteid õpetajate ja õpilaste vahel.

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 109



Austria, Mehhiko ja Türgi, vähemal määral aga ka Poola ja Leedu puhul paistab silma, et nende riikide õpetajate hinnangud suhetele õpilastega kõiguvad väga suures ulatuses. Teisalt on aga Norra ja Sloveenia õpetajad oma hinnanguis suhteliselt üksmeelsed. Nii suurte kui ka väikeste hinnangute kõikumiste korral võib suhete kvaliteet olla pigem hea (nt Austria, Norra) või halb (nt Poola, Sloveenia).

Mitmete endiste sotsialismimaade, sh Bulgaaria, Eesti, Ungari, Leedu puhul on täheldatav vastuolu – vaatamata väga headele klassikliima näitajatele (vt 7. ptk), on nende riikide õpetajad hinnanud suhteid õpilastega koolis suhteliselt halvaks. Klassikliima / korra hoidmine klassis nõuavad autoriteeti, õpetamise struktureerimist ja klassi ohjamise oskusi. Suhted õpilastega aga viitavad õpikeskkonna kvaliteedile, mis nõuab sotsiaalseid oskusi, empaatiat ja vastastikust austamist. Mõlemad õpikeskkonna aspektid on olulised ning Skandinaavia-maad (Taani, Island, Norra) näivad hästi hakkama saavat mõlema väljakutsega – hoida klassikorda, kaotamata seejuures häid suhteid õpilastega. Eesti puhul on aga täheldatav ilmne disbalanss – õpetajad suudavad endi hinnanguil hoida TALIS-uuringu riikides seas parimat klassikorda, kuid see näib saavat võimalikuks õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete arvelt.

Koolikontekst ja õpetajate-õpilaste suhted

Õpetajate ja õpilaste suhteid kui kooli õpikeskkonna ühte aspekti võivad õpetajate jt koolitöötajate kõrval mõjutada ka kooli iseloomustavad näitajad, seepärast analüüsitakse järgnevas koolikonteksti tegurite mõju kooli sisekliimale.

TALIS-uuringus analüüsiti regressioonmudeli abil järgmiste kooli iseloomustavate tunnuste mõju õpetajate ja õpilaste suhetele: era- / avaliku sektori kool; kooli asukoht (suur linn / väiksem linn / maapiirkond (küla, alev)); õpilaste sotsiaalne taust (õpetajate hinnang õpilaste osakaalule, kelle vanemad on kõrgharidusega, selles klassis, kus ta õpetab); õpetajate hinnang oma õpilaste võimekusele, võrreldes sama vanuseastme õpilastega üldiselt (möödetuna 5-pallisel skaalal: keskmisest palju madalam – keskmisest palju kõrgem).

Valdavas osas riikides on õpetajate ja õpilaste suhted koolis kõige enam negatiivselt seotud kooli suurusega – mida väiksem kool, seda paremad suhted. Õpetajate ja õpilaste suhted on aga positiivselt seotud õpetajate hinnanguga õpilaste võimekusele. Mida kõrgemaks õpetaja hindab õpilaste võimekust klassis, kus ta õpetab, seda parem on ka õpikliima koolis. Eesti puhul kehtib sama muster. Lisaks mõjutab Eestis koolikliimat kooli asukoht – linnakoolides (võrreldes väikelinnade ja maakoolidega) on õpetajate ja õpilaste vahelised suhted paremad. Seega Eesti mudeli puhul on näha järgmisi seoseid:

- õpetajate-õpilaste suhted on suurema tõenäosusega positiivsemad neis koolides, mis asuvad linnades;
- õpetajate-õpilaste suhted on suurema tõenäosusega positiivsemad neis koolides, kus õpetajad on hinnanud oma õpilaste võimekust suhteliselt kõrgeks, võrreldes teiste samaealiste lastega;
- õpetajate-õpilaste suhted on suure tõenäosusega halvemad suurema õpilaste arvuga koolides. (TALIS, 127)

Õpetajate koostöö ja õpetajate-õpilaste suhted

Järgnevalt analüüsitakse, kas õpetajad, kes teevad enam omavahel koostööd, hindavad ka õpetajate ja õpilaste vahelisi suhteid paremaks kui õpetajad, kes teevad vähem koostööd.

Üldiselt kehtib TALIS-uuringu riikides seos: õpetajad, kes koopereeruvad tihedamini teiste õpetajatega, hindavad ka õpetajate ja õpilaste suhteid oma koolis positiivsemateks. Nagu öeldud, mõõdeti TALIS-uuringus õpetajate koostööd kahe näitaja abil: igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine ning professionaalne koostöö, mis on seotud ka kollektiivse refleksiooniga oma tegevuse üle. Esimene neist tunnustest on tunduvalt tugevam õpetajate ja õpilaste paremaid suhteid ennustav tunnus peaaegu kõikides riikides, üksikute eranditega (sh Taani ja Norra).

See tulemus on kooskõlas ka teoreetiliste eeldustega: õpetajate igapäevane koostöö on seotud suhtlemisega õpilastega klassis lähemalt, kui seda on professionaalne koostöö. Viimane on enam seotud õpetaja kui professionaali individuaalse arenguga.

Eesti puhul on tegemist samalaadi mustriaga – õpetajate igapäevane koostöö (teabevahetus ja töö koordineerimine) on positiivselt seotud paremate suhetega õpetajate ja õpilaste vahel. St, et õpetajad, kes on hinnanud oma igapäevast koostööd kolleegidega tihedamaks, on ka arvanud, et õpetajate ja õpilaste vahelised suhted on paremad ja vastupidi. Samas ei ole õpetajate professionaalne koostöö seotud õpetajate ja õpilaste vaheliste suhetega.

Seega on suhete kvaliteedi aspektid koolis – väljendatuna õpetajate omavahelise igapäevase koostööna ja õpetajate-õpilaste vaheliste suhetena – omavahel seotud ja kooliarenduses oleks vaja neid koos arvestada.

Järgnevad osad aitavad riikide-, koolide- ja õpetajatevahelist varieeruvust nende nähtuste osas lähemalt seletada. Joonisel 4.1 toodud analüüsimudelile toetudes analüüsitakse järgnevalt õpetajate pedagoogiliste veendumuste, õpetamispraktikate, professionaalse koostöö, klassi- ja koolikliima ning enesetõhususe ja töörahulolu seoseid. Samuti on mudelites analüüsitud õpetajate ja koolide taustaandmete tähendust.

Neid seoseid analüüsiti mitmeastmelise regressioonanalüüsi meetodiga, mis võimaldab selgitada ühe või mitme ennustava / sõltumatu tunnuse mõju ennustatavatele / sõltuvatele tunnustele. Peab silmas pidama, et see analüüsimeetod võimaldab selgitada statistilisi, mitte aga põhjuslikke seoseid tunnuste vahel. Samuti tuleb meeles pidada, et kõigi näitajate aluseks on õpetajate ja koolidirektorite hinnangud ja nendepoolne olukorra mõistmine. Regressioonanalüüsid tehti iga 23 TALIS-uuringus osalenud riigi jaoks eraldi, kuna eelnevad analüüsid näitasid suuri riikidevahelisi erinevusi (sõltuvust erinevatest kultuuridest ja haridussüsteemidest) regressioonikoefitsientides.

4.4.1. Konteksti ja taustatunnuste tähtsus: õpetajate individuaalsed, klassi ja kooli iseloomustajad

TALIS-uuringus eeldati, et õpetajate taustatunnused – sugu, õpetatav aine, õpetajatöö kogemus, haridustase – on seotud nende pedagoogiliste veendumuste, praktikate ja tööalaste hoiakutega. Järgnevas tabelis (tabel 4.2) esitatakse regressioonanalüüsi tulemused, kus nimetatud taustatunnused on võetud ennustavateks/sõltumatuteks tunnusteks ja õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud on võetud ennustatavateks/sõltuvateks tunnusteks. Tabelis toodud tulemused on ühised ja iseloomulikud enam kui pooltele TALIS-uuringus osalenud riikidele, väljendades seega suhteliselt üldkehtivaid seoseid.

Tabel 4.2 Seosed õpetajate taustatunnuste ja õpetaja professionaalsuse näitajate vahel

Ennustatavad /sõltuvad tunnused	Ennustav tunnus:				
	naisõpetaja	õpetab matemaatikat/ loodusteadusi	õpetab humanitaaraineid	kogemus õpetajana /aastad	MA/ PhD võrreldes BA/ ISCED – 4 tasemega
Õpetaja pedagoogilised veendumused					
Teadmiste otseülekanne	-				
Konstruktivistlikud uskumused		+			
Õpetamispraktikad					
Struktureeritud	+	+	+	+	
Õpilasele orienteeritud	+	-	-	+	
Uuenduslikud, loovust toetavad		-	-	-	
Õpetajate koostöö					
Igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine	+			+	
Professionaalne koostöö	+	-	-	+	
Klassi- ja koolikliima					
Klassikliima		+		+	
Õpetajate ja õpilaste suhted					
Töoga seotud hoiakud					
Enesetõhusus		-		+	
Töörahulolu					

Märkus: positiivne seos on statistiliselt oluline enam kui pooltes riikides, kui tabelis on märgitud + märk. Negatiivne seos on statistiliselt oluline enam kui pooltes riikides, kui tabelis on märgitud – märk.

Tabelist on näha, et leidub suhteliselt vähe seoseid õpetaja taustatunnuste ning pedagoogiliste veendumuste ja praktikate vahel, mis oleksid omased rohkem kui pooltele riikidele. Peamised järeldused, mis tabeli andmete alusel saab teha, on järgmised.

Suurema tõenäosusega usuvad naisõpetajad enamikus riikides teadmiste otseülekandesse vähem kui meesõpetajad; naisõpetajad on ka väitnud, et rakendavad struktureerivaid ja õpilastele orienteeritud praktikaid sagedamini kui meesõpetajad ning nad on ka enam haaratud õpetajatevahelisse koostöösse. See näitab naisõpetajate kõrgemat professionaalsust ja motivatsiooni. Nais- ja meesõpetajate erinevused pole suured, kuid on statistiliselt olulised.

Aine, mida õpetaja õpetab, on seotud nii tema pedagoogiliste veendumuste, õpetamispraktikate, õpikeskkonna tunnetamise ja tööga seotud hoiakutega ning avaldab neile märkimisväärset mõju.

- Konstruktivistlikud uskumused on omasemad matemaatika- ja loodusteaduste õpetajatele kui teiste ainete õpetajatele. Nagu eelnevalt analüüsitud ka osas 4.3, rakendavad matemaatika- ja loodusainete õpetajad enam struktureeritud õpetamispraktikaid ja vähem nii õpilastele orienteeritud kui ka innovaatilisi praktikaid.
- Humanitaarainete õpetajad kasutavad klassis struktureeritud õpetamispraktikaid rohkem kui praktiliste ja loovainete ning kehalise kasvatusõpetajad. Viimased kasutavad rohkem õpilastele orienteeritud ja innovaatilisi õpetamispraktikaid. Need tulemused näitavad seega ainespetsiifilisust nii õpetajate veendumuste kui ka õpetamispraktikate puhul. Tõenäoliselt on see seotud asjaoluga, et enamikus riikides toimub erinevate ainete õpetajate ettevalmistamine ja sotsialiseerumine eraldi, ainegruppide kaupa. Samuti on näha, et erinevates ainetes võivad sobivad olla erinevad praktikad.
- Enamikus riikides on matemaatikaõpetajad madalama enesetõhususega kui loovaineid ja praktilisi aineid õpetavad õpetajad. Matemaatikaõpetajad peavad selgitama ja õpetama väga keerulisi teemasid ning matemaatikaleigus ja -kartus on üldiselt laialt levinud. Seega võivad matemaatikaõpetajad vajada spetsiifilist toetust, et õpilaste tähelepanu köita ja nende matemaatikahuvi tõsta. Võimalused selleks võivad peituda õpilastele orienteeritud ja innovaatiliste praktikate rakendamises, mida matemaatikaõpetajad teiste ainete õpetajatest vähem kasutavad.

Õpetajana töötatud aastad on seotud konstruktivistlike uskumustega, õpetamispraktikatega, õpetajatevahelise professionaalse koostöö vormidega, klassikliima ja õpetaja enesetõhususega enam kui pooltes riikides. Pea pooltes riikides leidub seos õpetamiskogemuse ja struktureerivate praktikate vahel – kogenumad õpetajad rakendavad sagedamini struktureerivaid praktikaid. Samas on pea kolmandik riike, kus kogenumad õpetajad kasutavad enam õpilastele orienteeritud praktikaid, sh Eesti õpetajad. Vastupidine olukord kehtib Austraalias, Belgias, Iirimaa, Koreas, Malaisias, Portugalis ja Hispaanias.

Innovaatilisi praktikaid kasutavad kogenumad õpetajad enam Eestis, Itaalias, Mehhikos, Norras, Poolas, Slovakkias, Sloveenias, Türgis, samas kui Austraalias, Austrias, Belgias, Brasiilias, Iirimaa, Koreas, Portugalis ja Hispaanias rakendavad kogenumad õpetajad innovaatilisi praktikaid harvemini.

Õpetajatevahelist professionaalset koostööd näitavad tunnused on positiivselt seotud pikema töökogemusega umbes pooltes riikides, kuid Belgias, Koreas ja Portugalis teevad kogenumad õpetajad vähem koostööd.

Seosed õpetaja töökogemuse, klassikliima ja enesetõhususe vahel on omased pea kõikidele riikidele. Kogenumad õpetajad on hinnanud klassikliimat paremaks ja umbes pooltes riikides on nende enesetõhusus ka kõrgem kui vähemkogenumatel õpetajatel. Seega kogenumad õpetajad kas arendavad pidevalt oma klassi ohjamise strateegiaid või vähendavad oma nõudmisi. Mõlemal juhul leiab kinnitust, et noorematel õpetajatel on distsipliiniprobleeme ja ebakindlust oma pädevuste suhtes enam kui suuremate kogemustega õpetajatel.

Ei olnud vahet, kas õpetaja on bakalaureusekraadiga või siis sellest kõrgema haridustasemega. Ülikooliõpingute pikkus ja ülikooliga seotud sotsialiseerumine ei näi avaldavat mõju ei õpetajate pedagoogilistele veendumustele ja õpetamispraktikatele, õpikliima tajumisele ega õpetaja hoiakutele.

4.4.2. Enesetäiendamise mõju õpetaja professionaalsusele

Kuidas on professionaalne enesetäiendamine seotud õpetajate pedagoogiliste veendumuste ja praktikatega ning õpetajate omavahelise koostööga, millele on suunatud palju koolitusi?

Siinjuures analüüsitakse nelja erinevat enesetäiendamise näitajat: enesetäiendamisele pühendatud päevade arvu viimase 1,5 aasta vältel, osalust kursustel ja töötubades, mentoriks olemist, osalust professionaalsetes võrgustikes.

Erinevates riikides on õpetajate enesetäiendamise mõju õpetaja professionaalsuse erinevate aspektidega väga erinevalt seotud. Seoseid, mis oleksid sarnased paljudele riikidele, on vähe. Üldiselt on TALIS-uuringu tulemuste põhjal näha suhteliselt vähe seoseid õpetajate enesetäiendamise ja õpetajate pedagoogiliste veendumuste, kuid nende mõju on ühesugune. Enesetäiendamine, selle viisist sõltumata, on enam seotud konstruktivistlike veendumustega, st osalemine enesetäiendamises toetab konstruktivistlikke uskumusi.

Alljärgnevas tabelis on ülevaatlilikult esitatud Eesti seostemuster õpetajate enesetäiendamise ja professionaalsuse näitajate (pedagoogilised veendumused ja praktikad, õpetajatevaheline koostöö) vahel.

Tabel. 4.3 Seosed professionaalse arengu ja õpetajate professionaalsuse näitajate vahel

Ennustatavad / sõltuvad tunnused	Ennustavad / sõltumatud tunnused (enesetäiendamise vormid)			
	Enesetäiendamisele pühendatud päevade arv viimase 1,5 aasta jooksul	Kursused ja töötoad	Osalemine professionaalsetes võrgustikes	Mentorlus
Uskumus teadmiste otseülekandesse	-	-	+	
Konstruktiivsed uskumused	+			+
Struktureeritud praktikad			+	+
Õpilastele orienteeritud praktikad			+	+
Uuenduslikud praktikad	+		+	+
Igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine	+	+	+	+
Professionaalne koostöö	+	+	+	+

„+“ märk tabelis tähendab olulise positiivse seose olemasolu,

„-“, märk aga tähendab negatiivset seost enesetäiendamise näitajate ja õpetaja professionaalsuse näitajate vahel.

Õpetajate enesetäiendamine ja pedagoogilised veendumused. Eesti mudelist järeldub, et: 1) mida enam õpetaja osaleb enesetäiendamises üldse ning kursustel ja töötubades, seda vähem usub ta teadmiste otseülekandesse. Osalemine võrgustikes seevastu tugevdab teadmiste otseülekandega seotud pedagoogilisi veendumusi; 2) konstruktivistlikud uskumused on positiivselt seotud enesetäiendamisele pühendatud päevade arvuga ning mentoriks olemisega, st mida enam õpetaja osaleb enesetäienduses, seda enam jagab ta konstruktivistlikke arusaamasid õpetamisest ja õppimisest. Samasuunaline on ka mentorluse mõju.

Õpetajate enesetäiendus ja õpetamispraktikad. Enesetäiendamise ja õpetamispraktikate vahel on mitmeid olulisi positiivseid seoseid, ükski seos pole statistiliselt oluliselt negatiivne. Õpetajad, kes tegelevad enesetäiendamisega rohkem, kalduvad kasutama klassis erinevaid praktikaid, mis võib tähendada ka erinevate praktikate teadlikumat kasutamist. Enesetäiendamise viis on olulisem kui enesetäiendamise aeg – seosed päevade arvuga on suhteliselt nõrgad ja olulised vaid üksikutes riikides. Enesetäiendamine, mis haarab õpetajad püsivatesse koostöösuhtesse (võrgustikud, mentorlus), on oluliselt tugevamini seotud erinevate praktikatega kui näiteks kursused ja töötoad.

Eesti mudelis on kõik pedagoogilised praktikad (struktureerivad, õpilasekesksed, uuenduslikud/loovtegevusi toetavad) oluliselt ja positiivselt seotud professionaalsetes võrgustikes osalemisega ja mentorlusega koolis. Lisaks on uuenduslikud praktikad positiivselt seotud ka enesetäiendamisele pühendatud päevade arvuga viimase 1,5 aasta vältel. Teisisõnu – võrgustikud ja mentorlus on tõhusad, õpetamaks ja ergutamaks õpetajaid kasutama kaas-aegseid ja mitmekesiseid praktikaid (sh uuenduslikke). Samas võib ka olla, et kehtib vastupidine seos – õpetajad, kes kasutavad mitmekesiseid ja sh uuenduslikke praktikaid, on üldiselt enam motiveeritud õppima ja uuenduslikke õpetamisstrateegiaid rakendama.

Õpetajate enesetäiendus ja koostöö. Valdava enamuse TALIS-uuringu riikide puhul on enesetäiendamine väga tugevalt ja positiivselt seotud mõlemat liiki õpetajatevahelise koostööga. Eriti tugevad on seosed kollaboratiivse õppimise vormidega – professionaalsetes võrgustikes osalemise ja mentoriks olemisega. Eesti mudelis on samuti näha, et kõik enesetäiendamise viisid on positiivselt ja statistiliselt oluliselt seotud mõlemat liiki õpetajatevahelise koostööga. Peab jällegi silmas pidama, et see seos on statistiline, st et õpetajad, kes osalevad enam ja erinevates enesetäiendamise vormides, teevad ka omavahel enam koostööd ja vastupidi: koostööle orienteeritud õpetajad on samas ka suurema tõenäosusega enam enesetäiendamisele orienteeritud.

Seega on ka Eesti puhul näha, et osalus koostööd eeldavates enesetäiendamise vormides (koostöövõrgustikes osalemine, mentoriks olemine) ja õpetajate uskumused, praktikad ja koostöö on seotud, st et nendes tegevustes osalemine tähendab suure tõenäosusega õpetaja professionaalsuse mitmekülgset arengut.

4.4.3. Tööga rahulolu, pedagoogilised veendumused ja praktikad, õpetajate tööalased hoiakud ja õpikeskkonna tajumine

Õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhusust analüüsitakse põhjalikumalt 7. peatükis. Alljärgnevas osas huvitume sellest, kuidas on õpetajate rahulolu tööga seotud pedagoogiliste veendumuste, õpetamispraktikate, professionaalse tegevuse ning klassi- ja koolikliima näitajatega. Siinkohal tuleb jällegi silmas pidada, et TALIS-uuringus oli võimalik analüüsida statistilisi, mitte aga põhjuslikke seoseid erinevate näitajate vahel. Teiseks väljendavad kõikide näitajate kohta kogutud andmed õpetajate ja direktorite seisukohti ning peegeldavad seega ka nende konkreetseid töötingimusi.

Üldiselt on õpetajate hinnangud klassi- ja koolikliimale ning enesetõhususele (klassikord, õpetajate ja õpilaste suhted, enesetõhusus) kõige tugevamad õpetajate töörahulolu ennustavad näitajad, st olulised positiivsed seosed nende muutujate vahel on omased kõikidele TALIS-uuringu riikidele. Õpetajad, kes tajuvad klassikliimat ja koolikliimat (hindavad õpetajate ja õpilaste suhteid koolis) parematena, on enam tööga rahul. Kõrgema enesetõhususega õpetajad on samuti oma tööga rahulolevamad. Eesti puhul toimivad needsamad seosed.

Enamikus riikides ei ole õpetajate uskumused ja praktikad seotud töörahuloluga, st pole oluline, millised on õpetamiskohased veendumused ja praktikad, töörahulolu neist muutujatest ei sõltu. Küll aga sõltub töörahulolu sellest, kuidas õpetaja tunnetab ja hindab suhete iseloomu (nii kolleegide kui õpilastega) koolis ja oma enesetõhusust.

Eesti puhul kehtib sama seostemuster – õpetajate tööga rahulolu on seotud: 1) klassikliimaga – õpetajad, kes tajuvad, et nende klassis valitseb kord ja distsipliin, on enam tööga rahul; 2) õpetajate ja õpilaste vaheliste suhetega – õpetajad, kes tajuvad neid suhteid parematena, on oma tööga enam rahul; 3) õpetaja enesetõhususega – õpetajad, kes tunnevad endid oma professionaalses tegevuses kindlamatena, on oma tööga rahulolevamad.

Kokkuvõte

Selle peatüki erinevates osades analüüsiti võrdlevalt õpetajatöö ja õpikeskkonna mitmeid aspekte õpetajate endi hinnangute alusel, igale riigile iseloomulikke seostemustreid esile tuues. Seoste struktuuri selgitamine on oluline, mõistmaks, kuidas mõjuahelad selles keerulises kompleksis toimivad ja millised on peamised mehhanismid, mille kaudu on võimalik õpetajatöö tõhusust tõsta. Kokkuvõttes toome esile Eesti kohta käivad olulised seosed.

Õpetajad toetavad konstruktivistlikke pedagoogilisi uskumusi õpetamise ja õppimise kohta, kuid nende rakendamisel on veel arenguruumi. Eesti õpetajad on ühed kõige tugevamini konstruktivistlikke uskumusi toetavad õpetajad. Uskudes küll enam konstruktivistlikku lähenemisse, ei vastandata seda aga teadmiste otseülekandele, mis tähendab, et ka paindlikud lähenemised on võimalikud. Vene õppekeele koolide õpetajad usuvad mõnevõrra enam kui eesti õppekeele koolide õpetajad teadmiste otseülekandesse, õpilaste otsese juhendamise ja faktiõppe vajadusse. Õpetamispraktikate rakendamise põhimuster Eestis on sarnane sellega, mis ilmnes pea kõikides riikides – ülekaalus on struktureerivate praktikate kasutamine ning uuenduslikke, loovtegevusi toetavaid praktikaid rakendatakse kõige vähem. Erinevate praktikate kasutamise üldine muster on sarnane ka eesti ja vene õppekeele koolides. Samas on täheldatav, et vene õppekeele koolide õpetajad rakendavad klassis suhteliselt sagedamini nii struktureeritud praktikatega seotud tegevusi kui ka õpilasekeskseid praktikaid. Uuenduslikke, loovustegevusi toetavaid õpetamispraktikaid rakendavad mõlema õpetajaskonna esindajad ühtemoodi vähe.

Erinevatel õpetamispraktikatel on oma eelised ning õpetajad peaksid olema nende kasutamisel paindlikud ja arvestama klassi iseärasusi. Eesti kohta võib öelda, et meie õpetajad, teiste riikide õpetajatega võrreldes, on kohandanud oma õpetamispraktikaid küllaltki hästi klassi iseärasustega, nagu multikultuuriline klass, kõrgema ja madalama võimekusega õpilased ja klassi suurus. Kui õpetajad hindavad õpilaste võimekust suhteliselt kõrgeks, kasutavad nad enam uuenduslikke praktikaid, mitmekultuurilistes klassides rakendavad õpetajad aga enam struktureeritud ja õpilasekeskseid praktikaid. Mida suuremad on klassid, seda raskem on õpetust õpilaste vajadustele kohaldada.

Kuigi eeldatakse, et selgus ja struktuur õpetamisel aitavad hoida õpilaste tähelepanu ja distsipliini ning tunnikorra nõrkus võib takistada tõhusat õpetamist, siis Eesti puhul üldine mudel – struktureeritud õpetamisega kaasneb parem klassikliima – ei kehti. Küll aga on õpilasekesksete praktikate rakendamine seotud parema klassikliimaga – st õpetajad, kes rakendavad õpilasekeskseid praktikaid, hindavad ka klassikliimat paremaks.

Niisiis peaksid õpetajad otsima enam võimalusi, kuidas konstruktivistlikke printsiipe järgides anda edasi ka kognitiivselt nõudlikku sisu (nt matemaatikas ja loodusainetes), hoida klassis positiivset õpikliimat ja toetada erineva võimekusega õpilasi.

Suhete kvaliteedi aspektid koolis – väljendatuna õpetajate omavahelise koostööna ja õpetajate-õpilaste vaheliste suhetena – on omavahel seotud ja koolis oleks vaja neid koos arendada. Eestis peavad õpetajad, kes hindavad oma igapäevast koostööd kolleegidega tihedamaks, paremateks ka oma suhteid õpilastega.

Õpetajate koostöö on oluline muutuste- ja kvaliteedimehhanism koolides. Paraku on reflektiivne professionaalne koostöö, mis toetab kõige enam õpetajatöö moderniseerumist, õpetaja enesetõhusust ja professionaliseerumist, kõige harvemini kasutatav koostöövorm. Õpetajate koostööd ja enesetõhusust, eriti selliseid professionaalse koostöö vorme nagu vastastikused tunnivaatlused, kooskoolitused, meeskonnana õpetamine, ühistegevused õpilastega jms, tuleks seega enam toetada.

Õpetajate ja õpilaste positiivsed suhted on väga olulised kahest aspektist: head suhted on seotud paremate õpitulemustega, samuti on sellega tihedalt seotud ka õpetajate rahulolu. Eesti kuulub nende riikide hulka, kus hinnangud õpetajate ja õpilaste suhetele on teiste riikidega võrreldes suhteliselt madalad. Siiski on õpetajate-õpilaste suhted õpetajate hinnangute alusel positiivsemad siis, kui õpetajad hindavad oma suhteid kolleegidega tihedamateks ning õpilaste võimekust suhteliselt kõrgeks.

Eesti õpetajad on hinnanud oma klassikorda TALIS-uuringus osalenud riikide seas kõige kõrgemalt, kuid see näib toimuvat õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete arvelt. Nagu selgus, kuulub Eesti nende riikide hulka, kus õpetajad on hinnanud oma suhteid õpilastega suhteliselt halvaks. Eriti torkab see asjaolu silma väga heade klassikliima näitajate taustal (vt ka 7. ptk), Sarnane olukord on omane ka mitmetele teistele postsotsialistlikele riikidele.

Kooli juhtimisstiil on üsna nõrgalt seotud õpetajate pedagoogiliste veendumuste ja praktikatega. Õpetajate ja õpilaste suhted, õpetajate koostöö ja klassikliima aga sõltuvad suhteliselt palju koolitasandi protsessidest, sh koolijuhtimine.

Koostööd eeldavates enesetäiendamise vormides (osalemine koostöövõrgustikes, mentoriks olemine) osalemine tähendab õpetaja professionaalsuse mitmekülgset arengut. Võrgustikud ja mentorlus on kõige tõhusamad enesetäiendusviisid, õpetamaks ja ergutamaks õpetajaid kasutama kaasaegseid ja mitmekesiseid (sh uuenduslikke) praktikaid. Samas võib olla ka nii, et õpetajad, kes kasutavad mitmekesiseid, sh uuenduslikke praktikaid, on üldiselt enam motiveeritud õppima ja uuenduslikke õpetamisstrateegiaid rakendama. Eesti puhul on samuti näha, et kõik enesetäiendamise viisid, mille kohta õpetajate käest on küsitud, on positiivselt ja statistiliselt oluliselt seotud ka õpetajatevahelise teabevahetuse ja töö koordineerimisega koolis. Õpetajad, kes osalevad enam ja erinevates enesetäiendamise vormides, teevad ka omavahel enam koostööd ja vastupidi: enam koostööle orienteeritud õpetajad on samas suurema tõenäosusega orienteeritud ka enesetäiendamisele.

Professionaalselt enesekindlad õpetajad on rahulolevamad oma tööga. Õpetajad, kes tunnevad, et nende klassis valitseb kord ja distsipliin, kes tajuvad suhteid õpilastega parematena ja kelle enesetõhusus on kõrgem, tunnevad end oma professionaalses tegevuses kindlamatena ning on oma tööga enam rahul.

5. peatükk

Kooli ja õpetajatöö hindamine ning tagasiside

Koolide ja õpetajate hindamine ja neile antav tagasiside hindamistulemuste kohta on üks kesksemaid instrumente haridusinstituutide juhtimisel ja hariduspoliitika kujundamisel soovitavas suunas. Viimastel kümnenditel on OECD riikides seoses maailmamajanduses ja heaoluühiskondades kulgevate protsessidega toimunud suured muutused arusaamades haridussüsteemis toimuvast hindamisest ja tagasisidest. Kliendikeskse ideoloogia valitsemisega neis riikides on püütud anda lapsevanemale suurem õigus lapsele sobiva kooli valikul. See omakorda eeldab kooli senisest suuremat autonoomiat oma näo kujundamisel, koolide suurenevat mitmekesisust valikueeldusena ja lapsevanemale kättesaadavat avalikku informatsiooni (sh koolide edetabelid) koolide eripära ja senise tulemuslikkuse kohta. Nende taotluste ellurakendamisel on traditsioonilise inspekteerimise asemel esiplaanile tõusnud koolide aruandlus. Aruandluse keskseks lähtekohaks on õpilaste õpitulemused, mida hinnatakse kokkulepitud standardite alusel, ning koolide pingutused oma töö efektiivsuse suurendamisel.

5.1. Kooli ja õpetajatöö hindamine ning tagasiside õpetajale TALIS-uuringus: Eesti rahvusvahelises kontekstis

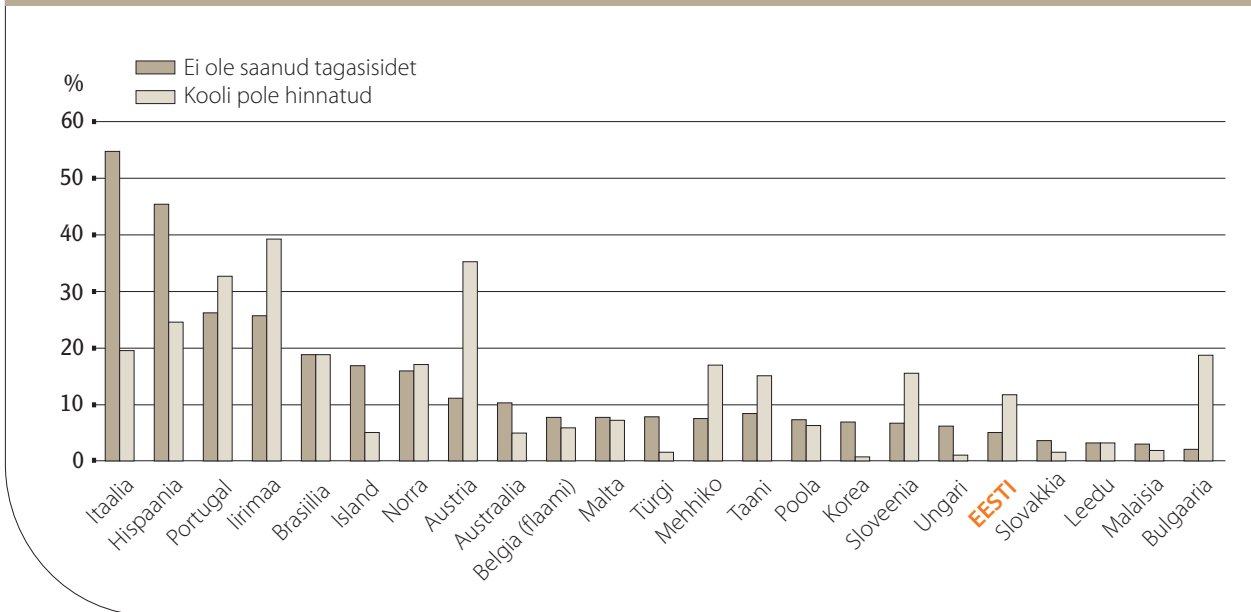
Õpetajaile ja koolijuhtidele adresseeritud küsimustikuga koguti andmeid järgmiste hindamisobjektide kohta: 1) kooli hindamine; 2) õpetaja hindamine ja tagasiside õpetajale; 3) kooli ja õpetaja areng (hindamiskriteeriumid, hindamise mõju ja hindamisega kaasnevad tagajärjed) ja 4) hindamissagedus. Eesti asendi kirjeldamisel uuringus osalenud riikide seas võrreldakse Eesti andmestikku esmajoonel TALIS-uuringu tulemuste keskmiste näitajatega (edaspidi lihtsalt TALIS), seejärel analüüsitakse andmeid võrdluses teiste uuringus osalenud riikidega, keskendudes eeskätt Leedule kui meile kõige lähemal olevale riigile. Vaatluse alla võetakse huvipakkuvatel juhtudel ka Põhjamaad kui meie eeskujuriigid (uuringus osalesid Taani ja Norra) ja teised postsotsialistlikud riigid (Bulgaaria, Poola, Ungari, Sloveenia, Slovakkia).

5.1.1. Hindamissagedus

Üllatuslikult oli uuringus osalenud riikide hulgas selliseid, kus suur hulk valimisse sattunud õpetajaist väitis, et nad töötavad koolis, mida pole viimase viie aasta kestel kordagi hinnanud välishindajad ja kus pole toimunud ka sisehindamist (Iirimaa- 39,1%, Austria- 35,2%, Portugal -- 32,8%, TALIS – 13,8%). Veelgi hämmastavam oli, et esines riike, mille õpetajad väitsid, et nad pole kahe viimase aasta kestel kordagi saanud hinnangut oma tööle isegi mitte koolijuhilt. Hispaanias ja Itaalias on selliste õpetajate osakaal 50% ringis. Eesti õpetajate seas oli 13% neid, kes väitsid, et nad pole saanud tagasisidet koolijuhilt (Leedus – 11,5%, TALIS – 22,0%) ega kolleegidelt 9,5% (Leedus – 5,9%, TALIS – 28,6%). Õpetajaid, keda polnud viimase paari aasta kestel hinnatud välishindaja poolt, oli Eestis 36,7% (Leedus – 34,1%), mida on tunduvalt vähem kui TALIS-uuringu riikides keskmiselt (50,7%).

Alljärgnevalt jooniselt (joonis 5.1) on näha, et Eestit võib hindamise sageduse suhtes pidada eeskujulikuks riigiks, kuigi tasub tähele panna, et Leedu näitajad on Eesti näitajatest positiivsemad.

Joonis 5.1 Õpetajate osakaal (%-des), kes väitsid, et nad pole viimase kahe aasta kestel saanud tagasisidet oma tööle ja õpetajate osakaal, kes töötavad koolis, mida pole viimase viie aasta kestel sise- ja/või välishindamise käigus kordagi hinnatud



Kuigi pole ühtki riiki, kus paralleelselt ei toimuks nii koolide sise- kui ka välishindamist, erinevad riigid selle poolest, millised on sise- ja välishindamise omavahelised proportsioonid. Selgelt on välja kujunenud trend, mille kohaselt sisehindamine domineerib sageduselt välishindamise üle. Erandiks on Belgia, Türgi ja Korea. On riike – näiteks Austraalia, Taani, Itaalia, Norra, Sloveenia, Leedu ja Malta, kus ligikaudu veerandis koolides, on küll toimunud sisehindamine, kuid viimase viie aasta kestel pole kordagi toimunud välishindamist. Eestis pööratakse hindamissageduse järgi otsustades koolide sise- ja välishindamisele enam-vähem võrdset tähelepanu, kuigi sisehindamist esineb pisut sagedamini kui välishindamist.

5.1.2. Hindamiskriteeriumid

Hindamisel on langetatud hinnangust olulisim see, milliseid kriteeriume on hinnangu andmisel kasutatud. Rakendatavad hindamiskriteeriumid on hindamisprotsessi ühed tähtsaimad komponendid: neis peegelduvad õppetöö tegelikud, retoorikavabad eesmärgid. Need omakorda määravad suures osas kogu õppetöö iseloomu. Selle asjaolu tähtsust on raske ülehinnata: on ju õppetöö keerukas tegevus, kus osaliste eesmärgid ei pruugi kokku langeda. Seda olulisem on teadvustada, millised need eesmärgid tegelikult on.

TALIS-uuringus tuvastati üldine seaduspärasus: kooli kui terviku hindamisel rakendatavad kriteeriumid (sise- kui ka välishindamine koosvõetuna) määravad suuresti selle, millisena tajub õpetaja tema tööle antava hinnangu kriteeriume. See kõik on omakorda seotud sellega, kas ja mil määral õpetaja vastavuses hinnanguga oma õppetegevust muudab. Kuidas aga mõistab koolijuht õpetajatöö hindamiskriteeriume, ei pruugi kokku langeda sellega,

kuidas tajub õpetaja tema töö hindamise aluseks olevaid kriteeriume. Kui sedalaadi lahknevus kujuneb suureks ja hõlmab suurt hulka asjaosalisi, ohustab see koolipere liikumist ühise eesmärgi suunas või teeb selle lausa võimatuks.

Õpetajatöö hindamiskriteeriumide selgitamiseks paluti nii koolidirektoreil kui õpetajail vastata, mil määral nende meelest arvestati õpetajatöö hindamisel (kooli sise- ja välis-hindamises koosvõetuna) küsimustikus nimetatud 17 kriteeriumit. Olulisemad tulemused on esitatud tabelis 5.1.

Tabel 5.1 Õpetajate ja koolidirektorite arusaamad õpetajatöö hindamisel kasutatud kriteeriumide olulisusest antud koolis

Tabelis on toodud vastava hindamiskriteeriumi koht rahvusvahelises järjestuses ning õpetajate osakaal, kelle direktorid pidasid antud kriteeriume väga või üsna olulisteks¹.

Hindamiskriteerium	Direktori hinnang selle kriteeriumi olulisusele ² (õpetajate osakaal, kelle direktorid pidasid vastavaid hindamiskriteeriumeid väga või üsna olulisteks)		Õpetaja hinnang selle kriteeriumi olulisusele (õpetajate osakaal, kes pidasid vastavaid hindamiskriteeriumeid väga või üsna olulisteks)	
	TALIS	EESTI	TALIS	EESTI
Õpilaste hinded		4. koht (86,2%)	12. koht (65,0)	
Õpilaste klassikursuse kordamise ja edasijõudmise määr	16. koht (70,8%)	2. koht (91,9%)	16. koht (56,2%)	15. koht (65,8%)
Õpilaste muud õpitulemused				
Tagasiside õpilastelt				
Tagaside vanematelt				
Õpetaja koostöö direktori ja kolleegidega	2. koht (83,7%)		6. koht (77,5%)	11. koht (75,0%)
Tundides toimuva õppetöö otsene hindamine	15. koht (71,7%)			
Uuenduslikud õpetamisviisid				
Õpetajate ja õpilaste vahelised suhted	1. koht (87,1%)	5. koht (85,0%)	1. koht (85,2%)	1. koht (90,4%)
Õpetaja osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes	4. koht (81,5%)	3. koht (87,1%)	13. koht (64,5%)	
Õppetöö korraldamine klassis	5. koht (80,7%)	16. koht (60,7%)	3. koht (79,7%)	3. koht (86,1%)
Õpetaja ainealased teadmised			2. koht (80,0%)	4. koht (86,0%)
Õpetaja õpetamisalased teadmised ja arusaamad			4.–5. koht (78,2%)	2. koht (87,0%)
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine		1. koht (94,7%)	15. koht (57,2%)	16. koht (33,9%)
Õpilaste distsipliin ja käitumine	3. koht (83,6%)		4.–5. koht (78,2%)	5. koht (84,5%)
Õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas	17. koht (52,9%)	17. koht (39,9%)	17. koht (45,0%)	17. koht (33,9%)
Õppekavaväliline tegevus õpilastega			14. koht (62,3%)	14. koht (69,8%)

Vaadelgem kõigepealt õpetajat puudutavat andmestikku. Tabelit silmitsedes torkab esmajoones silma õpetajate arusaamade suur kokkulangevus rahvusvahelises mastaabis. Nii arvasid kõigi uuringus osalenud riikide õpetajad, et nende töö hindamise kõige olulisemateks kriteeriumideks on olnud: 1) õpetajate ja õpilaste omavahelised suhted, 2) õpetajate ainealased ja 3) õpetamisalased teadmised ja arusaamad, 4) õppetöö korraldamine klassis ja 5) õpilaste distsipliin ja käitumine.

¹ Ülevaatlikkuse huvides on tabelis ära toodud vaid need tulemused, mis näitajate „pingereas” paigutusid kõige esimestele ja viimastele kohtadele. Mitu kohta on ära toodud, sõltub arvnäitajate iseloomust: esile püüti tõsta kvantitatiivse „hüppe” kohti.

² Direktorite vastuste arvnäitajad on TALIS-uuringus ümber kodeeritud selliselt, et arvesse on võetud direktori alluvuses olevate õpetajate arv.

Tõenäoliselt võiks neid kriteeriume pidada rahvusvahelises ulatuses õpetaja elukutset iseloomustavateks tunnusteks ja sellest tulenevalt ka kriteeriumideks õpetaja professionaalsuse hindamisel. Ja vägagi tõenäoliselt ka õpetaja enesehindamisel. Küll aga on mõnevõrra üllatav see, et arvestades suuri muutusi pea kõigi riikide elanikkonna etnilise ja kultuurilise mitmekesisustumise suunas ja sellest tulenevat õpilaskonna suuremat heterogeensust, jagas rahvusvaheline õpetajaskond üksmeelselt arvamust, et õpetajatööle hinnangu andmisel ei tähtsustata kuigivõrd õpetamist mitmekultuurilises keskkonnas ja hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamist. Ka ei peeta rahvusvahelise õpetajaskonna üksmeelse arvamuse kohaselt õpetajatööle hinnangu andmisel kuigi oluliseks õppekavavälist tegevust õpilastega. Tundub, et antud uuringus ilmnenuid hindamiskriteeriumide muustris peegeldub see, kui sügavalt on maailmas juurdunud klassitunnisüsteem, mille eelduseks on samavanuseliste õpilaste arengu ühetaolisus. Paraku teeb õpilaskonna järjest süvenev sisemine diferentseerumine ka samavanuseliste õpilaste seas selle seni vägagi tõhusalt toimunud ja suhteliselt odava süsteemi järjest haavatavamaks. Tõrked avalduvad esmajoonel õpilaste ja õpetajate suhete halvenemises. Seetõttu pole imestada, et just õpetajate ja õpilaste suhete kriteeriumi asetasiid õpetajad esikohale. Kõik seniõeldu kehtib ka Eesti kohta.

Siiski eristub Eesti õpetajaskond hindamiskriteeriumide tajumises mitmes suhtes rahvusvahelisest keskmisest.

Esitaks. Eesti õpetajaid hindasid pea kõiki etteantud kriteeriume (17-st kriteeriumist 15) olulisuse skaalal kõrgemaks kui nende kolleegid teistes riikides. Võib arvata, et see kõneleb Eesti õpetajaskonna tõsisest ja vastutustundlikust suhtumisest õpetajatöösse. Eriti suur erinevus oli selles, mil määral tähtsustatakse meie õpetajate arvates õpetajate osalust professionaalset arengut toetavates tegevustes (vahe Eesti ja rahvusvahelise keskmise vahel oli 15%). Nimelt arvasid Eesti õpetajad sagedamini kui nende kolleegid teistes riikides, et see on õpetajatöö oluline hindamiskriteerium. Loodetavasti tähendab see, et Eesti õpetajadiskursuses on õpetaja professionaalne arendamine/areng kõrgemalt väärtustatud kui mujal.

Teiseks. Eesti õpetaja erineb oma kolleegidest teistes riikides selle poolest, kui oluliseks ta arvab peetavat õpetaja koostööd kolleegide ja koolijuhiga. Kui sellekohane rahvusvaheline keskmine on 77,5% (6. koht kriteeriumide „pingereas“), siis Eestil, kes andis kõikidele kriteeriumidele kõrgemaid hindeid, on sama näitaja 75,0% (11. koht). See näib lisavat tõendeid Eestis levinud arvamusele, et meie õpetaja ei väärtusta eriti õpetajate omavahelist koostööd, arvates, et seda ei peeta eriti oluliseks ka tema töö hindamisel.

Kolmandaks. Eesti õpetajaskond arvab sagedamini kui tema kolleegid teistes riikides keskmiselt, et õpetajatöö hindamise aluseks on õpilaste hinded. Eestist ettepoole paigutuvad näiteks Malaisia, Poola, Mehhiko, Brasiilia, Türgi. Eestist tahapoole jäävad näiteks Leedu, Korea, Sloveenia, Austraalia ja Ungari. Rääkimata Põhjamaadest – Norrast, Islandist ja Taanist, kus on vähe õpetajaid, kes arvavad, et õpilaste hinnetest sõltub hinnang tema enda tööle õpetajana.

Siirdugem direktorite andmestiku juurde. Tabelist (5.1) nähtub, et Eesti koolidirektoritel on oma ametikaaslastega teistes riikides palju vähem ühist kui õpetajail rahvusvahelises ulatuses. Ainus kriteerium, mida tähtsustavad kõigi uuringus osalenud riikide direktorid (ja ka õpetajad), on õpetaja ja õpilaste vahelised suhted. Sama kõnekas on tõsiasi, et üksmeel valitseb ka multikultuurilisuse kriteeriumi alahindamisel. Nagu tabelist 5.1 nähtub, paigutub see kriteerium nii õpetajate kui direktorite silmis – ja seda nii rahvusvahelises ulatuses kui ka Eestis – tähtsuselt viimasele kohale.

Samas on Eesti koolidirektoritel selgelt väljenduv eripära:

Esiteks. Erinevalt oma ametikaaslastest ja õpetajatest nii Eestis kui TALIS-uuringu riikides keskmiselt, omistavad nad palju suuremat tähtsust hinnete ja õpilaste edasijõudmisele.

Teiseks. Eesti koolidirektor peab õpetajatöö tähtsaimaks hindamiskriteeriumiks tööd hariduslike erivajadustega õpilastega, vastandudes selles osas õpetajaskonnale.

Kolmandaks. Erinevalt oma ametikaaslastest rahvusvahelises mastaabis, ei tähtsusta Eesti koolidirektorid kuigivõrd neid hindamise komponente, mida niihästi Eesti õpetaja kui ka kogu rahvusvaheline õpetajaskond esmatähtsaks peavad. Näib, et Eesti koolidirektorid kalduvad jätma õppetöö koolis õpetaja personaalsele vastutusele, otsustades õpetajatöö tulemuslikkuse üle pigem õpilaste edasijõudmise alusel. Ent kui protsessid, mis eduni viivad või seda takistavad, ei pälvi vajalikku tähelepanu, võib karta, et isegi edu korral on põhjust kahelda selle jätkusuutlikkuses. On üpris tõenäoline, et meie õpetaja vajaks oma igapäevases õpetamistegevuses rohkem direktori tuge.

OECD käesoleva uuringu ettevalmistamise ja läbiviimise ajal pöörati arenenud riikides suurt tähelepanu vanemate õigusele kooli valikul. Seetõttu on mõttekas eraldi välja tuua, kui tähtsaks peeti õpetajatöö hindamiskriteeriumina tagasidet vanematelt. Küsimus oli esitatud nii õpetajaile kui ka koolidirektoritele. Kriteeriumi tugevuse alusel jaotati tulemused ülevaatlikkuse huvides riikide kaupa tinglikult nelja rühma: väga tugev, tugev, mõõdukas ja nõrk mõju, vastavalt sellele, kui suur oli õpetajate ja direktorite osakaal, kes pidasid õpetajatöö hindamiskriteeriumina oluliseks tagasidet lapsevanemalt. Tulemused on esitatud tabelis 5.2.

Tabel 5.2 Õpetajate ja koolidirektorite arusaamad lapsevanemalt saadud tagasisidest õpetajatöö hindamiskriteeriumina

(õpetajate ja direktorite osakaal %-des, kes pidasid antud kriteeriumi väga või üsna oluliseks)

Õpetajad	Väga tugev, 80% ja rohkem	Tugev, 70%–80%	Mõõdukas, 60%–70%	Nõrk, kuni 60%
	Itaalia, Poola, Malaisia, Leedu	Brasiilia, Island, Austria, Portugal, Ungari, Malta, EESTI (71,7) , Slovakkia	Norra, Iirimaa, Mehhiko, Bulgaaria, Türgi, TALIS (69,1)	Sloveenia, Hispaania, Taani, Korea, Austraalia, Belgia
Direktorid	Väga tugev, 90% ja rohkem	Tugev, 80%–90%	Mõõdukas, 70%–80%	Nõrk, kuni 70%
	Poola, Itaalia	Malta, Island, Austraalia, Leedu, Malaisia, Brasiilia, Ungari, Austria, Sloveenia, Korea, TALIS (77,3)	Portugal, Iirimaa, EESTI (73,7) , Belgia, Türgi	Hispaania, Norra, Taani, Slovakkia, Bulgaaria

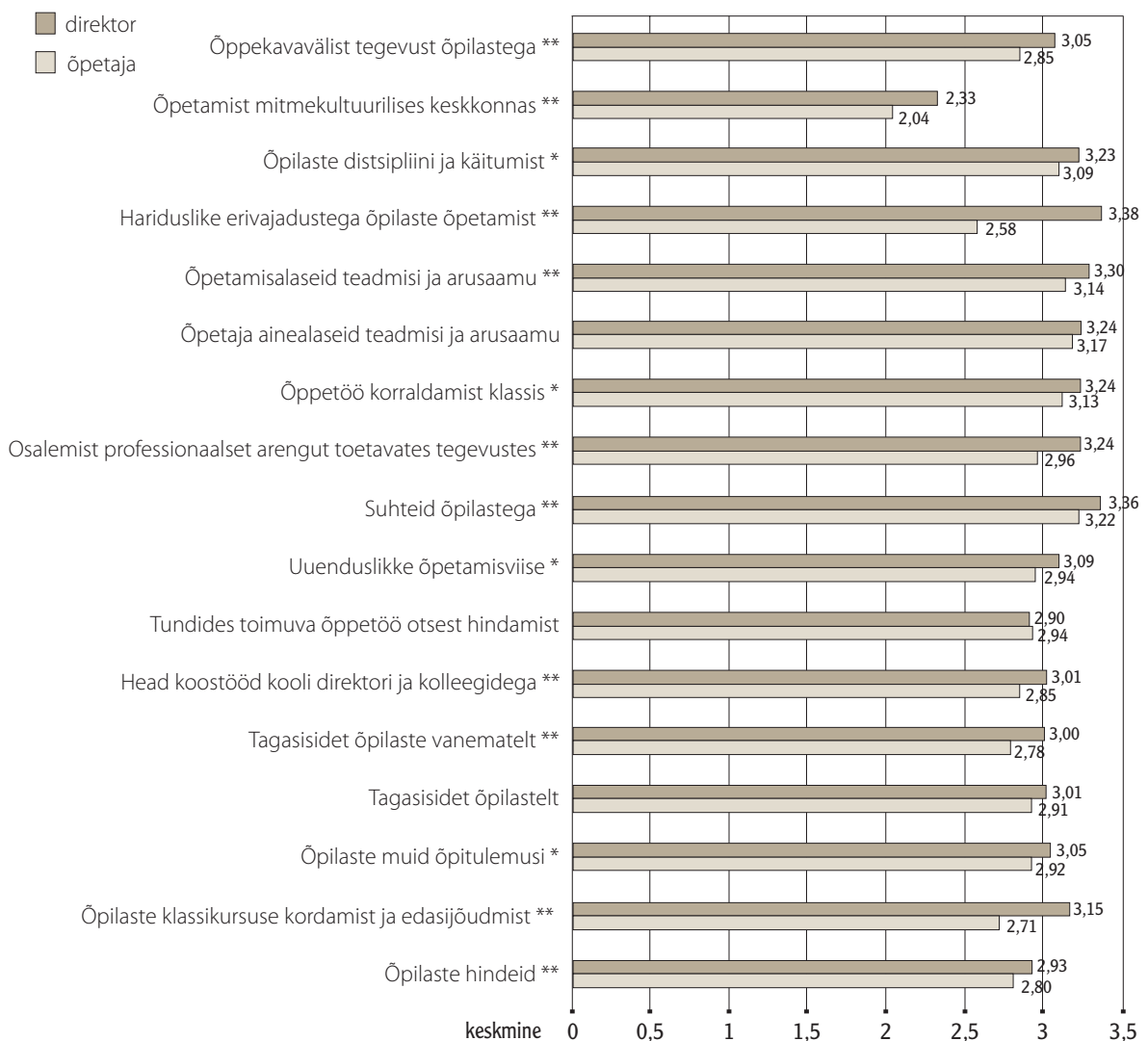
Võib oletada, et riikides, kus teistest rohkem tähtsustatakse lapsevanema hinnanguid õpetaja hindamisel, tehakse seda erinevatel põhjustel. Võib-olla on mõnedes riikides vanemate arvamusel suur kaal nende religioosse tausta tõttu – näiteks katoliikluses, mis peab perekonna rolli lapse kasvatamisel väga oluliseks (on mõeldav, et see oletus peab paika Itaalias, Poolas, Leedus). Võib-olla mängib selle kriteeriumi tähtsustamisel oma kliendikesksusega kaasa ka valitsev neoliberaalne majandusorientatsioon (võimalik, et see mõjutas tulemusi näiteks Ungaris, Sloveenias, Slovakkias, Eestis). Pakub huvi, et Norras ja Taanis tähtsustatakse lapsevanemalt saadud tagasidet teiste riikidega võrreldes suhteliselt tagasihoidlikult.

Võib-olla annab see tunnistust nende riikide pedagoogide usust sellesse, et akadeemilises keskkonnas suudetakse professionaalidena toetada lapse arengut isegi vanematest paremini ning seetõttu ei lasta end heidutada koolivälistest hinnangutest, olgu nende allikaks kasvõi lapsevanemad.

Ent lõppkokkuvõttes tuleb siiski tõdeda, et Eesti koolidirektorite ja õpetajate siin vaadeldud arusaamade erinevused ei ole siiski ülisuured: astakorrelatsiooni kordaja nende kahe grupi „pingeridade” vahel on positiivne ja statistiliselt oluline (0,539, $p < .05$). Meie koolidirektorite ja õpetajate hinnanguid hindamiskriteeriumide kohta visualiseerib joonis 5.2, millel on õpetajate ja direktorite vastuste keskvärtused küsimusele „Kui oluliseks peeti Teie arvates õpetaja tööle antavais hinnanguis alljärgnevaid aspekte?”

Joonis 5.2 Eesti koolidirektorite ja õpetajate arvamused (keskmised, skaala 1–4) hindamiskriteeriumide olulisuse kohta

(vastanute seast on välja arvatud need, kes väitsid end mitte teadvat, kas hindamisel nimetatud kriteeriumi arvestati või mitte) Erinevuste olulisus on märgitud tämiga kriteeriumi järel (üks täm, kui $p < .05$ ja kaks tämi, kui $p < .01$).



5.1.3. Hindamise üldine mõju õpetajatele ja õpetajate hinnang hindamisele

Alljärgnevasse tabelisse (tabel 5.3) on koondatud andmed selle kohta, kas ja millises suunas muutis hindamine õpetajate tööga rahulolu ja kindlustunnet töökoha suhtes, samuti õpetaja hinnanguid hindamise asjakohasusele (mil määral peeti hinnangu/tagasiside andmisel silmas just neid aspekte, mis seostuvad õpetajatöö kvaliteediga), õiglusele ja arendavale mõjule (kas hinnang aitas/ei aidanud tööd õpetajana parandada).

Tabel 5.3 Hindamise üldine mõju õpetaja poolt tajutuna

(õpetajate osakaal %-des, kes tunnistasid järgmisi hindamise mõjul toimunud muutusi)

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 185–186

Riik	Muutus tööga rahulolu	Tööga rahulolu suurenes	Tööga rahulolu vähenes	Muutus tööga seotud kindlustundes	Kindlustunne suurenes	Kindlustunne vähenes	Hindamine oli asjakohane (käis töö kvaliteedi kohta)	Hindamine oli õiglane	Hindamine aitas tööd parandada	Hindamine ei aidanud tööd parandada
Austraalia	51,9	42,5	9,9	23,7	20,1	3,7	68,1	85,5	74,9	19,0
Austria	45,5	40,5	6,0	17,0	15,1	1,9	79,4	86,9	67,4	32,6
Belgia	48,6	41,5	7,2	31,7	29,2	2,5	77,3	88,0	82,4	17,6
Brasiilia	66,5	58,5	8,0	41,5	37,4	4,0	75,0	80,0	84,8	15,2
Bulgaaria	65,2	57,5	7,7	62,7	59,3	3,3	92,5	91,0	90,8	9,2
Taani	48,7	43,9	4,8	18,1	16,2	2,0	69,6	85,8	76,3	23,7
EESTI	62,2	52,9	9,4	57,5	47,1	10,5	83,4	86,6	70,3	29,7
Ungari	58,0	52,7	5,3	38,5	32,5	6,1	79,1	86,7	84,4	15,5
Island	60,3	53,9	6,4	48,9	44,8	4,0	63,7	80,6	71,5	28,5
Iirimaa	56,2	50,2	5,9	18,4	16,4	2,0	69,7	87,9	78,8	21,2
Itaalia	52,1	48,3	3,8	23,1	20,4	2,6	68,5	86,4	83,2	16,8
Korea	47,2	35,1	12,1	40,9	31,3	9,6	64,2	52,7	53,3	46,7
Leedu	61,6	54,6	6,9	54,3	48,2	6,1	88,4	92,9	89,5	10,5
Malaisia	87,0	83,4	3,7	70,5	67,9	2,6	94,8	89,4	93,1	6,9
Malta	61,5	52,6	8,9	25,5	21,7	3,7	85,4	85,7	79,4	20,6
Mehhiko	83,6	77,1	6,5	73,9	69,0	4,9	72,8	80,3	85,5	14,5
Norra	53,7	49,7	4,0	30,2	27,6	2,6	61,8	84,1	75,0	25,0
Poola	63,8	58,9	4,9	44,8	41,0	2,9	88,8	93,6	88,9	11,1
Portugal	57,9	48,3	9,7	22,3	17,0	5,0	77,4	81,5	82,5	17,5
Slovakkia	57,5	48,6	8,8	41,3	36,5	4,9	87,2	81,2	78,0	22,0
Sloveenia	59,3	56,0	3,3	37,9	33,8	4,2	75,3	88,5	81,7	18,3
Hispaania	49,4	39,0	10,4	27,5	22,1	5,5	42,1	83,5	70,3	29,7
Türgi	53,0	37,8	15,1	24,9	17,9	7,0	53,8	64,5	64,5	35,5
TALIS	58,8	51,5	7,3	38,1	32,9	4,5	74,7	83,2	78,4	21,5

Veel küsiti õpetajailt, kas hindamine või tagasiside sisaldas ka ettepanekuid töö teatud aspektide parandamiseks. Sellele küsimusele vastas jaatavalt 58,2% Eesti õpetajaist. Kõrgeim näitaja oli Malaisial – 93,1%, sama näitaja oli Bulgaarial 70,2% ja Leedul 69,8%, seevastu

Taanil 36,0% ning Norral koguni 28,2%. Niisiis – selle näitaja poolest kuulus Eesti n-ö „keskmiste” hulka (TALIS-uuringu rahvusvaheline keskmine oligi väga lähedal 58,0%-le).

Käesoleva uuringu olulisimaid tulemusi on uuringus osalenud riikide õpetajaskonna ülekaalukalt positiivne hinnang hindamise mõjule:

- tööga rahulolu suurenemist tunnistas keskel läbi 51,5% õpetajaist (max – Malaisia 83,4%, min – Korea 35,1%);
- tööga seotud kindlustunde suurenemisest andis teada keskmiselt 32,9% õpetajaist (max – Mehhiko 69,0%, min – Austria 15,1%);
- hindamist pidas õiglaseks 83,2% õpetajaist (max – Poola 93,6%, aga ka Leedu 92,9% ja Bulgaaria 91,0%, min – Korea 52,7%);
- hindamist pidas relevantseks, st õpetaja töö kvaliteeti puutuvaks – 74,7% õpetajaist (max – Malaisia 94,8%, aga ka Bulgaaria 92,5%, min – Hispaania 42,1%);
- seda, et hindamine aitas tööd parandada, väitis 78,4% õpetajaist (max Malaisia 93,1%, aga ka Bulgaaria 90,8%, min – Korea 53,3%).

Siinkohal tuleb rõhutada, et mingi konkreetse riigi näitajate tähenduslikkus selgub alles võrdluse teel teiste riikidega. Nimelt olid mitmete küsimuste puhul näitajad nii kõrged (näiteks pidas hindamist õiglaseks üle 80% õpetajaist 21-s riigis 23-st ja Eestis 86,6%), et need annavad esmapilgul pea kõigile riikidele põhjuse rahuloluks. Ent võrdluses tuleb välja, kuidas paikneb üks või teine riik üldises mustris.

Tabeli 5.3 andmetesse süvenemisel saab märgatavaks, et muutuste ulatus, mida ühe või teise riigi õpetajaskond enda kohta tunnistas, on väga erinev, samuti on erinev hindamise modaalsus – positiivne või negatiivne. Viimase ilmekamaks esitamiseks ongi tabelis 5.3 eraldi välja toodud hindamise negatiivsed mõjud. Nagu tabelis toodud andmetest nähtub, oli hindamine tugeva mõjuga Malaisias, Bulgaarias, Brasiilias, Koreas ja Mehhikos, vähese mõjuga Taanis, Iirimaa, Norras ja Hispaanias. Leedu õpetajad pidasid hindamise mõju suhteliselt suureks. Eestis oli hindamise mõju õpetajate enesehinnangute alusel kõigi parameetrite puhul alla uuringu keskmisi näitajaid. Kui hindamise positiivset toimet hinnata selle alusel, kui suur on õpetajate osakaal, kes leidsid, et hindamine aitas tööd parandada, siis 6 riigis – Koreas, Türgis, Hispaanias, Eestis, Islandil ja Austrias oli hindamise positiivne mõju märgatavalt väiksem kui ülejäänud riikides. Koreas ja Türgis, aga võib-olla ka Islandil võis selle põhjuseks olla hindamisprotsessis endas tehtud vead: nimelt tajuti hindamist teiste riikidega võrreldes vähem õiglase ja asjakohasena. Austria puhul tekkis kahtlus, kas mitte hindamise fakt ise ei riivanud kuidagi õpetajate enesetunnet, kuigi hindamisele iseenesest polnud ka neis riikides väga suuri etteheiteid. Hispaania ja Eesti puhul paistavad põhjused peituvat mingites hindamisega otseselt väheseotud faktorites.

Vaatleme Eesti tulemusi lähemalt.

Esiteks. Tööga rahuolu vähenemist hindamise toimet tajus Eestis 9,4% õpetajaist. Rahulolu ligikaudu samavõrd ulatuslikku vähenemist tunnistasid veel Türgi (15,1%), Korea (12,1%), Hispaania (10,4%), Austraalia (9,9%) ja Portugal (9,7%) õpetajad. Eesti on seega selle tunnuse alusel 23 riigi seas kuues.

Teiseks. Tööga seotud kindlustunde vähenemise näitaja oli Eestis 10,5%. Ligikaudu samas ulatuses vähenes kindlustunde veel Türgis (7,0%) ja Koreas (9,6%). Seega on hindamine Eesti õpetajate hinnangul toonud TALIS-uuringus osalenud riikide seas kaasa kõige ulatuslikuma kindlustunde vähenemise.

Kolmandaks. Hindamise kõige tähtsam ülesanne on kaasa aidata õpetajatöö täiustamisele. Paraku leidis 29%, seega ligi kolmandik Eesti õpetajaist, et hindamine ei aidanud nende tööd paremaks muuta. Samuti arvasid veel Korea (46,7%), Türgi (35,5%), Austria (32,6), Hispaania (29,7%) ning Islandi (28,5%) õpetajad. Seega „jagab” Eesti selle näitaja alusel Hispaaniaga 3.–4. kohta.

Eespool nimetatud andmeid vaagides torkab silma nende väga suur ebaühtlus riigiti. Erinevustes peegelduvad riikide ajaloolis-kultuurilised eripärad ning arvatavasti ka riikide ja õpetaja sotsiaalse positsiooni suurem või väiksem stabiilsus. Andmete kirevus sunnib küsima, kas selles massiivis on võimalik välja tuua mingeid reeglipärasusi ning eristada empiiriliste näitajate kogumist riikide grupeeringute mingi kindla tunnuse alusel. Otstarbekaks osutus grupeeringu riigid muutuste ulatuse alusel, mis on õpetajate töörahulolus hindamise tulemusel aset leidnud.

Tabel 5.4 Muutuste ulatus õpetajate tööga rahulolus

(õpetajate osakaal %-des, kes nentisid muutusi)

Muutused tööga rahulolus	Väikesed, kuni 50%	Keskised, 50% – 60%	Suured, 60% – 80%	Väga suured, üle 80%
	Austria, Korea, Belgia, Taani, Hispaania	Austraalia, Itaalia, Türgi, Norra, Iirimaa, Slovakkia, Portugal, Sloveenia, TALIS (58,8)	Island, Ungari, Malta, Leedu, EESTI (62,57) , Poola, Bulgaaria, Brasiilia	Mehhiko, Malaisia

Ülisuured muutused Mehhikos ja Malaisias on kahtlemata mõtlemapanevad, kuid meie käsutuses pole informatsiooni nende tõlgendamiseks. Küll aga torkab silma, et enamik postsotsialistlike riike kuulub nende riikide hulka, kus on toimunud suhteliselt suured muutused, samas kui stabiilse riigi- ja koolikorraldusega riikides on muutuste ulatus olnud reeglina kas väike või keskmine. Siit oluline järeldus hariduspoliitika tarvis: riikides, kus on suhteliselt hiljaaegu toimunud režiimimuutus, on hindamise mõju suurem, kui stabiilse ühiskonnakorraldusega riikides.

Sellest tuleneb omakorda hindamise erinev tähendus erinevates riikides: oletatavasti on hindamise strateegiline funktsioon tugevam riikides, mis on läbi tegemas või hiljuti läbi teinud suuri sotsiaalseid murranguid, väljakujunenud ühiskonnakorraldusega riikides paistab hindamisel olevat pigem seirefunktsioon, kindlustamaks, et haridussüsteem püsiks sisetallatud arengurajal.

Ülaltoodud tabelis (5.4) tehtud grupeeringu võimaldab vähendada vägagi hajusa informatsiooni mahtu ja edaspidi valida Eesti eripära esiletoomisel välja riigid, kus 1) hindamise mõju on väike (valisime välja Taani), 2) hindamise mõju on suur (valisime välja Bulgaaria) ja 3) Eestiga lähiajaloolt sarnane riik (valisime välja Leedu). Seega saame nüüd põhjendatumalt kinni pidada juba peatüki alguses sõnastatud seisukohtadest – hoida huvikeskmes Põhjamaad ja postsotsialistlikud riigid, sh Leedu kui meile mitmes mõttes lähedane Balti riik.

5.1.4. Hindamise mõju õpetaja igapäevatoole

Uuringus paluti õpetajail hinnata, millisel määral on hindamine mõjutanud nende töö järgmisi aspekte: 1) õppetöö korraldamine klassis, 2) õpetaja ainealased, 3) õpetamisalased teadmised ja arusaamad, 4) arendus- või koolituskava oma õpetuse parandamiseks, 5) hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine, 6) toimetulek õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleemidega, 7) õpilaste õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas, 8) rõhuasetus õpilaste hinnete parandamisele. Tulemused on esitatud allolevas tabelis (tabel 5.5).

Tabel 5.5 Õpetajate osakaal (%-des), kes väitsid, et hindamise tulemusel toimusid nende töös kas keskmised või suured muutused. Andmed on esitatud Eestit aluseks võttes kahanevas järjestuses

	Õpetamisalased teadmised	Ainealased teadmised	Rõhuasetus hinnete parandamisele	Õppetöö korraldamine klassis	Kava oma õpetuse parandamiseks	Toimetulek distsipliini- ja käitumisprobleemidega	Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine	Õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas
EESTI	35,7	32,7	30,4	30,3	28,9	26,9	19,4	10,8
Leedu	54,2	50,1	46,9	39,4	46,1	43,7	32,2	46,7
Bulgaaria	62,2	58,8	74,5	68,4	56,5	63,3	41,4	44,1
Taani	11,1	10,9	19,3	18,2	12,2	19,5	13,9	6,3
TALIS	37,5	33,9	37,6	41,2	37,4	37,2	27,2	21,5

Tabeli 5.5 andmestik näitab ilmekalt, kui suured on näitajate erinevused riigiti. Võrreldes Leedu, aga eriti Bulgaariaga, on muutused Eesti õpetaja töös õpetaja enda poolt hinnatuna oluliselt väiksemad, ent ootuspäraselt siiski suuremad kui Taanis. Murelikuks teeb asjaolu, et professionaalsuse suurendamiseks vajaliku arengukava koostamist nimetas vaid 29% õpetajaist. Mõistagi võib see tähendada, et arengukava on juba olemas, kuid ka sel juhul oodatuks õpetajapoolset selgesõnaliselt väljendatud vajadust selle parandamiseks või täiendamiseks hindamise tulemusel.

Hindamise või tagasiside tagajärjed õpetajale

Hindamist või tagasisidet võib lugeda tulemuslikuks, kui need toovad endaga kaasa mingeid reaalseid tagajärgi. TALIS-uuringus on peetud oluliseks seda, kas hindamise tagajärjel saab õpetajale osaks: 1) avalik tunnustus kooli direktori või kolleegide poolt, 2) muutus töötasus, 3) mingi lisatasu või muu rahaline hüvitis, 4) sellised muutused töökohustustes, mis teevad töö atraktiivsemaks, 5) osalemine kooli- või õppekavaarenduses, 6) suurem edutamise tõenäosus, 7) võimalused end professionaalselt täiendada. Tulemused on esitatud allolevas tabelis (tabel 5.6).

Tabelile 5.6 pilku heites on kerge märgata, et hindamise strateegilist potentsiaali on Eestis märgatavalt vähem ära kasutatud kui Leedus ja Bulgaarias. Siinkohal tasub heita tagasipilk hindamise mõjule (vt tabeleid 5.3 ja 5.5). Nagu neist nähtub, pidasid Leedu ja Bulgaaria õpetajad Eesti õpetajatega võrreldes hindamise mõju endale märkimisväärselt suuremaks. Vähemalt üks tõenäoline põhjus paistab välja tabelis 5.6 esitatud andmestikus: isegi avalikku tunnustust, mis ei nõua mingeid materiaalseid ressursse, pälvidavad Eesti õpetajad nende endi sõnul märksa harvemini, kui seda väidavad saavat nende Leedu ja Bulgaaria kolleegid. Kui kõne all on õpetajatöö rahaline väärtustamine, siis on Leedu ja Bulgaaria õpetajad materiaalse ergutamise võimalust Eesti õpetajaist mõnevõrra tähtsamaks pidanud.

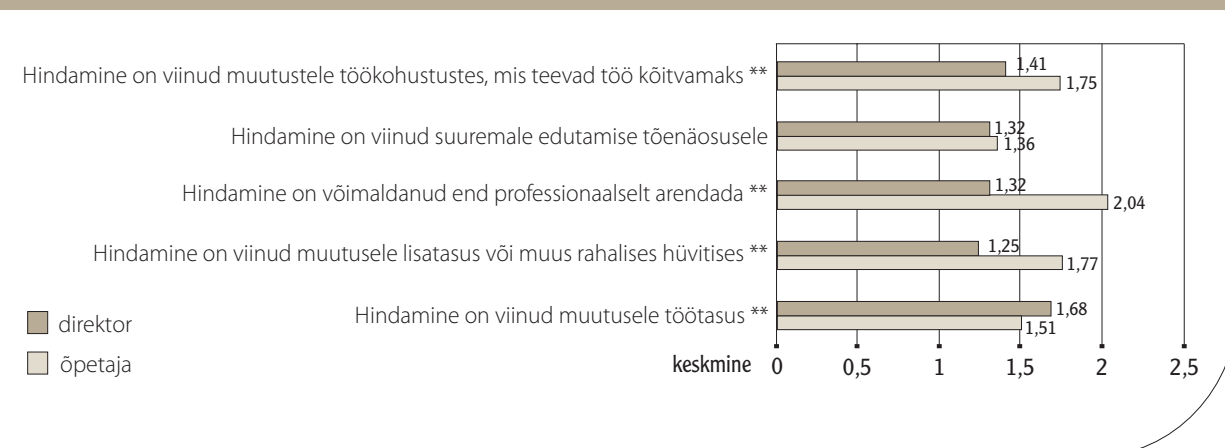
Tabel 5.6 Õpetajate osakaal (%-des), kes väitsid, et hindamise/tagasisidega on kaasnenud keskmine või suur muutus tabelis nimetatud aspektides. Andmed on esitatud Eestit aluseks võttes kahanevas järjestuses

	Avalik tunnustamine koolidirektori ja/või kolleegide poolt	Võimalused end professionaalselt arendada	Osalus kooli arendustegevuses (nt õppekavaarendus jm)	Muutused töökohustustes, mis teevad töö kõitvamaks	Lisatasu või muu rahaline hüvitis	Muutus töötasus	Suurem edutamise tõenäosus
EESTI	39,6	35,6	31,3	21,7	19,8	14,3	10,5
Leedu	55,4	42,4	42,8	39,9	22,0	17,3	14,3
Bulgaaria	64,9	42,4	49,5	28,2	24,2	26,2	11,6
Taani	25,3	25,6	16,3	19,0	2,7	2,2	4,7
TALIS	36,4	23,7	29,6	26,7	11,1	9,1	16,2

Samadele küsimustele, välja arvatud küsimused tunnustamise ja õpetaja osaluse kohta arendustegevustes, vastasid ka koolijuhid. Hinnangute võrdlus on näha alloleval joonisel (joonis 5.3).

Joonis 5.3 Eesti koolidirektorite ja õpetajate arvamused (keskmised, skaala 1–4) hindamisega kaasnenud muutustest

Erinevuste olulisus on märgitud tärniga kriteeriumi järel (* $p < .05$, ** $p < .01$)



Nagu jooniselt (joonis 5.3) näha, on õpetajate hinnang positiivsetele muutustele töökohustustes ja võimalustele end professionaalselt täiendada oluliselt kõrgem kui direktoritel ($p < 0.01$). Olemasoleva info põhjal sellele head seletust ei ole. Võib-olla tuleks rõõmustada selle üle, et õpetajad hindavad positiivseid muutusi kõrgemalt kui direktorid. Kuid miks õpetajad seda teevad? Üks ettevaatlik põhjendus võiks olla selline, et Eesti õpetaja pälvib nii vähe esiletõstmist, et pisemaidki tähelepanuavaldusi tajub ta millegi erakorralisena. Mis aga puutub rahalistesse hüvitistesse, siis tundub, et direktor peab palgakõrgenduseks (direktorite hinnang siinkohal oluliselt kõrgem) seda, mida õpetaja lisatasuks (siinkohal on õpetajate hinnang oluliselt kõrgem), küll aga pole direktorite ja õpetajate hinnanguis lahknevusi edutamise tõenäosuse suhtes.

Koolidirektorite poolt kasutatavad meetmed halvasti töötava õpetaja suhtes

OECD käesoleva uuringu taotluseks oli välja selgitada ka meetmed, mida koolidirektor kasutab õpetaja suhtes, kelle töös on hindamise tulemusel avastatud olulisi puudusi. Küsimustikus direktorile nimetati järgmisi meetmeid: 1) õpetaja teavitamine hindamise tulemustest, 2) probleemi arutamine õpetajaga, leidmaks abinõusid õpetamise puudujääkide ületamiseks, 3) arengu- või koolituskava koostamine vajakajäämistest jagusaamiseks, 4) materiaalsete sanktsioonide kehtestamine õpetajale, 5) koolivälise ametkonna teavitamine olukorra parandamise vajadusest, 6) õpetajatöö senisest sagedasem hindamine. Direktorilt oodati vastust, kas ta nimetatud meetet rakendab/tagab selle rakendamise ning kui sageli ta seda teeb. Tulemused on esitatud allolevas tabelis 5.7.

Tabel 5.7 Koolidirektorite poolt väidetavalt kasutatavad meetmed õpetaja suhtes, kelle töös on esile toodud puudusi

(õpetajate osakaal %-des, kelle direktor väitis end kasutavat nimetatud meetmeid; sulgudes nende osakaal, kes väitsid antud meetet rakendavat alati või väga sageli)

	Õpetajaga arutatakse probleemi	Õpetajat teavitatakse hindamise tulemustest	Direktor tagab, et õpetaja tööd hinnataks senisest sagedamini	Õpetajale koostatakse arengukava	Õpetaja tööst teavitatakse mõnda koolivälisest ametkonda	Õpetajale kehtestatakse materiaalised sanktsioonid
EESTI	100 (90,1)	99,5 (91,1)	95,6 (40,0)	89,4 (47,9)	31,8 (3,7)	24,1 (1,0)
Leedu	100 (99,7)	99,5 (97,6)	99,8 (82,1)	99,5 (79,5)	53,1 (5,1)	12,3 (0,3)
Bulgaaria	100 (99,2)	99,3 (98,6)	99,7 (88,0)	91,0 (56,3)	49,2 (7,2)	18,8 (2,2)
Taani	100 ((90,1)	99,1 (91,1)	94,7 (51,8)	92,4 (55,1)	26,5 (2,0)	5,1 (1,0)
TALIS	99,0 (89,6)	90,5 (87,9)	91,0 (56,5)	89,5 (56,5)	49,0 (11,7)	14,0 (2,7)

Enamik koolidirektoreist kõigis osalenud riikides pidas vajalikuks teavitada õpetajat, kelle töös on avastatud puudusi, hindamise tulemustest, arutada õpetajaga probleemi ja tagada, et antud õpetaja tööd hinnataks senisest sagedamini. Ka väidetakse enam-vähem üksmeelselt, et kriitikat pälvinud õpetajale koostatakse koolitus- või arengukava. Paraku näitavad Eesti direktorid nende endi vastuste põhjal siinkohal vähem initsiatiivi kui nende kolleegid Leedus, Bulgaarias ja Taanis. Eriti selles osas, mis puudutab nimetatud meetme kasutamise regulaarsust. Tabeli 5.7 vastavas veerus sulgudes toodud arvud näitavad antud meetme rakendamise sagedust: 47,9% Eesti direktoreist väidab, et õpetajale koostatakse arengukava juhul, kui tema töös on esile toodud puudusi; Leedus väidab seda enda kohta aga juba 79,5% direktoreist. Negatiivsete materiaalsete sanktsioonide rakendamise poolest halvasti töötavate õpetajate suhtes on Eesti koolidirektorid võrreldavate riikide direktoritest eespool. Võib-olla on just sellega seletatav, et hindamise üldine mõju Eesti õpetajatele (vt tabelis 5.3 andmeid muutuste kohta õpetajate tööga rahuolus ja töökohaga seotud kindlustundes hindamise tulemusel) oli teiste riikidega võrreldes negatiivsema varjundiga.

5.1.5. Kooli hindamiskultuur

Uuringus laiendati küsimust hindamise mõjudest ja tagajärgedest koolis kasutatavatele tava-
pärastele hindamispraktikatele. Sellega seoses oleks õigustatud kõnelda hindamiskultuurist.

Õpetajate küsimustikus olid nimetatud järgmised hindamispraktikad: 1) direktor vähendab halvasti töötavate õpetajate rahalist tasu, 2) kas õpetajad lepiksid sellega, kui keegi nende kolleegidest teeb oma tööd pidevalt halvasti, 3) halvasti töötavad õpetajad vallandatakse, 4) direktor kasutab tõhusaid vahendeid, et välja selgitada, kas õpetajad teevad oma tööd hästi või halvasti, 5) õpetajatel on koolitus- või arengukava, 6) kõige tulemuslikumad õpetajad saavad suurimat rahalist või mitterahalist tasu, 7) kui õpetaja parandaks oma töö kvaliteeti, saaks ta selle eest suuremat rahalist või mitterahalist tasu, 8) kui õpetaja oleks töös uuenduslikum, saaks ta selle eest suuremat rahalist või mitterahalist tasu, 9) õpetajatöö hindamine on pelk administratiivne formaalsus, 10) õpetajatöö hindamine mõjutab vähe nende tööd klassis. Tulemused on esitatud allolevas tabelis 5.8.

Tabel 5.8 Kooli hindamiskultuur õpetajate poolt tajutuna

(õpetajate osakaal %-des, kes nõustusid või nõustusid täielikult esiletoodud väidetega)

Andmed on reastatud kahanevas järjekorras Eesti õpetajate vastuste alusel.

	Õpetajate arengu-/koolituskavade olemasolu	Direktor kasutab tõhusaid meetmeid õpetaja töö kvaliteedi väljaselgitamiseks	Hindamine mõjutab vähe õpetaja tööd klassis	Parimatel õpetajatel suurim tasu (rahaline/mitterahaline)	Halvasti töötavad õpetajad vallandatakse	Hindamine on pelk formaalsus	Vastaja uskumus, et oma tööd parandades suureneb tasu (rahaline/mitterahal.)	Vastaja uskumus, et uuenduslikkuse korral suureneb tasu (rahaline/mitterahaline)	Õpetajad lepiksid kolleegi püsivalt halva tööga	Rahalised sanktsioonid halvasti töötava õpetaja suhtes
EESTI	64,0	50,5	43,4	37,9	29,7	27,8	25,1	21,2	18,2	13,4
Leedu	90,7	70,3	54,9	36,3	60,2	48,9	27,7	26,6	20,2	27,0
Bulgaaria	77,4	83,4	33,4	50,5	64,7	29,4	53,8	56,0	11,0	44,0
Taani	54,4	37,8	60,8	15,0	35,0	48,1	8,3	9,0	40,7	6,6
TALIS	59,5	55,4	49,8	26,2	27,9	44,3	25,8	26,0	33,8	23,1

Tabelis 5.8 esitatud andmestik heidab eespool öeldule suurel määral lisavalgust. Taas ilmneb, et riikidel on ka hindamiskultuuris ilmnev eripära.

Teistest eristub selgelt Taani: üle 60% Taani õpetajate arvates mõjutab hindamine vähe nende tööd klassis, Taani õpetajad on teistest leplikumad halvasti töötava kolleegi suhtes, vaid kolmandik Taani õpetajatest arvab, et halvasti töötavad õpetajad vallandatakse ja tühine hulk (6,6%) on neid, kes usuvad, et halvasti töötavaid õpetajaid ootavad rahalised karistused. Juba neist tõsiasjadest on näha, et hindamist rakendatakse Taanis strateegilise juhtimishoovana vägagi leebelt. See veendumus süveneb, kui vaadata, mil määral kasutatakse Taanis hindamist hea töö eest ergutamiseks: ainult 15% Taani õpetajaist usub, et prima töö eest saadakse ka suurimat tasu; neid, kes arvavad, et kui nad oma tööd paremini teeksid, siis saaksid nad ka suuremat tasu (olgu rahalist, olgu mitterahalist), on vähe – mitte üle 9%. Veel näib, et Taani õpetajad ei taju kuigivõrd direktori järelevalvet enda suhtes – veidi üle kolmandiku õpetajaist usub, et direktori käsutuses on vahendid, mida kasutades ta suudab teha vahet hästi või halvasti töötavatel õpetajail. Ja isegi õpetaja arengukava on Taani koolides harvemini esinev nähtus kui uuringus osalenud riikides keskmiselt.

Selle mõttelise skaala teises otsas asub Bulgaaria. Bulgaaria koolides on teistest vähem selliseid õpetajaid, kes usuksid, et hindamine nende tööd klassis kuigivõrd ei mõjuta (teisiti

öelduna – ligi 2/3 tajuvad, et hindamise mõjutab tööd klassis), seal on väga vähe õpetajaid (11,0%), kes lepiksid sellega, kui keegi nende kolleegidest töötaks pidevalt halvasti, enamik (83,4%) õpetajaid usub, et direktoril on vahendeid, et eristada head tööd halvast, ja et halvasti töötavaid õpetajaid karistatakse: nad kas vallandatakse (seda usuvad 64,7% õpetajaist) või neid karistatakse rahaliselt (44,0%). Bulgaaria õpetajad usuvad teistest palju enam, et nende riigis pälvivad parimad õpetajad ka suurimat tasu (50,5%) ja ka seda, et juhul, kui vastaja isiklikult oma tööd parandaks või uuenduslikumalt töötaks, siis suureneksid ka tema rahalised või mitterahalised hüvitised (vastavalt 53,8% ja 56,0% õpetajaist).

Selle mõttelise skaala keskele jäävad Eesti ja Leedu, kusjuures Eesti asend sellel on lähemal Taanile, Leedu asend Bulgaariale. Kuigi Eestis on mõnevõrra vähem kui Leedus neid õpetajaid, kes väidavad, et hindamine suurt ei mõjuta nende tööd klassis, ja pisut vähem neid, kes lepiksid oma tööd halvasti tegeva kolleegiga, siis Leedus seevastu on Eestist rohkem õpetajaid, kes tunnistavad hindamise kasutamist karistusvahendina. Vahed Eestiga on kohati lausa drastilised: kui Eestis on 29,7% õpetajaid, kes arvavad, et halvasti töötavad õpetajad vallandatakse, siis Leedus on neid 60,2%. Ja ka rahaliste karistuste kasutamist tunnistavad Leedu õpetajad Eesti õpetajaist suuremal määral (Leedu 27,0% Eesti 13,4% vastu). Samuti on Leedus rohkem neid õpetajaid, kes tajuvad, et direktoril on vahendid selleks, et „kuulda“ ja „näha“, mis koolis toimub (Leedu 70,3% Eesti 50,5% vastu). Suhtelised väikesed on aga Leedu ja Eesti erinevused selles, kuidas tajutakse hindamist positiivse ergutusvahendina – laias laastus veerand kuni kolmandik nii Eesti kui Leedu õpetajaskonnast mõnab selle olemasolu. Niisiis tajuvad Bulgaria õpetajad Leedu ja Eesti õpetajatega võrreldes märgatavalt rohkem hindamise mõju nende tööle õpetajana. Seevastu Taanis on olukord vastupidine.

5.1.6. Koolihindamise tagajärjed

Peatüki selles osas on kõne all kooli kui tervikut puudutavad hinnangud, kusjuures ei tehta vahet, kas need on saadud sise- või välishindamise tulemusel. Küsimustik koolidirektoreile sisaldas järgmise võimalike tagajärgede/mõjude loetelu: 1) mõju kooli eelarvele, 2) tagasiside koolile, 3) hinnang koolijuhtimisele, 4) hinnangud üksikute õpetajate tööle, 4) õpetajaile antav abi õpetamiskuste parandamiseks, 5) õpetajate palk ja lisatasud. Tulemused on esitatud allolevas tabelis 5.9.

Tabel 5.9 Õpetajate osakaal (%-des), kelle direktor hindas kooli sise- või välishindamise mõju kas suureks või keskmiseks järgmistes aspektides

	Koolile antud tagasiside töö tulemuste kohta	Koolijuhtimise edukusele antav hinnang	Üksikute õpetajate töötulemuste kohta antav hinnang	Abi õpetajatele nende õpetamiskuste parandamiseks	Õpetajate palk ja lisatasud	Kooli eelarve
EESTI	80,3	73,1	63,9	54,9	28,0	23,1
Leedu	84,4	87,8	83,6	77,8	16,3	24,1
Bulgaaria	72,5	73,7	77,5	58,0	28,5	23,3
Taani	52,9	58,5	32,5	44,3	9,0	22,3
TALIS	81,3	78,7	71,1	70,3	26,1	38,0

Uuring demonstreeris, et koolihindamine ei ole Taanis niivõrd tähenduslik kui enamikus TALIS-uuringus osalenud riikides keskmiselt ning hindamine ei too endaga enamasti kaasa kuigi tõsiseid tagajärgi, seda eriti õpetajate suhtes. Leedu ja Eesti erinevad omavahel peamiselt koolihindamise mõju poolest õpetajaile. Üksikute õpetajate hindamist ja vajadusel ka nende abistamist praktiseeritakse Eestis vähem kui Leedus.

Kooli õppetöö tulemuslikkust peegeldavate andmete avalikustamine

Seisukoht, mis tähtsustab lapsevanema/õpilase õigust kooli valiku üle otsustamisel lähtub eeldusest, et selle valiku jätmine lapsevanemale/õpilasele suurendab koolide omavahelist konkurentsi ja eeldab kooli tulemuslikkust kajastava info avalikustamist. TALIS-uuringu põhjal selgus, et Eesti on koolide tulemuslikkust kajastavate pingeridade esitamise sageduselt 23 riigi seas 9. kohal. 24,8% Eesti 7.–9. klasside õpetajaist töötavad koolides, mille direktorid on arvanud, et Eesti riiklikud institutsioonid esitavad koolide võrdlustabeleid. Samas on teada, et TALIS-uuringu fookuses olnud põhikooli 7.–9. klasside osas pole Eestis riiklike institutsioonide poolt pingeridu moodustatud.

5.2. Kooli ja õpetajatöö hindamine ning tagasiside õpetajale: Eesti-sisised erinevused

Käesolev alljaotus järgib osa 5.1 ülesehituse loogikat. Kuna teavet **hindamise sageduse** kohta leidub piisavalt eespool ning hindamissagedus on Eestis suhteliselt ühtlane nii regiooni kui ka koolitüübiti, ei ole andmeid hindamise sageduse kohta eraldi esitatud. Erisuste väljatoomisel on analüüsitud eesti ja vene õppekeele koolide, erineva õpilaspoliitika alusel moodustunud koolitüüpide ja erinevate õppeainete õpetajate vahelisi erinevusi. Analüüsi aluseks olev andmestik on esitatud lisa tabelites 5.10 kuni 5.16.

Erinevused eesti ja vene õppekeele koolide vahel

Kõigepealt püüti vastata küsimusele, kas erinevad omavahel eesti ja vene õppekeele koolide õpetajate arusaamad sellest, milliseid hindamiskriteeriume on kasutatud õpetajate töö hindamisel ja neile tagasiside andmisel. Skaala kasutamisest tulenevate erisuste – vene õppekeele koolide direktorid kasutasid süstemaatiliselt kõrgemaid skaalapunkte – vältimiseks, oli analüüsi keskmes hindamiskriteeriumide järjestus nende olulisuse järgi eesti ja vene õppekeele koolide direktorite ja õpetajate silmis. Erinevuste olulisuse väljaselgitamiseks kasutati Spearman'i astakorrrelatsiooni.

Lähteandmed on esitatud lisa tabelis 5.10. Võrdlus eesti ja vene õppekeele koolide direktorite vahel tõi välja mõningaid erinevusi selles, milliseid hindamiskriteeriume nad arvasid olevat end kasutanud õpetajatöö hindamisel. Suurimad erinevused on järgmiste kriteeriumide olulisuse tajumises:

- õpilaste klassikursuse kordamise ja edasijõudmise määr – eesti õppekeele koolide direktorite arvamusejärjestuses 7., vene õppekeele koolide direktorite järjestuses 15. koht;
- tagasiside vanematelt – vastavalt 14. ja 9. koht;
- uuenduslikud õpetamisviisid – vastavalt 9. ja 4. koht;
- õpetaja osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes – vastavalt 8. ja 1. koht;
- hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine – vastavalt 1. ja 10. koht.

Spearmani korrelatsioonikordaja oli erinevustele vaatamata statistiliselt oluline: 0,625 ($p < 0.01$). Huvitav on täheldada ka arvamuste kokkulangevust: vastupidiselt üldsuses levinud uskumustele hinnetepressingust on mõlema õppekeelega koolide direktorite arvamuste järjestuses õpilaste hindend tagasihoidlikul kohal (vastavalt 15. ja 17. koht). Koolidirektorite arvates on multikultuurilisus hinnangukriteeriumina tagasihoidlikul kohal (vastavalt 17. ja 13. koht).

Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate arvamused senises hindamispraktikas kasutatud hinnangukriteeriumide olulisuse kohta on sedavõrd kokkulangevad, et väikeste erinevuste väljatoomisel pole suuremat mõtet. Seda väljendab ka korrelatsioonikordaja väga kõrge väärtus – nimelt 0,904. Pigem pakuvad huvi esimesed ja viimased „kohad“: õpetajate ja õpilaste omavahelised suhted (1. koht), õpetaja ainealased (2. koht) ja õpetamisalased (3. koht) teadmised ja arusaamad. Sama suur harmoonia valitses ka hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise ja multikultuurilises keskkonnas õpetamise puhul hinnangukriteeriumina (mõlemal õpetajate grupil viimastel kohtadel – vastavalt 16. ja 17. koht).

Hindamise **üldine mõju** (tabel 5.11 lisas) oli vene õppekeelega koolide õpetajate tajus mõnevõrra positiivsema värvinguga: nende tööga rahulolu vähenes hindamise tulemusel eesti õppekeelega koolide õpetajatest vähem (8,6% eesti õppekeelega koolide õpetajate 9,4% vastu), töökohaga seotud kindlustunne samuti – (8,6% eesti õppekeelega koolide õpetajate 9,9% vastu). Seda, et hindamine ei aidanud tööd parandada, väitis 22,1% vene õppekeelega koolide õpetajast; eesti õppekeelega koolide õpetajaist väitis seda 31,4%.

Eriti suured erinevused aga olid selles, kuidas tajusid eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajad **hindamise mõju oma igapäevatööle** (tabel 5.12 lisas). Nimelt oli vene õppekeelega koolide õpetajaskonnas märkimisväärselt suurem nende õpetajate osakaal, kes tunnistasid, et hindamine mõjutas nende õpetamisalaseid ja ainealaseid teadmisi, rõhuasetust õpilaste hinnete parandamisele, õppetöö korraldamisele klassis, toimetulekut õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleemidega, hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamist ja õpetamist multikultuurilises keskkonnas. Eriti väärrib esiletõstmist see, et hindamise tulemusel koostas kava oma õpetuse parandamiseks 43,5% vene õppekeelega koolide õpetajatest, eesti õppekeelega koolides oli seesama näitaja 26,0%.

Hindamise tagajärjed (tabel 5.13 lisas) olid vene õppekeelega koolide õpetajate silmis mõneti positiivsemad, kui seda väitis enda kohta eesti õppekeelega koolide õpetajaskond. Suurim erinevus oli avarduvates võimalustes end professionaalselt täiendada – seda nimetas enda kohta 44,2% vene õppekeelega koolide ja vaid 33,7% eesti õppekeelega koolide õpetajaist. Küll aga avanesid eesti õppekeelega koolide õpetajate ees nende endi tunnustust mööda paremad võimalused töö köitvamaks muutumisel: 22% vene õppekeelega koolide 19,6% vastu. Ent siis, kui **õpetaja töös oli tuvastatud puudusi** (tabel 5.14 lisas), sai ta mõneti erineva kohtlemise osaliseks, sõltuvalt sellest, millise õppekeelega koolis ta töötas. Eesti õppekeelega koolide direktorite väitel kontrollitakse sellise õpetaja tööd senisest sagedamini, sellest võidakse teavitada mõnda koolivälisest ametkonda ja kehtestada õpetajale ka materiaalsed sanktsioonid. Vene õppekeelega kooli direktor ei praktiseeri kahte viimati nimetatud karistust mitte kunagi. Ka seavad eesti õppekeelega koolide direktorid nende endi sõnul mõnevõrra sagedamini asjad nii, et õpetajale koostatakse arengukava (48,5% vene õppekeelega koolide 43,5% vastu).

Eesti ja vene õppekeelega koolide **hindamiskultuuris**, kui uskuda, et õpetajate vastused on siirad ja vastaja ei ole püüdnud anda „õigeid“ vastuseid, on sedavõrd huvipakkuvaid erinevusi. Esitame siinkohal (tabel 5.10) asjakohase väljavõtte lisas olevast tabelist 5.15.

Tabel 5.10 Kooli hindamiskultuur õpetajate poolt tajutuna: õpetajate osakaal (%-des), kes nõustuvad või nõustuvad täielikult järgmiste väidetega

	Õpetajate arengu-/koolituskavade olemasolu	Direktor kasutab tõhusaid meetmeid õpetaja töö kvaliteedi väljasegitamiseks	Hindamine mõjutab vähe õpetaja tööd klassis	Parimatel õpetajatel suurim tasu (rahaline/mitterahal.)	Halvasti töötavad õpetajad vallandatakse	Hindamine on pelk formaalsus	Vastaja uskumus, et oma tööd parandades suureneb tasu (rahaline/mitterahal.)	Vastaja uskumus, et uuenduslikkuse korral suureneb tasu (rahaline/mitterahal.)	Õpetajad lepiksid kolleegi püsivalt halva tööga	Rahalised sanktsioonid halvasti töötava õpetaja suhtes
Eesti õppekeelega koolide õpetajad	61,3	47,0	44,4	35,0	29,0	27,1	22,2	17,1	14,8	10,0
Vene õppekeelega koolide õpetajad	77,0	69,5	36,7	50,2	30,3	33,6	39,6	40,0	31,3	32,6

Tabeli 5.10 andmestikust ilmneb, et vene õppekeelega koolide hindamiskultuur on kõigis uuritud aspektides eesti õppekeelega koolidega võrreldes heal järjel. Andmed annavad alust järelduseks, et vene õppekeelega koolide õpetajaskond on positiivselt meelestatud ega tunne end Eesti ühiskonnas võõrana, jagades eesti õppekeelega koolide õpetajatega ühiseid väärtusi ja rikastades omalt poolt meie ühist hindamiskultuuri.

Koolihindamise tagajärjed direktorite hinnanguis (tabel 5.16 lisas) toovad välja mõningaid erisusi: vene õppekeelega koolide direktorid väidavad harvemini, et nad on saanud koolihindamise kohta tagasisidet (vastavalt 70,0% ja 85,1%), ka pole nad nende endi väitel saanud sedavõrd sageli kui eesti õppekeelega koolid hinnangut kooli juhtimise kohta (61,9% ja 77,5%). Samuti on nad endi tajumuse kohaselt saanud hindamise tulemusel enda käsutusse mõnevõrra vähem rahalisi vahendeid, kui seda väidavad oma kooli kohta eesti õppekeelega koolide direktorid. Samas paistavad vene õppekeelega koolide direktorid silma suurema abivalmiduse ja vähema kalkusega õpetajate suhtes: hindamise tulemusel väidab end osutavat õpetajatele abi õpetamisoskuste parandamiseks 61,9% eesti õppekeelega koolide 55,2% vastu.

Erinevused erinevate ainete õpetajate vahel

Informatsiooni ülekülluse vältimiseks esitame siinkohal ainult kõige üldisemad tulemused, kogu vajalik andmestik on kajastatud käesoleva lisa olevates tabelites 5.11, 5.12, 5.13 ja 5.15.

Kõiki asjakohaseid andmeid läbi sõeludes selguvad mõned huvitavad erinevused õpetajate arvamustes, sõltuvalt õpetatavast aineist.

Teistes hulgas paistavad oma skeptilisusega kõigepealt silma **matemaatikaõpetajad**: nad leiavad teiste ainete õpetajaist harvemini, et hindamine oli asjakohane ja õiglane ning aitas neil oma tööd parandada või et hindamine tõi kaasa olulisi muutusi nende igapäevatöös õpetajana. Nad tunnistavad harvemini kui keskmine Eesti õpetaja, et hindamine viis nende suhtes mingite positiivsete tagajärgedeni. Nende usk sellesse, et hindamisega kaasneb

arengukava koostamine või et parim õpetaja pälvib ka suurimat tasu, või et juhul, kui ta isiklikult oma tööd parandaks või uuenduslikumalt töötaks, saaks ta ka suuremat tasu, on allpool Eesti keskmist.

Skeptilisuse poolest on matemaatikaõpetajatega väga sarnased **võõrkeeleõpetajad**. Nad jagavad matemaatikaõpetajatete arvamust ses suhtes, et hindamine ei aidanud paljudel nende seast oma tööd parandada. Kuigi nad tunnistavad rohkem kui matemaatikaõpetajad, et hindamise mõjul toimusid mingid muutused nende argitöös (selle poolest on nad lähedal Eesti keskmisele), on nad isegi matemaatikutega võrreldes kriitilisemad hindamise tagajärgede suhtes nende tööle: nende hulgas on kõige vähem neid, kes leiavad, et hindamine on toonud kaasa avaliku tunnustamise, kaasamise kooliarendusse, muutnud tööülesanded köitvamaks või teinud edutamise tõenäolisemaks. Ja kuigi nad ei pea hindamist üksnes formaalseks aktiks, usuvad nad teistega võrreldes palju vähem seda, et olemasolev hindamiskultuur soosib teistest paremini töötavaid õpetajaid, või et juhul, kui tema isiklikult paremini või uuenduslikumalt töötaks, saaks ta selle eest ka suuremat tasu. Paratamatult sugeneb mulje, et võõrkeeleõpetajad on hindamispoliitika suhtes kõige suuremate ja võib-olla ka õigustatud pretensioonidega.

Kindlasti peaksid koolis olema erilisel kohal **keele ja kirjanduse õpetajad** kui kultuurilise järjepidevuse olulisimad kandjad. Paraku paistavad need õpetajad olevat sisse võtnud kaitsepositsiooni: nad tunnistavad sagedamini kui enamik õpetajaid, et hindamise tulemusel vähenes nende tööga rahuolu ja töökohaga seotud kindlustunne, nad ei ole varmad mõnna, et hindamine aitas neil oma tööd parandada, nad on teistega võrreldes vähem nõus sellega, et hindamine mõjutas nende rõhuasetust õpilaste hinnetele ja nad on keskmisest vähem optimistlikud selles suhtes, nagu soosiks meie hindamiskultuur parimaid. Siiski – rohkem kui teiste ainete õpetajad paistavad nad olevat avatud multikultuurilisele ja usuvad, et kui nad oleksid oma töös tublimad ja uuenduslikumad, kaasneks sellega ka suurem rahaline või mitterahaline tasu. Andmed kirjeldavad õpetajat, kes ei taha või ei suuda hõivata ühte keskseimat positsiooni koolis, mis peaks talle õigusega kuuluma.

Mõistagi on **loodusteaduslike ainete** õpetajate olulisust kaasaja kõrgtehnoloogilises maailmas raske ülehinnata. Andmete põhjal tekib mulje, et loodusteaduslike ainete õpetaja on põhikooli viimase astme õpetajate „abstraktse keskmise” kehastus, mõnevõrra sarnane keele ja kirjanduse õpetajaga. See osa õpetajaskonnast on tulenevalt hindamise tulemustest ärevamgi kui emakeeleõpetaja: nende osakaal, kelle tööga rahulolu ja tööga seotud kindlustunne on vähenenud, on selles rühmas suhteliselt suur, muude näitajate poolest nad silma ei torka, hoides kogu aeg Eesti õpetajaskonna keskmistele näitajatele lähedast positsiooni. Nähtavasti vajaksid need õpetajad samuti oma koha olulisuse jõulisemat tunnetamist.

Suhteliselt optimistliku hoiakuga on **sotsiaalainete** õpetajad. Kuigi ka nemad ei teavita hindamise mõjul toimunud olulistest muutustest, tunnistavad nad suhteliselt sageli, et hindamise tagajärjed nende suhtes on olnud positiivsed, ka on nad teistest mõnevõrra rohkem veendunud, et hindamisel on mõju ning suhteliselt lootusrikkad selles suhtes, et paremini ja uuenduslikumalt töötades saaksid nad ka suurema tasu osaliseks.

Arvamuste sarnasuse põhjal moodustavad eraldi rühma **tehnoloogia-, kunsti- ja kehalise kasvatuse õpetajad**. Nende seas oli kokku kõige rohkem neid õpetajaid, kellel hindamine suurendas tööga rahulolu ja tööga seotud kindlustunnet ning aitas oma tööd parandada. Nad olid alati tunnistama, et hindamine mõjutas enamikku nende igapäevatööga seotud aspektidest ja väitsid teiste ainete õpetajaist sagedamini, et hindamise mõjul tunnustati neid avalikult, nende ees avanesid uued võimalused enda professionaalseks täiendamiseks

ja nad leidsid suuremat rakendust kooliarenduses. Ka olid nad kindlamad selles, et juhul, kui nad oma tööd parandaksid ja uuenduslikumad oleksid, pälviksid nad selle eest ka suuremat tasu. Haridusreformide korral võib neilt kui positiivselt meelestatud ja loodetavasti uuendusmeelsetelt inimestelt loota kaasatöötamist.

Kokkuvõte

- Hindamiskriteeriumina tuleks enim tähtsustada õpetamist multikultuurilises keskkonnas.
- Arvamuste erinevus Eesti koolidirektorite ja õpetajate vahel vajab nendevahelist dialoogi.
- Eesti vajab senise hindamispoliitika läbivaatamist:
 - rahvusvahelisel foonil on hindamise strateegilise potentsiaali ärakasutamine suhteliselt tagasihoidlik;
 - erilist tähelepanu tuleks pöörata hindamise võimalustele õpetajate ja kooli arengu ergutajana, ühtlasi tuleks vähendada hindamise karistavat funktsiooni.
- Eesti koolides toimiv hindamiskultuur peab läbi tegema olulised muutused:
 - püsivalt parimad õpetajad peaksid olema ka enim tunnustatud;
 - õpetajad peaksid olema veendunud, et juhul, kui nad parandavad oma tööd ja on uuenduslikumad, siis pälvivad nende pingutused ka tunnustamist;
 - direktor peaks osutama suuremat toetust õpetajaile nende õpetamisoskuste parandamiseks.
- Vene õppekeelega kooli õpetajaskond on positiivselt meelestatud ja ei erine eesti õppekeelega koolide õpetajaskonnast hindamiskriteeriumide mõistmisel. Nende poolt omaks võetud hindamiskultuur on eesti õppekeelega kooliga võrreldes paremal järjel, mis annab alust nende kahe hindamiskultuuri dialoogiks.
- Eesti ja vene õppekeelega koolide direktorid peaksid astuma omavahelisse dialoogi ühise keele leidmiseks hindamiskriteeriumide osas.
- Nii hariduse reformimisel kui hindamispoliitika kujundamisel tuleks arvesse võtta õpetajaskonna arvamuste ja hinnangute erinevusi ainevaldkonniti.

6. peatükk

Koolijuhtimine

Selles peatükis on põhiteemadeks direktorite/koolijuhtide juhtimiskäitumine ja juhtimistiilid ning nende seosed koolikeskkonna ja õpetajatööga. Esimeses osas antakse ülevaade olulisimatest koolijuhtimise aspektidest ja Eesti positsioonist rahvusvahelises perspektiivis TALIS-uuringu rahvusvahelise aruande alusel. Teises osas käsitletakse Eesti-siseseid erinevusi koolijuhtimises ja koolikeskkonnas ning nende seoseid õpetajatöö erinevate aspektidega.

Sissejuhatus (muutuste trendid koolijuhtimises)

Ootused koolile ja nõuded koolijuhile on viimastel aastakümnetel väga palju muutunud. Koolijuhtimise ees olevad väljakutsed on paljuski seotud riikide haridussüsteemide kohanemise ja neis toimivate ümberkorraldustega üha keerulisemaks muutuvast maailmas. Siinjuures võib nimetada mitmeid rahvusvahelisi trende, nagu kasvav immigratsioon (multikultuurilised koolid ja klassid), laste ning nende vanemate nõudlikkuse ja õpilaskonna eripalgelisuse kasv, detsentraliseerimine ja kooli autonoomia (ja seega ka vastutuse) kasv, standardite järgimise ja aruandekohustuse kasv jt. Erinevad riigid kohanevad nende üldiste suundumustega väga erinevalt, vastavalt oma ajaloolis-kultuurilistele ja sotsiaal-majanduslikele eripäradele. Seoses suurema autonoomia ja vastutusega õppetöö tulemuste/õpiväljundite eest peaks koolijuhi roll muutuma dünaamilisemaks koos rõhuasetuse nihkumisega administratiiv-bürokratlikult juhtimiselt õppekasvatustöö arendamisele ja juhtimisele (Pont, Nusche, and Moorman, 2008; 6, tsit TALIS-uuringu rahvusvahelises lõppraportis).

Kõige silmatorkavamaks muutuseks koolijuhtimises on peetud koolijuhtide tegevuse tugevamat orientatsiooni õppekasvatustöö juhtimisele (*instructional leader*) koolis (Wiseman 2002, 2004). TALIS-uuringus on samuti lähtutud sellest ideest. On eeldatud, et koolijuhtide suurem osalemine õppekasvatustöö juhtimises (võrreldes traditsioonilise, administreeriva ja bürokratliku juhtimisega) on tõhusam ja aitab paremini toime tulla kõrgeenenud ootustega koolile. Samuti eeldatakse, et juhtimise ümberorienteerumine mõjutab tugevalt ka õpetajatöö erinevaid aspekte – õpetajate professionaalset arengut, õpetamispraktikaid, pedagoogilisi uskumusi ja hoiakuid, tunnustamist ja tagasisidet. Kõiki neid küsimusi on TALIS-uuringus analüüsitud.

Direktorite uuringus on 3 peamist uurimisküsimust:

1. Millised on direktorite juhtimiskäitumise ja -stiili peamised jooned koolide suurenenud aruandluskohustuse ja autonoomia kasvu tingimustes?
2. Kuivõrd on erinevate riikide direktorite tegevuses juurdunud koolijuhtimise uued trendid?
3. Kuidas on koolijuhtimisstiilid seotud selliste õpetajatöö aspektidega, nagu: õpetaja enesetäiendamine, pedagoogilised veendumused, õpetamispraktikad ja hoiakud; õpetajate hindamine ja tunnustamine, klassi- ja koolikliima näitajad jm koolisesed protsessid.

TALIS-uuringu koolijuhtimise osas analüüsitakse direktorite endi hinnagutele toetudes nende juhtimiskäitumise peamisi jooni ja juhtimisstiile. Hinnangutest nähtub, kui sageli koolijuht teatud juhtimistegevustega tegeleb ning kui oluliseks ta neid tegevusi peab. Seejärel analüüsitakse juhtimisstiili seoseid direktoreid ja koole iseloomustavate tunnustega ning eelnimetatud õpetajatöö aspektidega.

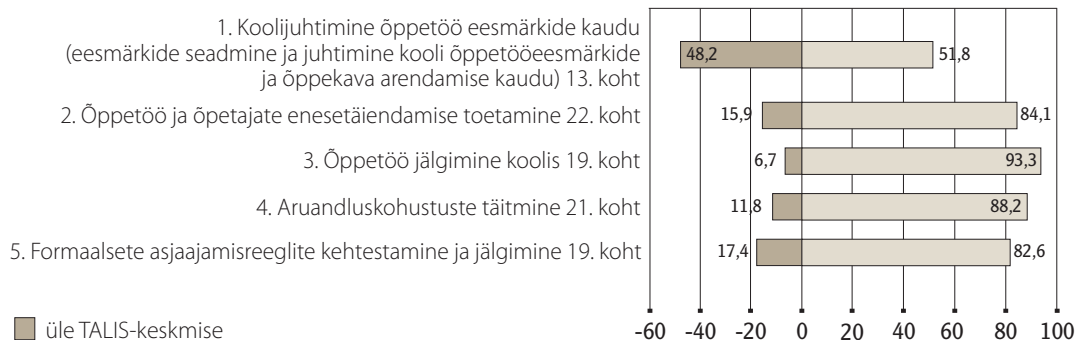
6.1. Direktorite juhtimiskäitumine ja juhtimisstiil

Direktorite juhtimiskäitumise iseloomulikud jooned on käesoleva osa peamine uurimisteema. Faktoranalüüsi abil konstrueeriti viis standardiseeritud faktorskaalat, millega kirjeldatakse 5 peamist juhtimisfunktsiooni ehk juhtimiskäitumise aspekti (küsitud direktorite vastavate tegevuste sageduse alusel).

- 1. Juhtimine kooli eesmärkide ja õppekava arendamise kaudu.** Direktorid, kes paiknevad sellel skaalal kõrgel positsioonil, juhivad oma kooli, püstitades õppekasvatustöö ja õppekavaarenduse eesmärgid ja neid läbi rääkides. Samuti arvestavad nad õppetöö juhtimisel õpilaste õpitulemusi. TALIS-uuringu riikides esineb selles osas väga suur varieeruvus. Eesti näitajad (koos Leedu ja Mehhikoga), on enam-vähem võrdsed TALIS-uuringu keskmisega, mis tähendab, et Eesti koolide direktorid tegelevad eelnimetatud juhtimisfunktsioonidega enam-vähem samapalju, kui direktorid TALIS-uuringu riikides keskmiselt.
- 2. Õppekasvatustöö toetamine koolis** (õpetajate õppetöö toetamine). Direktorid, kel on kõrged näitajad sellel skaalal, töötavad koos õpetajatega õppetöö nõrkadest kohtadest ülesaamiseks ja õppetööga seotud probleemide lahendamiseks konkreetsetes klassides. Samuti toetavad nad õpetajate enestäiendamise võimalusi ning reageerivad distsipliiniprobleemidele klassides. Kokkuvõttes kulutavad seda juhtimisorientatsiooni esindavad direktorid märkimisväärselt palju aega õppetöö taseme parendamisele. Eesti koolidirektorid tegelevad nende juhtimisfunktsioonidega vähe, olles rahvusvahelises võrdluses TALIS-uuringu riikide seas eelviimasel kohal.
- 3. Õppekasvatustöö otsene seire.** Direktorid, kes on sellise juhtimisorientatsiooni esindajad, pühendavad oma juhtimistöös palju tähelepanu sellistele tegevustele, nagu õpetajatöö ning õpitulemuste otsene jälgimine ja kontrollimine. Seejuures esinevad TALIS-uuringu riikide vahel suured erinevused. Eesti keskmine näitaja on tunduvalt allpool TALIS-uuringu keskmist, mis tähendab, et Eesti koolidirektorid pühendavad neile tegevustele tunduvalt vähem aega kui nende kolleegid teistes TALIS-uuringu riikides.
- 4. Aruandekohustuste täitmine – orientatsioon juhtimistegevustele, mis on seotud aruandlusega kooli huvirühmade ja teiste ees.** Seda orientatsiooni esindavad direktorid näevad oma rolli valdavalt aruandekohustuse täitmise tagamises nii koolisiselt kui ka -väliselt. Eesti koolidirektorid pööravad võrreldes oma kolleegidega teistes riikides sellele juhtimisaspektile väga vähe tähelepanu, olles vastavas võrdluses eelviimasel kohal.
- 5. Bürookraatlik juhtimine.** Direktorid, kes esindavad seda juhtimisorientatsiooni, pööravad oma juhtimistegevuses palju tähelepanu reeglite ja ametlike protseduuride kehtestamisele ja täitmisele koolis. Eesti koolidirektorite endi hinnagul nad neile tegevustele eriti palju aega ei kuluta ja jäävad TALIS-uuringus koolijuhtide järjestuses tunduvalt alla rahvusvahelist keskmist.

Joonis 6.1 iseloomustab direktorite juhtimiskäitumise orientatsioone Eestis. Joonisel on esitatud direktorite osakaal protsentides, kes on oma juhtimistegevuses rohkem või vähem kui TALIS-uuringus osalenud riikide koolidirektorid keskmiselt orienteerunud nimetatud juhtimistegevustele.

Joonis 6.1 Eesti koolijuhtide juhtimiskäitumise orientatsioonide erinevus TALIS-uuringu riikide võrdluses (0-nivoo joonisel tähistab TALIS-uuringu keskmise näitajat)

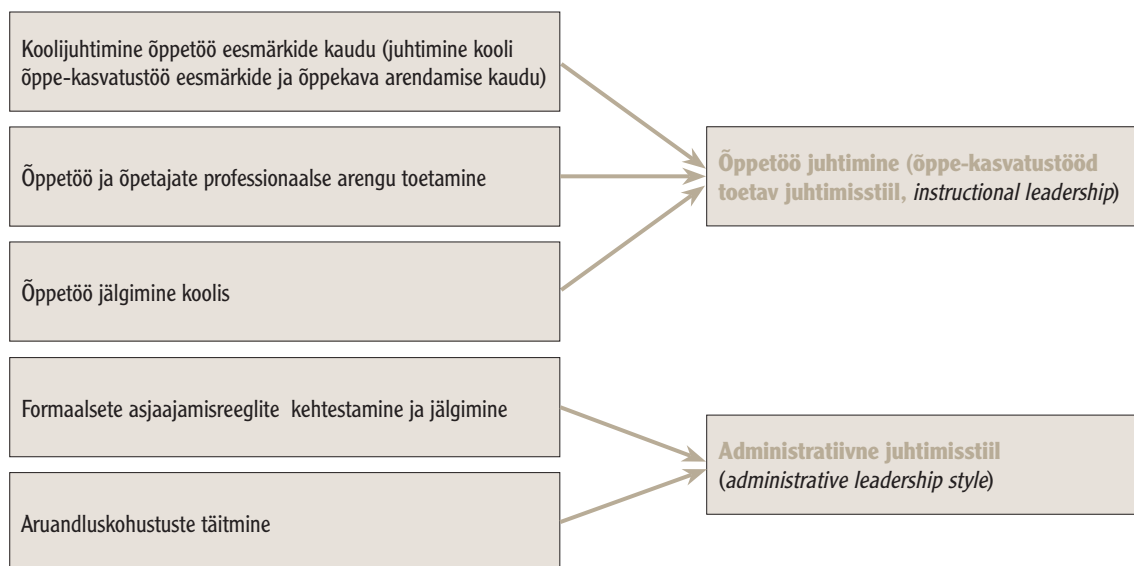


Nagu näha, tegelevad Eesti koolidirektorid ülalkirjeldatud juhtimistegevustega suhteliselt vähe, v.a koolijuhtimine õppetöö eesmärkide kaudu. Selle näitaja osas on Eesti lähedal TALIS-uuringu keskmisele näitajale.

Eelkirjeldatud viis skaalat summeeriti edasiseks analüüsiks kaheks juhtimisstiili iseloomustavaks üldiseks koondtunnuseks: 1) õppe-kasvatustöö juhtimine (*instructional leadership*) ja 2) administratiivne juhtimine (*administrative leadership*). Vastav skeem on esitatud joonisel 6.2.

Joonis 6.2 Peamiste juhtimisstiilide konstrueerimine TALIS-uuringus

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk. 195)

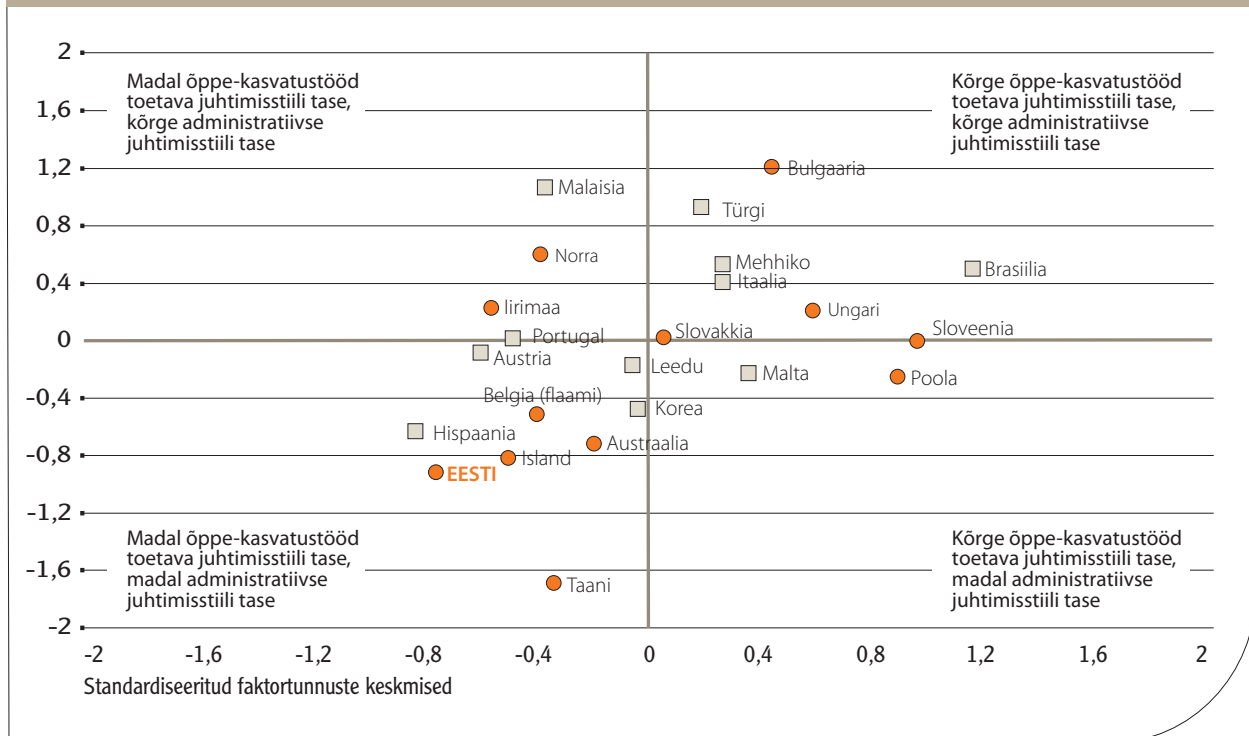


Need kaks skaalat/juhtimisstiili (õppetöö juhtimine ja administratiivne juhtimine) ei välista teineteist. On juhte, kes rakendavad olulisel määral mõlemat stiili ja ka neid, kes rakendavad mõlemat stiili üsna vähe. Samas esineb ka juhte, kelle juhtimisstiil on suhteliselt selge orientatsiooniga kas siis õppe-kasvatustöö või administratiivsele juhtimisele. Niisiis näitavad need koondtunnused direktorite töö aluseks olevaid lähenemisi ja seoseid õpetajate tööga.

Joonis 6.3 illustreerib direktorite erinevaid koolijuhtimise mustreid riikide keskmiste juhtimisstiilide näitajate alusel. Nullnivoo joonisel tähistab eelnimetatud koondtunnuste rahvusvahelisi standardiseeritud keskmisi, positiivsed väärtused TALIS-uuringu keskmisest kõrgemaid ja negatiivsed keskmisest madalamaid näitajaid.

Joonis 6.3 Koolijuhid vastavalt juhtimisstiilile. Joonisel on koolide suurema iseseisvustasemega riigid märgitud punktiga ja väiksema iseseisvustasemega riigid ruudukesega

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 197



Nagu jooniselt 6.3 näha, on TALIS-uuringu riikide vahel suured erinevused nii õppetöö kui ka administratiivse juhtimise osas ning üldiselt jagunevad erinevate riikide näitajad keskväärtuse suhtes peaaegu pooleks. Jooniselt 6.3 on ka näha, et koolijuhid rakendavad mõlemat juhtimisstiili, neid erinevalt kombineerides. Ka riikides, kus rakendatakse enam õppetöö juhtimist, on administratiivsed ülesanded siiski olulised. Pigem räägivad juhtimisstiilide kombinatsioonid direktorite prioriteetidest koolijuhtimisel.

Eesti koolidirektorid rakendavad nii õppe-kasvatustöö juhtimist kui ka administratiivset juhtimisstiili TALIS-uuringu keskmisest tunduvalt vähem. Teisisõnu – Eesti koolidirektorite enesekirjelduse alusel tegelevad nad teiste riikide kolleegidega võrreldes tunduvalt vähem nii õppe-kasvatustöö kui ka bürookraatlike ja aruandekohustustega seotud küsimustega. Üksnes 18,7% Eesti koolijuhtidest rakendavad õppe-kasvatustööd toetavat juhtimisstiili ja 7,3% administratiivset juhtimisstiili üle TALIS-uuringu keskmise. Seevastu alla keskmise on vastavad näitajad 81,3% ja 92,7%.

Direktorite/koolide otsustamisõigust käsitleti TALIS-uuringus mitmest aspektist: õpetajate töölevõtmine, õppeprotsessi korraldamine, kooli ressursid, õppekavaarendus. Koolide autonoomiaaste on erinevates TALIS-uuringu riikides väga erinev (vt ka joonis 2.2 ptk 2). Rahvusvahelises võrdluses on Eesti koolidel ja koolijuhtidel suur iseseisvus õppeprotsessi sisendite üle otsustamisel (tabel 6.1).

Tabel. 6.1 Kooli autonoomia Eestis

Kooli autonoomia aspektid	Üle TALIS-uuringu keskmise, %	Alla TALIS-uuringu keskmise, %
Õpetajate valik ja palgatingimuste kehtestamine	97,4	2,6
Kooli eelarve kasutamine	69,2	30,8
Õpilaspoliitika	74,4	25,6
Õppekavaarendus	75,4	24,6

Kuigi võib eeldada, et õppe-kasvatustöö juhtimine nõuab suuremat kooli autonoomiat õppeprotsessi sisendite üle otsustamisel, selgus TALIS-uuringust, et kooli autonoomia ei ole seotud ei ühe ega teise juhtimisstiiliga. See tulemus on näha ka joonisel 6.3, kus suurema autonoomiatasemega koolid on märgitud punktiga ja väiksema autonoomiaastmega koolid ruudukesega.

Niisiis, Eesti koolide iseseisvus ja otsustusõigus on väga suured, seejuures on aga koolidirektorite osalus õppe-kasvatustöö juhtimisel madal. Samasugust mustrit jagavad Eestiga ka Taani, Island, Austraalia ja Belgia (Flaami). Tuleb aga silmas pidada, et need mustrid on kõik suhtelised, sõltudes erinevate riikide kultuurilistest ja hariduspoliitilistest iseärasustest, mistõttu ei pruugi näiteks madalad skoorid veel iseenesest negatiivsetele tendentsidele viidata.

Samas sunnib aga Eesti koolidirektorite selline asend rahvusvahelises kontekstis küsima, milline on nende ajajaotus erinevate juhtimistegevuste vahel. Koolijuhtidele oli esitatud ka küsimus, kui palju aega nad kulutavad keskmiselt (protsentides) erinevatele tegevustele koolis.

Tabel. 6.2 Eesti koolijuhtide ajakasutus

Eesti koolijuhtide hinnangud sellele, kui palju aega kulub keskmiselt õppeaasta jooksul %-des	Keskmine
Koolisisesed administratiivülesanded	43,4
Õppekavaga ja õpetamisega seotud ülesanded	20,7
Valla, maakonna või riigi haridusametnike päringutele vastamine	10,7
Kooli esindamine koosolekutel või kohalikus kogukonnas	14,7
Muud ülesanded	11,2
Kokku	100

Nagu tabelist nähtub, kulutavad Eesti koolijuhid õppetööga seotud küsimustele oma tööajast keskmiselt umbes viiendiku, koolisestele administratiivtegevustele 43% ning aruandlusele ja kooli esindamisele kokku ca neljandiku. Eestit eraldiseisvana analüüsid paistab silma koolijuhtide orienteeritus administratiivsete ülesannete ja aruandekohustuste täitmisele. Koos aruandekohustuste täitmisega kulub koolijuhtide ajast keskmiselt ca 70% koolisestest ja -välisest administratiivülesannete täitmisele.

Seega, kuigi rahvusvahelises võrdluses kuulub Eesti nende riikide hulka, kus koolidirektorid tegelevad administratiivse juhtimisega suhteliselt vähe, hõivavad administratiivkohustused ometi nende tööajast ca 70%. Niisiis on koolide suur iseseisvus Eestis seotud direktorite orientatsiooniga koolisestest ja -välisest administratiivülesannete täitmisele ning õppetöö juhtimisele kulutatud aeg ja tähelepanu sellele on teisejärgulised.

6.2. Juhtimisstiili seosed koolijuhtide ja koolide näitajatega

Erinevad uuringud on andnud erinevaid vastuseid küsimusele, kas juhtimisstiil on seotud juhtide kui professionaalide karakteristikutega ja nende koole iseloomustavate näitajatega (e.g. Wiseman 2004, 2005, viide OECD, TALIS, 2009). TALIS-uuringus kontrolliti regressioonanalüüsiga seoseid juhtimisstiili ja koolijuhi pedagoogiliste arusaamade, soo, hariduse, koolikogemuse, kooli suuruse, tüübi ja asukoha, koolihindamise, õpetajate tunnustamise, koolikliima jt taustatunnuste vahel.

Kooli juhtimisstiili ning nimetatud juhte ja koole iseloomustavate taustatunnuste vahel oli üldiselt väga vähe seoseid ning kõikidele riikidele ühiseid / läbivaid seoseid peaaegu ei ilmnenudki. Kuigi igale riigile on iseloomulik oma seostemuster, võib siiski öelda, et õppekasvatustööd toetav juhtimisstiil oli nimetatud taustatunnustega enam seotud.

Eesti mudeli puhul esineb õppe-kasvatustööle orienteeritud juhtimisstiil suurema tõenäosusega konstruktivistlike õpetamisveendumustega naiskoolijuhtide puhul ning koolides, kus õpetajate hindamise aluseks on nii õpilaste testitulemused kui ka õpetajate uuenduslikud õpetamispraktikad. Administratiivne juhtimisstiil esineb suurema tõenäosusega koolides, kus direktoritel on samuti konstruktivistlikud pedagoogilised arusaamad, kuid õpetajate hindamise aluseks on vaid õpilaste testitulemused. Seega on Eesti puhul koolidirektorite juhtimisstiile eristavateks asjaoludeks sugu ning uuenduslike õpetamispraktikate tunnustamine ja hindamine koolis.

6.3. Koolijuhtimise stiil ja õpetajatöö erinevad aspektid

Koolijuhtimise stiil ja õpetajatöö

TALIS-uuringus analüüsiti seoseid koolijuhtimise stiili ja õpetajatöö viie olulise aspekti vahel¹: õpetajate pedagoogilised arusaamad/veendumused, õpetamispraktikad, õpetajate enesetäiendamise, klassi- ja koolikliima ning õpetajate enesetõhusus ja töörahulolu. Kõiki neid õpetajatöö aspekte analüüsiti ühe ja sama regressioonimudeli alusel, milles arvestati ka õpetajate taustatunnuseid. Ennustatavateks / sõltuvateks tunnusteks olid direktori juhtimisstiili näitavad tunnused ning eelnimetatud õpetajatööd iseloomustavad tunnused².

Juhtimisstiil ja õpetajate pedagoogilised veendumused. Õpetajate veendumuste kohta käivad küsimused on summeeritud kahel skaalal (vt ka ptk 4), millest esimene väljendab konstruktivistlike arusaamu õppimisest ja teine arusaamu õppimisest kui teadmiste otsesest ülekandest. Enamikus riikides ei ole koolijuhide juhtimisstiil seotud kummagi pedagoogilise lähenemisega, pigem esines TALIS-uuringu riikide seas väga erinevaid seostemustreid. Nii näiteks on Leedus ja Maltal õppe-kasvatustööle orienteeritud juhtimisstiil seotud õpetajate konstruktivistliku õpetamiskreedoga, mille puhul õpetajad näevad endid suuresti õpilaste õppimise ja nende uuriva hoiaku toetajaina. Ülejäänud riikides sedalaadi seosed puudusid. Ungaris, Portugalis ja Belgias (flaami) on õppe-kasvatustööle orienteeritud juhtimisstiil enim seotud õpetajate usuga teadmiste otseülekandesse. Eesti puhul on õpetajate traditsioonilised, teadmiste otseülekandega seotud veendumused seotud administratiivse juhtimisstiiliga koolis. Eesti kõrval tuli see mudel ilmsiks veel vaid Islandil.

¹ Nimetatud õpetajatöö aspekte ja neid kirjeldavaid tunnuseid on eraldi analüüsitud käesoleva aruande 4. peatükis (õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad).

² Need omavahelised seosed/assotsiatsioonid on olulised, kuid mitte piisavad, et teha järeldusi põhjuslike seoste kohta, st ei saa öelda, et teatud liiki juhtimisstiil põhjustab õpetajate hoiakute ja käitumise kindlaid mustreid koolis.

Juhtimisstiil ja õpetamispraktikad. Nagu 4. peatükis selgitati, on TALIS-uuringu riikides rakendatavad õpetamispraktikad summeeritud kolmel faktorskaalal: struktureeritud, õpilasele orienteeritud ja õpilaste loovuse arendamisele suunatud uuenduslikud õpetamispraktikad. Selgus, et direktorite juhtimisstiilid kogu TALIS-uuringu valimis ei ole seotud õpetajate õpetamispraktikatega, välja arvatud üksikud erandid (Malta ja Island). Seoste puudumine juhtimisstiili ja õpetajate õpetamispraktikate vahel on iseloomulik ka Eestile.

Juhtimisstiil ja õpetajate koostöö. 4. peatükis on toodud ka kaks tunnust, mis näitavad õpetajate koostööd – kogemuste jagamine kolleegidega ja enesetäiendamisele suunatud professionaalne koostöö. Kas juhtimisstiilid on seotud õpetajate koostööga koolis? Selgub, et administratiivne juhtimisstiil ei ole praktiliselt üldse seotud õpetajate koostööga. Mitmes riigis – Ungari, Island, Malta, Leedu, Malaisia, Mehhiko, Poola ja Norra – esineb koolides, kus domineerib õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil, ka enam õpetajatevahelist koostööd. Eesti koolides ei seostu õpetajate koostöö (ei igapäevane õpetamiskogemuste jagamine ega ka professionaalne koostöö) ei administratiivse ega ka õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiiliga. Teisisõnu – õpetajate koostöö koolis ja üksteiselt õppimine ei olene koolijuhi juhtimisstiilist.

Juhtimisstiil ning klassiruumi- ja koolikliima. Klassi- ja koolikliima kirjeldamiseks esitati TALIS-uuringus küsimusi nii klassikliima (õpilaste käitumine tunnis, sh tähelepanu puudumine, lärm, aga ka õpilaste endi osa meeldiva klassikeskkonna loomisel) kui ka koolikliima kohta. Koolikliima väljendub eelkõige õpilaste ja õpetajate suhteid kirjeldavates näitajates. Lisaks uuriti, kui palju tunniaega kulutatakse korra loomiseks ja korralduslike küsimuste kõrval tegelikult õppetööks. Eelnimetatud näitajad summeeriti kolmeks faktortunnuseks: klassikliima, aeg õpetamiseks klassis ning õpetajate ja õpilaste suhted. (neid näitajaid on käsitletud 4. ja 7. peatükis). Kas koolijuhtimisstiilid on nendega seotud? Selgub, et enamikus riikides ei ole need kooli- ja klassikeskkonna näitajad juhtimisstiiliga seotud. Siiski on kuues riigis (Taani, Ungari, Island, Malta, Mehhiko, Portugal) õpetajate ja õpilaste vahelised suhted paremad juhul, kui koolijuht toetab õppe-kasvatustööd. Kahes riigis (Island ja Malta) on koolijuhtimine seotud kõigi kooli- ja klassikliima näitajatega. Eesti puhul need seosed puuduvad.

Õpetajate tööalased hoiakud. Siinkohal on analüüsitud seoseid õpetajate töörahulolu ja enesetõhususe (käsitletud lähemalt 7. peatükis) ning juhtimisstiilide vahel. Enamikus riikides pole need hoiakud seotud administratiivse juhtimisstiiliga. Eestis, samuti ka Ungaris, Maltal ja Türgis on õpetajad oma tööga rahulolevamad, kui nad töötavad koolijuhtidega, kes rakendavad õppetööd toetavat juhtimisstiili. Eesti puhul ei seondu õpetaja enesetõhusus juhtimisstiiliga koolis. Nimetatud seos esineb vaid Austraalia ja Malta koolides.

Juhtimisstiil ning õpetajate hindamine ja tunnustamine

Kas ja kuidas on hindamine ja tunnustamine koolides seotud juhtimisstiiliga? Õpetajate hindamist on lähemalt analüüsitud 5. peatükis. Juhtimisstiilide seoseid õpetajate hindamise ja tunnustamisega analüüsiti kolmest aspektist: hindamiskriteeriumid, hindamise eesmärgid ja hindamise mõju. Edasises kasutatakse nende koolidirektorite hinnanguid, kus õpetajate hindamine toimub regulaarselt.

1. Hindamiskriteeriumid. Koolijuhtide jaoks on olulised kolm õpetajate tunnustamise kriteeriumit: õpitulemused, õpetajate uuenduslikud õpetamispraktikad, õpetajate enesetäiendamine. Kas juhtimisstiilid on seotud nende kriteeriumitega?

Eesti puhul on õpilaste testitulemused õpetajate hindamiskriteeriumina seotud administratiivse juhtimisstiiliga, õpetajate enesetäiendamine on seotud mõlema – nii administratiivse kui ka õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiiliga. Innovatiivsed õpetamispraktikad

on samuti seotud õppe-kasvatustööd toetava juhtimisstiiliga. Õpilaste edasijõudmine õpetajate hindamiskriteeriumina ei olnud Eesti puhul seotud mitte kummagi juhtimisstiiliga.

2. Hindamise eesmärgid. Õpetajate hindamise juures (5. ptk) toodi esile kaks õpetajate hindamise eesmärki: 1) õpetamispraktikate arendamine, 2) kooliväline aruandmine (erinevatele kogudele, sh kooli nõukogu, omavalitsus, inspektorid jt). Suhteliselt paljude riikide puhul on mõlemad hindamise eesmärgid seotud õppetööd toetava juhtimisstiiliga. Administratiivne juhtimisstiil on üldiselt nõrgalt seotud nende kahe õpetajate hindamise kriteeriumiga. Eesti koolides on õppetööd toetav juhtimisstiil seotud õpetajate uuenduslike õpetamispraktikatega, administratiivne juhtimisstiil on aga seotud aruandluskohustuse täitmisega.

Seega, suure tõenäosusega tähtsustavad õppetööd toetava juhtimisstiiliga Eesti koolidirektorid õpetajate hindamisel enam õpetajate enesetäiendamist ja innovatiivsete õpetamispraktikate rakendamist. Administratiivset juhtimisstiili rakendavad koolijuhid kalduvad õpetajate hindamisel enam silmas pidama õpilaste testitulemusi, õpetaja enesetäiendamist ja välise aruandluskohustuse eesmärke.

3. Hindamise mõju. Eeldatakse, et efektiivne tunnustamine annab adekvaatset tagasisidet ja mõjutab õpetajaid oma õpetamispraktikaid arendama. Kas tagasiside ja tunnustamise tulemused on seotud juhtimisstiiliga? Õppetööd toetav juhtimisstiil on enamiku TALIS-uuringu riikide puhul tugevalt seotud nõrkade õpetajate toetamisega, sh neile arengu- ja koolitusplaanide koostamisega. Nii ka Eestis.

Õpetajate enesetäiendamine ja juhtimisstiil

TALIS-uuringus on kaks tunnust, mis näitavad õpetaja osalust enesearendamisele suunatud tegevustes: 1) enesetäiendamisele reaalset pühendatud päevade arv viimase 18 kuu jooksul ja 2) kui palju päevi oleksid õpetajad soovinud pühendada enesetäiendamisele. Õpetajate enesetäiendamise ja juhtimisstiili vahel esinesid seosed vaid ükskute riikide puhul. Eesti puhul juhtimisstiili ja õpetajate enesetäiendamise vahel seoseid ei ilmnunud.

Alljärgnevas tabelis on kokkuvõtlikult esitatud koolijuhtimise stiili ning õpetajat ja õpetajatööd iseloomustavate tunnuste vahelised seosed Eestis. Seosed on arvutatud mitmeastmelise lineaarse regressioonimudeli abil.

Tabel 6.3 Kooli juhtimisstiili seosed õpetajatöö ja koolikeskkonna näitajatega Eestis

Õpetajate ja õppetöö aspektid koolis		Õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil	Administratiivne juhtimisstiil
Õpetajate pedagoogilised veendumused	teadmiste otseülekanne		+
	konstruktivistlikud		
Õpetamispraktikad	traditsiooniline, struktureeriv		
	õpilastele orienteeritud		
	uuenduslik, loovuse arengule suunatud		
Õpetajate koostöö	õpetamiskogemuste jagamine		
	professionaalne koostöö		
Klassiruumi- ja koolikliima	klassikliima		
	aeg tegelikult õppetöökstunnis		
	õpetajate ja õpilaste suhted		
Õpetajate hoiakud oma töö suhtes	töörahalolu	+	
	enesetõhusus		

Õpetajate hindamine ja tunnustamine / hindamiskriteeriumid	õpilaste testitulemused		+
	õpilaste edasijõudmine		
	õpetaja enesetäiendamine	+	+
Õpetajate hindamine ja tunnustamine / hindamise eesmärgid	uuenduslikud õpetamispraktikad	+	
	kooliväline aruandlus		+
Õpetajate hindamine ja tunnustamine/ mõju	nõrkade õpetajate toetamine, koolitus- ja arenguplaanide koostamine	+	
Õpetaja enesetäiendus	aeg enesetäienduseks		
	soovitud aeg enesetäienduseks		

Tabelis on „+“-ga märgitud olulised positiivsed seosed. Seoste puudumisel on vastavad lahtrid tühjad. Eesti puhul olulisi negatiivseid seoseid ei esinenud.

Nagu tabelist näha, on olulisi seoseid üsna vähe. Siiski on seoseid õppetööd toetava juhtimistiiliga mõnevõrra rohkem kui administratiivse juhtimistiiliga. Ehk teisisõnu, õpetajaid ja nende tööd koolis mõjutab rohkem õppetööd toetav juhtimisstiil ja vähem administratiivne juhtimisstiil. Tähelepanuväärne on õppetööd toetava juhtimistiili mõju, mis on üsna selgelt suunatud arendustegevustele. Õppetööle orienteeritud juhtimisstiiliga juhid hindavad uuenduslikke õpetamispraktikaid, õpetajate enesetäiendust ja toetavad nõrku õpetajaid. Ka õpetajate rahuolu on selle mustriga seotud. Teisalt kalduvad traditsioonilisemate õpetamisalaste veendumustega õpetajad koos töötama administratiivse juhtimisstiiliga koolijuhtidega.

Kokkuvõte

Juhtimise detsentraliseerimise, aruandluskohustuse rõhutamise ning õpitulemustele orienteerumise globaalsed tendentsid on kaasa toonud muutusi ka koolijuhtimises. TALIS-uuringus eeldati, et on toimunud muutused koolijuhtide juhtimiskäitumises – traditsiooniliselt administratiivselt juhtimiselt sisulise õppe-kasvatustöö juhtimise ja toetamise suunas. Tõhusat õppe-kasvatustöö juhtimist koolis on peetud ka oluliseks õpilaste õpitulemuste parandamise teguriks. Selgitamaks selle tendentsi ulatust ja mõju, summeeriti 5 juhtimiskäitumise joont kaheks peamiseks juhtimisstiiliks ehk orientatsiooniks: 1) õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil ja 2) administratiivne juhtimisstiil.

Selgus, et need kaks juhtimisorientatsiooni ei välista teineteist ning erinevate riikide ja koolide direktorid kombineerivad neid oma juhtimistegevuses väga erinevalt. Mõistagi sõltub see erinevate riikide kultuurikontekstist, hariduspoliitikast ja -korraldusest, aga ka koolisestest töökorraldusest. Nende kahe juhtimisstiili koosinemine võib peegeldada koolijuhtimise arengusuunda administreerimiselt õppetöö sisulisele juhtimisele.

Koolijuhtimise reformide käigus eeldati, et tõhusa õppe-kasvatustöö juhtimise eelduseks on koolide suurem otsustusõigus (ja seega ka vastutus), sh võimalus otsustada õppetöö sisendite üle (personali valik, õpilaspoliitika jm). TALIS-uuringus selgus, et suurem otsustusõigus ei pruugi viia õppetöö tugevamale toetamisele direktorite poolt.

Kerkis ka küsimus erinevate juhtimisstiilide mõjust õpetamisele koolis. Üllatuslikult on juhtimisstiil suhteliselt vähe seotud õpetamise ja õpetajate tööga koolis, vähemalt nende tunnuste osas, mida TALIS-uuringus mõõdeti. Samuti valitsevad riikide vahel väga suured erinevused kõigis juhtimisstiili ja koolisestest protsesside vahelistes seosemustrites. Teisisõnu, rahvusvaheliste, sh globaalsete trendide ja üksikute riikide haridussüsteemide spetsiifika

vastasmõjus on tekkinud väga erinevad ja riigispetsiifilised õppetöö- ning koolijuhtimisprotsesside mustrid.

Alltoodud tabelisse (tabel 6.4) on koondatud olulised seosed, mis ilmnesid TALIS-uuringus vähemalt ühe neljandiku riikide puhul.

Tabel. 6.4 Õppe-kasvatustööd toetava ja administratiivse juhtimisstiili mõjud TALIS-uuringu riikide kogumis

Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk 203

Juhtimisstiil	Seosed õpetajate ja õpetamisega koolis
Õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil	Arenguplaanid nõrkadele õpetajatele (17 riiki)
	Suurem tähelepanu õpetajate hindamisel nende osalemisele enesetäienduses (13 riiki)
	Suurem tähelepanu õpetajate hindamisel uuenduslike õpetamispraktikate rakendamisele (10 riiki)
	Õpetajate hindamisel suurem tähelepanu õpilaste testitulemustele või teistele õpiväljunditele (7 riiki)
	Parem õpetajatevaheline koostöö nii õpetamise kooskõlastamisel kui ka professionaalne koostöö (6 riiki)
	Õpetajate ja õpilaste vahelised paremad suhted (6 riiki)
Administratiivne juhtimisstiil	Mõjusid, mis ilmnenuks vähemalt 25% TALIS-uuringu riikide puhul, ei olnud

Enamikus riikides ei ole vahet, kas koolijuht rakendab ühte või teist juhtimisstiili, mõlemal juhul puudub seos õpetajate pedagoogiliste veendumuste, õpetamispraktikate ja ka enesetäiendusega. Eestis aga kalduvad administratiivset juhtimisstiili eelistavad koolijuhid töötama koos õpetajatega, kes on traditsioonilisemate pedagoogiliste veendumustega ning usuvad rohkem teadmiste otseülekandesse õpetamisel ja õppimisel (sh väärtustavad fakti-õpet, õigete vastustega küsimusi, vaikset klassiruumi jms).

Juhtimisstiil on seotud õpetajate hindamisega ja tagasisidega koolis. Eesti puhul on õppe-kasvatustööd toetav juhtimisstiil seotud õpetajate hindamisega enesetäienduse ja uuenduslike õpetamispraktikate rakendamise alusel ning nõrkade õpetajate toetamisega. Administratiivne juhtimisstiil on seotud õpetajate hindamisega õpilaste testitulemuste ja enesetäienduse alusel ning koolivälise aruandlusega.

Eesti koolijuhtimise ja selle mõju kohta saab TALIS-uuringu alusel teha nii järeldusi kui ka esitada uusi küsimusi.

Üllatuslikult rakendavad Eesti koolidirektorid teiste riikide direktoritega võrreldes suhteliselt harva mõlemat peamist juhtimisstiili iseloomustavaid tegevusi (joonis 6.3). Täiendvaid andmeid uurides selgub, et direktorid keskenduvad peamiselt administratiivsetele tegevustele, pühendades sellele ca 70% oma ajast, õppetöö juhtimisele aga umbes viiendiku oma ajast (tabel 6.2). Tõenäoliselt on selline tulemus seotud asjaoluga, et enamikus meie koolidest on õppetöö ja sellega seotud sisulised küsimused õppealajuhatajate õlgadel ning direktorid keskenduvad eelkõige väljundite kontrollimisele (õpitulemused) ja koolivälisele aruandlusele.

Võrreldes teiste riikidega on Eesti koolidirektorite ja koolide autonoomia väga suur. Nagu mitmetes teisteski riikides, pole ka Eesti suurem otsustusõigus õppetöö sisendite kontrollimise üle toonud kaasa direktorite suuremat osalust õppetöö juhtimises ja toetamises.

Eestis rakendavad õppe-kasvatustööd toetavat juhtimisstiili suurema tõenäosusega naiskoolijuhid, kelle õpetamisveendumused on konstruktivistlikud ning kes hindavad oma õpetajaid nii õpilaste testitulemuste kui ka uuenduslike õpetamispraktikate kasutamise alusel. Administratiivset juhtimisstiili rakendavad suurema tõenäosusega koolijuhid, kes hindavad õpetajaid vaid õpilaste testitulemuste alusel, kuid kellel on samuti konstruktivistlikud arusaamad õppimisest ja õpetamisest. Peamine erinevus õppetööd toetava ja administratiivse juhtimisstiili vahel seisneb vaid selles, kas direktorid hindavad õpetajaid ka uuenduslike õpetamispraktikate kasutamise alusel või mitte.

Võib oletada, et kuigi Eesti koolides on valdav administratiivne juhtimine, toimub teatud määral üleminek tugevamale õppetöö juhtimisele koolis, millega võib kaasneda nn uuendusmeelsemate ja traditsioonilisemate koolide eristumine. Millised aga võivad olla selle tendentsi head või halvad küljed, seda peavad näitama täiendavad analüüsid.

7. peatükk

Õpetajate tööga rahulolu, enesetõhusus ja klassikliima kui soodsa õpikeskkonna näitajad

7.1. Õpetajate tööga rahulolu ja enesetõhususe näitajad rahvusvahelises taustsüsteemis

Töötajate rahulolu nähakse tööpsühholoogias näitajat, milles ühelt poolt ilmneb töötin-gimuste mõju ja mis teiselt poolt on seotud töötajate tööalase käitumisega – nende töö-sooritustega, töölt puudumisega ja lahkumisega, ehk laiemalt – tööjõu voolavusega. Senised uuringud on näidanud, et õpetajaile on üldiselt omane positiivne suhtumine oma töösse ja teenistusaja pikenedes see suhtumine isegi tugevneb, kuna need, keda õpetajatöö ei rahulda või kes tööga hakkama ei saa, on koolist lahkunud. TALIS-uuringus oli õpetajate töörahulolu väljaselgitamiseks esitatud väide „Üldiselt olen oma tööga rahul“, millega õpetajad võisid kas (täielikult) nõustada või (üldse) mitte nõustada.

Psühholoog A. Bandura (Bandura, 1997) on toonud psühholoogiasse mõiste **enesetõhusus** (*self-efficacy*), millega tähistatakse seda, kui võrd kindel inimene endas on, mil määral talle tundub, et keskkond on tema kontrolli all ja kui võrd ta suudab saavutada oma tegevuse ees-märke. Senised uuringud on näidanud, et uskumustest oma tõhususe kohta sõltub suurel määral see, kui hästi oma tööd tehakse, kui kõrgeid eesmärke endale püstitatakse ja kui hästi tullakse toime pingeolukorras, kui edukalt suudetakse ületada stressi ja vältida läbipõlemist. Enesetõhususe mõiste sissetoomine õpetajauuringutesse on osutunud viljakaks, osundades ühele olulisele fenomenile, millest sõltub õpetaja töö edukus. Sellele teadmisele tuginedes eeldati ka käesolevas TALIS-uuringus, et õpetajad, kelle enesetõhususe aste on kõrge, tööta-vad heade tulemustega, tulevad hästi toime ka keerukates pedagoogilistes situatsioonides ja avaldavad tugevat mõju oma õpilastele.

Õpetajate enesetõhususe üle otsustati käesolevas uuringus koondnäitaja alusel, mis konst-rueeriti õpetajate nõustumise/mittenõustumise põhjal järgmiste väidetega:

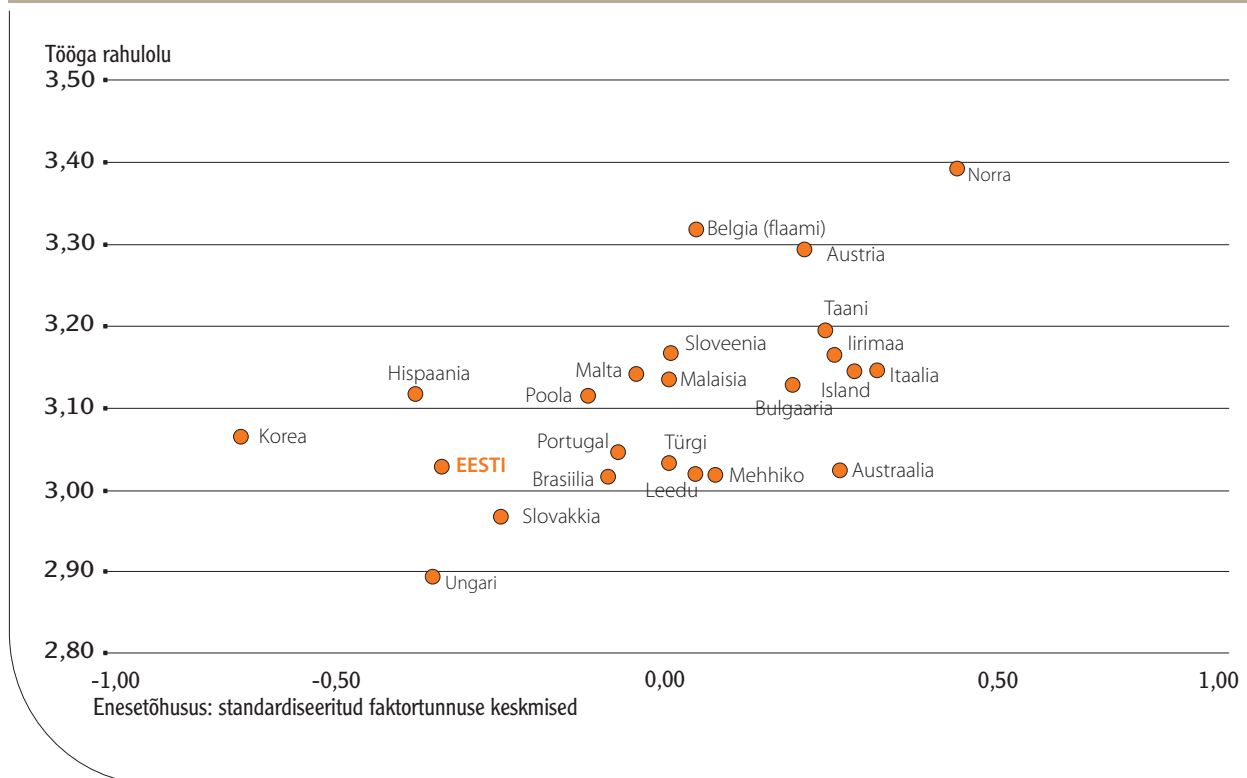
- tunnen, et mõjutan hariduse kaudu oluliselt oma õpilaste elu
- kui ma väga pingutan, siis saavutan edu ka kõige raskemaid ja vähem motiveeritud õpilasi õpetades
- minu töö õpilastega tunnis on olnud edukas
- enamasti tean, kuidas õpilastega kontakti saavutada

Eesti õpetajaskonna paiknemist tööga rahuolu ja enesetõhususe näitajate alusel uuringus osalenud riikide õpetajaskonna seas illustreerib allpool olev joonis (7.1).

Nagu joonis 7.1 selgelt näitab, on Eesti õpetajaskonna enesetõhususe ja tööga rahulolu näi-tajad osalenud riikide hulgas ühed madalamad. Eesti õpetajate enesetõhususe indeks on (-0,40), millega ta „edestab“ kindlalt Koread (-0,77) ja Hispaaniat (-0,45) ning napilt ka Ungari (-0,42). Seega – Eesti on tagantpoolt arvestades neljas. Tasub tähele panna ka seda, et vahe selles reas Eestile järgneva Slovakkia-ga on suhteliselt suur: Slovakkia vastav indeks on (-0,30) ning Slovakkia järel paikneva Poola-ga juba lausa silmatorkav (Poola indeks -0,14). Kui

Joonis 7.1 Õpetajate enesetõhusus ja tööga rahulolu.

Joonisel on näidatud õpetajate enesetõhususe standardiseeritud faktortunnuste keskmised näitajad nii, et „null“ tähendab rahvusvahelist keskväärtust, negatiivsed arvud tähendavad antud riigi õpetajaskonna enesetõhusust allpool rahvusvahelist keskmist, positiivsed üle keskmise. Õpetajate tööga rahulolu puhul on joonisel näidatud üksiktunnuse „üldiselt olen oma tööga rahul“ keskmised, mõõdetuna skaalal: 1 – „üldse ei nõustu“, 4 – täiesti nõustun“. Allikas: OECD, TALIS, 2009, lk. 112.



taas võrrelda Eestit Leedu, Bulgaaria ja Taaniga, siis näitavad andmed, et nende riikide seas on parimal positsioonil Taani (indeks 0,28, 6. koht 23 riigi seas), talle järgneb Bulgaaria (0,22, 8. koht) ja Leedu (0,06, 14. koht).

Enam-vähem samasugune olukord on ka Eesti õpetajaskonna töörahuloluga. Ka selle näitaja alusel on Eesti viimase neljandiku seas, olles sedakorda napilt parem Leedust, ent mõnevõrra kindlamalt ees Ungarist ja Slovakiast. Keskmistest ilmekamad on protsentnäitajad, mis kirjeldavad õpetajate osakaalu, kes kas nõustusid või nõustusid täielikult väitega selle kohta, et nad on oma tööga üldiselt rahul. Võrdluseks taas Leedu, Bulgaaria, Taani ja TALIS.

Tabel 7.1 Õpetajate osakaal protsentides, kes nõustusid või nõustusid täiesti väitega, et nad on oma tööga üldiselt rahul

	Nõustusid	Nõustusid täielikult	Kokku
EESTI	73,1	15,2	88,3
Leedu	73,5	14,7	88,2
Bulgaaria	74,2	19,8	94,0
Taani	56,6	31,9	88,5
TALIS	65,3	23,9	89,2

Leedu õpetajate madalad rahuolunäitajad on eelnevat andmestikku (vt ptk 5) silmas pidades ootamatud. Paraku ei võimalda käesoleva uuringu andmestik anda sellele kas või mingit hüpoteetilistki seletust. Küll aga on eelnevalt esitatud andmetega kookõlas Bulgaaria teistest riikidest suurem positiivsus. Ka on märkimisväärne, et Taanis on oma tööga väga rahul olevaid õpetajaid peaaegu kolmandik. Selle näitaja poolest oleks järjestus tagant ettepoole liikudes järgmine: viimasel ehk 23. kohal on Slovakkia (9,8%), 22. kohal on Leedu (14,7) ja 21. kohal Eesti (15,2). Siit sugeneb ebameeldiv tõdemus, et võrreldes teiste uuringus osalenud riikidega on Eesti õpetajaskonna tööga rahulolu üks madalaimaid. Sama on võimalik väita ka enesetõhususe kohta. On põhjust arvata, et meie õpetaja suudab avaldada õpilaskonnale vaid tagasihoidlikku mõju, mistõttu võivad õpilased väljuda kooli mõjusfäärist, leides endale mujalt atraktiivsemaid eeskujusid.

Uuringute põhjal on teada, et õpilaste õpitulemusi mõjutab oluliselt õppetundides valitsev atmosfäär ehk **klassikliima**. Käesolevas OECD uuringus mõeldi selle all peamiselt seda, mil määral on õpilased keskendunud õppimisele ja õpiülesannete täitmisele ega raiska õppetunniaega, tegeldes, nagu õpetajad tavatsevad öelda, „kõrvaliste asjadega“, „segades tundi“, „jutustades“ omavahel ja käratsedes. Senised uuringud näitavad, et positiivne klassikliima on üks kõige olulisemaid tunnuseid, mille alusel on võimalik ennustada õpilaste edukust, sõltumata sellest, millises riigis kool asub.

Klassikliima kohta esitati õpetajatele neli väidet, millega õpetaja, pidades silmas õpetamist sihtklassis^{1*} kas nõustus (nõustus täiesti) või ei nõustunud (üldse ei nõustunud.) Väited olid:

- 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.

Nende küsimuste põhjal moodustati klassikliima indeks. Eesti andmed valmistasid üllatuse. Nimelt oli Eesti klassikliima konkurentsituult parim (indeksi väärtus 0,45), järgnesid suure vahega Austria ja Mehhiko (mõlemad 0,25), seejärel tulid Bulgaaria ja Leedu (mõlemad 0,15). Taani tulemus on allpool keskmist (-0,08) ning oli selle näitajaga 23 riigi seas 13. kohal. Viimasel kohal oli Hispaania (-0,47), temast koha võrra kõrgemal Portugal (-0,39), Portugalist omakorda koha võrra eespool Island (-0,36).

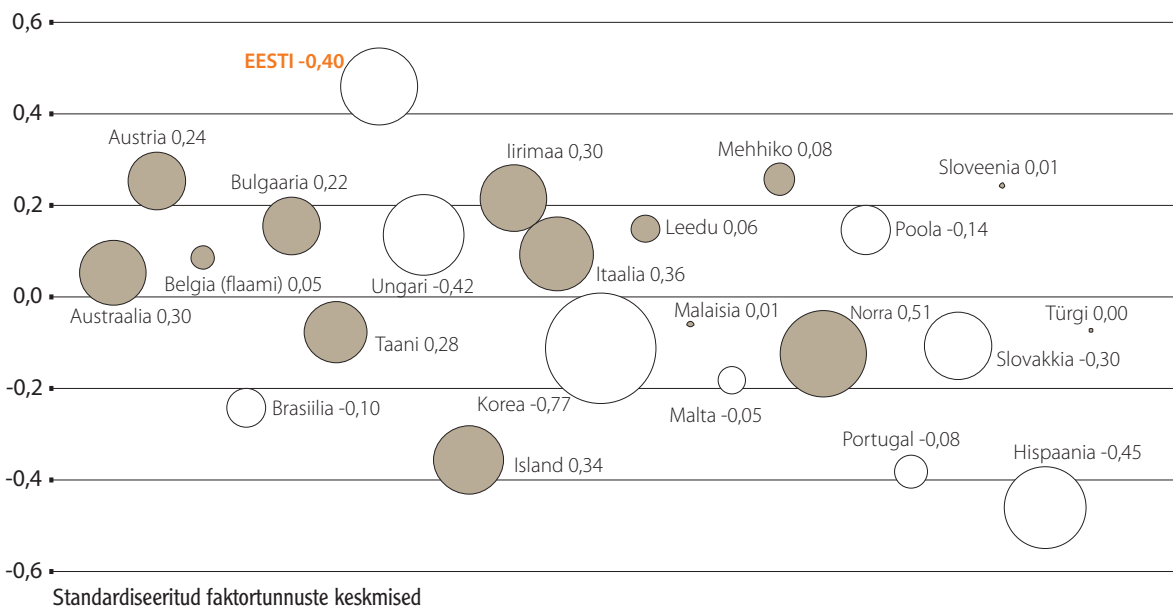
Niisiis – Eesti on mõneti paradoksaalne riik: õpetajate enesetõhususe indeks on üks madalaimaid, klassikliima aga uuringus osalenud riikide seas ülekaalukalt parim. Seda illustreerib allpool olev joonis 7.2.

Tegevõpetaja seisukohalt on pilt veider: raske on ette kujutada, kuidas võiks õpetaja, kelle tunnis on lärm ja korralagedus, arvata, et ta kontrollib olukorda (mida näitab kõrge väärtusega enesetõhususe indeks). Ja vastupidi: kuidas on võimalik seletada seda, et õpetaja, kelle tunnis on väliselt kõik korras ja õpilased tegelevad aega raiskamata õppeülesannete lahendamise, arvab ise, et ta ei ole oma töös edukas (madal enesetõhususe indeks). Joonist 7.2 silmitsedes selgub, et õpetajaskond „käitub“ kirjeldatud viisil arusaamatult mitmes riigis. Kui reeglina on tööga rahulolu, enesetõhususe ja klassikliima näitajate vahel võrdeline seos, siis sedalaadi vastuolulisust võib täheldada eriti just postsotsialistlike

1 sihtklassina määratleti TALIS-uuringus seda vaatluse all olevat klassi, kus õpetaja õpetas kindlal ajal (teisipäeviti peale kella 11) ühte oma põhiainet. Klassi kohta esitatatud küsimustele vastates pidas õpetaja silmas seda kindlat klassi.

Joonis 7.2 Klassikliima ja õpetaja enesetõhusus

Joonisel on vertikaalteljele paigutatud klassikliima näitajad, mille puhul nullnivoo tähistab standardiseeritud faktortunnuse keskmist, negatiivne väärtus näitab riigi rahvusvahelisest keskmisest madalamat klassikliimat ja positiivne – kõrgemat kui rahvusvaheline keskmine. Valge värv tähistab seda, et riigi enesetõhususe indeks on negatiivse väärtusega ja jääb allapoole rahvusvahelist keskmist, beež värv tähistab keskmisest kõrgemat positiivse väärtusega enesetõhususe indeksit. Suurem ring tähistab enesetõhususe indeksi suuremat arvvaartust. Eesti õpetajate enesetõhusus jääb tunduvalt allapoole TALIS-uuringu keskmist, kuid klassikliima on seejuures parim.



riikide puhul. Nii näiteks on Sloveenia klassikliima „pingereas“, 4. koht ent 13. koht nii õpetajate enesetõhususe kui ka tööga rahulolu reastuses (4:13:13). Samad näitajad Poola kohta on vastavalt 7:18:16, Ungari kohta 9:21:23, Leedu kohta 6:10:21. Eesti näitajad on siinkohal kõige vastuolulisemad: kohanumbrid on vastavalt 1:20:20, mis tähendab, et Eesti õpetajaskond on klassikliima loomisel ja hoidmisel esikohal, enesetõhususe ja tööga rahulolu poolest aga 20. kohal. Samas on mõningaid riike, kus õpetajaskond käitub teistpidi paradoksaalselt – neil on madal positsioon klassikliima „pingereas“, kuid kõrge koht enesetõhususe ja rahulolu alusel loodud järjestuses. Need on eelkõige Norra (18:1:1), Taani (15:6:5) ja Island (21:3:8). Võib-olla peitub seletus pedagoogilises kultuuris üldisemalt? Võib-olla kipub postsotsialistlike riikide õpetajaskond jagama rohkem seda seisukohta, et „tundides olgu vaikus ja kord majas“, sellal kui mõnedes riikides paistavad kord ja tunnidistsipliin olevat lödvemad, ent õpetajad sellele vaatamata enesekindlad ja oma tööga rahul. Esimese kategooria äärmuslikem näide on Eesti, teise rühma mudelriik on Norra.

Sellest, et sumisev, kuid sellele vaatamata õppimisega ametis olev klass ei vii alla õpetaja eneseusku, võib aru saada. Kuid see ei aita veel selgitada, miks on õpetaja enesetõhusus madal, kuigi klass töötab usinalt ja tunnis valitseb kord. Mõnevõrra lähemale selle paradoksaalse olukorra mõistmisele viib klassikliima indeksi komponentide lähem uurimine. On üks näitaja, mis tumestab optimistlikku pilti Eesti laitmatust klassikliimast. Nimelt võimaldas klassikliima kohta käiv küsimusteplokk saada informatsiooni ka selle kohta, mil määral on õpilased ise tegevad õppimiseks soodsa atmosfääri loomisel klassis. Tulemused on esitatud tabelis 7.2.

Tabel 7.2 Õpetajate osakaal (%-des), kes nõustuvad või nõustuvad täiesti väitega, et „selle klassi õpilased hoolitsevad ise õppimiseks meeldiva õhkkonna loomise eest“

	Nõustuvad	Nõustuvad täielikult	Kokku
EESTI	52,5	8,3	60,8
Leedu	70,4	11,5	81,9
Bulgaaria	63,7	16,8	80,5
Taani	59,7	17,2	76,9
TALIS	59,0	13,1	72,1

Nende andmete põhjal võiks seletada Eesti õpetaja madalat enesetõhusust tema vahekorraga õpilastega. Tunnikord paistab olevat saavutatud õpetaja pingutuse hinnaga, õpilaste toetus jääb väheseks. Tõepoolest, nagu eelmistes osades selgus, peab õpetaja oma suhteid õpilastega esmatähtsaks, kuid tabelis 7.2 esitatud andmed näitavad, et, võrreldes teiste riikide õpetajatega, pole ta selles suhtes koolitunnis olnud kõige edukam.

7.2. Eesti õpetaja enesetõhusust ja positiivset klassikliimat ennustavad tegurid

TALIS-uuringus konstrueeriti iga riigi jaoks mudel, mis kirjeldas regressioonanalüüsi alusel neid muutujaid, mis ennustavad statistilises mõttes olulisel määral antud riigi õpetajaskonna enesetõhusust ja klassikliimat. Analüüsi aluseks olid järgmised õpetaja enesetõhusust ja klassikliimat ennustavad sõltumatud muutujad:

- õpetajatöö sotsiaal-majandusliku tagapõhjaga seonduvad muutujad: õpetajate ja direktori hinnangud õpilaste võimekusele, lapsevanemate formaalhariduse tasemele, õpilaste koosseisule emakeele/õppekeele erinevuse aspektist nähtuna;
- õpetaja karakteristikud: sugu, töölepingu iseloom, haridus, staaž, osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes (päevade arv), kutseaasta olemasolu;
- õpetaja professionaalset arengut toetavad tegevused: koolitusel viibitud päevade arv, kutseaasta olemasolu ja mentorlus;
- õpetajate professionaalsuse näitajad: pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, õpetajate ja õpilaste suhted, õpetajate koostööd iseloomustavad näitajad (kõik vastavate indeksite alusel);
- õpetajate töö hindamine ja tagasiside: hindamissagedus; õpilaste õpitulemuste, õpetamise uuenduslikkuse, õpetaja enesetäiendamises osalemise jt tähtsustamine hindamiskriteeriumitena; püsivalt hästi töötavate või positiivse hinnangu pälvinud õpetajate tunnustamine (rahaline või mitterahaline); sellised hindamisega kaasnevad töömuutused, mis teevad töö kõitvamaks; koolide pingeridade avalikustamine;
- kooli juhtimine: juhtimine eesmärkide kujundamise ja õppekavaarenduse kaudu, õppetöö ja õpetajate professionaalse arengu toetamine, direktori otsene järelevalve õppetöö üle ja juhtimine administratiivsete vahenditega (selged reeglid, tugev koolikord) ning direktori aruandluskohustused (kõik sellekohaste indeksite alusel);
- koolide autonoomiat ja ressursse puudutavad indikaatorid.

OECD analüüsimeeskond esitas õpetaja enesetõhususe ja tööga rahulolu regressioonmudelite kohta kaks erinevat versiooni. 2009. aasta aprillis esitatud versioon erines 2009. a. 16. juunil esitatatud lõppversioonist peamiselt selle poolest, et muudeti modelleerimise aluseks oleva regressioonanalüüsi meetodikat. Kõige olulisem muutus oli selles, et lõppmudelitel koostamisel võeti küll arvesse õpetajatöö sotsiaal-majandusliku tagapõhjaga

seonduvaid muutujaid, kuid nende mõju klassikliima ja õpetaja enesetõhususe indeksile ei ole enam võimalik jälgida. Teine erinevus kevadiste versioonidega võrreldes on selles, et regressioonvõrrandite kordajate arvvaartusi ei ole lõppvõrrandites esitatud. Statistiliselt olulise positiivse seose puhul on märgitud „+“, negatiivse puhul „-“, kui märke puudub, siis tähendab see olulise seose puudumist.

Allpool olevates tabelites (7.3 kuni 7.8) on informatsioon esitatud sellisel, et esimeses tulbas on märgitud õpetaja enesetõhusust ja klassikliimat ennustavad/sõltumatud muutujad, teises ja neljandas tulbas on märgitud Eesti mudelis ilmnenud vastav positiivne või negatiivne seos, kusjuures statistiliselt olulise seose puudumist näitab tühi lahter. Kolmandas ja viiendas tulbas on märgitud nende TALIS-uuringu riikide arv, kelle mudelis vastav seos ilmnes, kusjuures negatiivsed seosed on eraldi välja toodud. Tabelid 7.3 kuni 7.8 on järjestatud TALIS-uuringus väljatoodud sõltumatute muutujate plokkide kaupa.

Allpool olevas analüüsis rõhutatakse neid sõltuvusi, mis Eesti puhul on erandlikud, samas juhitakse tähelepanu ka neile seostele, mis on omased pea kõigile või vähemalt suuremale osale uuringusse kaasatud riikidest.

Tabel 7.3 Plokk 1: õpetajat iseloomustavad näitajad kui klassikliimat ja õpetaja enesetõhusust ennustavad tegurid

Õpetaja karakteristikud	Klassikliima EESTI	Klassikliima TALIS	Õpetaja enesetõhusus EESTI	Õpetaja enesetõhusus TALIS
Naisõpetaja		6 riiki, neist 2 negatiivset seost		4 riiki, kõik 4 näitajat negatiivsed
Täiskoormusega töö	+	5 riiki		6 riiki
Tähtajatu töölepingu olemasolu	+	11 riiki	+	8 riiki, neist 1 näitaja negatiivne
Haridustase kõrgem kui bakalaureusekraad		4 riiki, 2 puhul seos negatiivne		5 riiki, neist 1 näitaja negatiivne
Õpetajana töötatud aastad (staaž)	+	18 riiki		7 riiki, neist 2 negatiivset näitajat

Tabelist on näha, et õpetaja enesetõhususe seisukohalt on olulise tähendusega tööga seotud kindlustunne. Eesti puhul väärib äramärkimist selle muutuja eriline tähenduslikkus: see ennustab nii enesetõhusust kui ka klassikliimat. Kas Eesti koolidirektorid on eriti karmid nende õpetajate suhtes, kes ei suuda korda hoida ega sõlmi nendega tähtajatut töölepingut? Või peituvad selle nähtuse tagamaad Eesti õpetajakultuuris? See vajaks täiendavat uurimist.

Tabel 7.4 Plokk 2: õpetaja enesetäiendamine ja professionaalset arengut toetavad tegevused kui klassikliimat ja õpetaja enesetõhusust ennustavad tegurid

Õpetaja professionaalset arengut toetavad tegevused	Klassikliima EESTI	Klassikliima TALIS	Õpetaja enesetõhusus EESTI	Õpetaja enesetõhusus TALIS
Enesetäiendamisele kulunud päevade arv		1 riiki	+	11 riiki
Kutseasta algajale õpetajale koolis		2 riiki, mõlemad näitajad negatiivsed		
Mentori olemasolu koolis uue õpetaja jaoks			+	2 riiki (Eesti ja Bulgaaria)

Tähtis on märgata, et enesetäiendamisele pühendatud päevade arv (ja mitte lihtsalt lühiajaliste täienduskursuste sagedus) on määrava tähtsusega nii Eestis kui ligikaudu pooltes TALIS-uuringu riikides.

Tabel 7.5 Plokk 3: õpetaja pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad kui klassikliimat ja õpetaja enesetõhusust ennustavad tegurid

Õpetaja pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad	Klassikliima EESTI	Klassikliima TALIS	Õpetaja enesetõhusus EESTI	Õpetaja enesetõhusus TALIS
Õpilaste ja õpetajate suhted (indeks)	+	22 riiki	+	23 riiki
Struktureeritud õpetamispraktikad (indeks)		12 riiki, neist 1 negatiivne seos		12 riiki, 1 puhul negatiivne seos
Õpilasekesksed õpetamispraktikad (indeks)	+	8 riiki	+	9 riiki
Uuenduslikud, loovtegevusi ergutavad õpetamispraktikad (indeks)		4 riiki		4 riiki, 1 puhul seos negatiivne
Veendumus teadmiste otseülekande tõhususse (indeks)		7 riiki		17 riiki
Konstruktivistlikud veendumused (indeks)		5 riiki	+	19 riiki
Õpetajate igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine		3 riiki		2 riiki
Õpetajate professionaalne koostöö		5 riiki, neist 2 negatiivse seosega	+	10 riiki

Selles plokkis esineb kõige rohkem olulise ennustusväärtusega tunnuseid. Kõigepealt: pole ühtki riiki, kus õpilaste-õpetajate suhetel poleks väga kõrget ennustusväärtust nii klassikliimale kui ka õpetaja enesetõhususele. Ka ilmneb andmestikust, et valitud sõltuvate muutujate seisukohalt on väga oluline see, kas õpetajal on konstruktivistlikud veendumused või mitte, ent alavääristada ei maksa ka õpetajate veendumusi teadmiste otsese edastamise vajalikkusest. Eesti, nii nagu veel umbes kolmandiku TALIS-uuringu riigi puhul, väärib esiletõstmist et kui õpetaja rakendab õpilasekeskseid õpetamisviise, ennustab see ka paremat klassikliimat ja õpetaja suuremat enesekindlust. Tähtis on ka asjolu, et Eesti ja veel 10 riigi õpetajate enesetõhusus on seotud õpetajate professionaalse koostööga.

Tabel 7.6 Plokk 4: õpetajate hindamine ja tagasiside kui klassikliimat ja õpetaja enesetõhusust ennustavad tegurid

Õpetajate hindamine ja tagasiside	Klassikliima EESTI	Klassikliima TALIS	Õpetaja enesetõhusus EESTI	Õpetaja enesetõhusus TALIS
Õpetajat pole kordagi tunnustatud ja ta pole saanud tagasisidet mitte ühestki allikast				1 riik
Õpetaja töötab koolis, mida pole viimase viie aasta jooksul hinnatud				
Õpetaja arvab, et tema koolis saavad hästi töötavad õpetajad rahalist või mitterahalist tasu		2 riiki, neist 1 puhul näitaja negatiivne		1 riik
Õpetajat hinnatakse õpilaste hinnete põhjal		1 riik	–	1 riik (Eesti), negatiivne seos
Õpetajate hindamisel võetakse arvesse tema uuenduslikke õpetamispraktikaid		4 riiki		3 riiki
Õpetaja hindamisel võetakse arvesse tema enesetäiendamist				
Hindamise mõjul muutub õpetaja palk		3 riiki, neist 2 negatiivset seost		
Hindamise mõjul muutuvad õpetaja võimalused end täiendada		2 riiki		
Hindamise tulemusel saab õpetaja koolis avaliku tunnustuse osaliseks	+	5 riiki	+	11 riiki
Hindamise tulemusel toimuvad õpetaja töökohustustes sellised muutused, mis teevad tema töö kõitvamaks			+	5 riiki
Kooli hindamise tulemused avalikustatakse				
Kooli hindamisel võetakse arvesse õpilaste hindeid				

Eesti puhul tuleb alla kriipsutada õpetaja enesetõhususe kui ka klassikliima seost talle koolis osaks saava tunnustusega. Eesti puhul on eriti tähelepanuväärne, et kui õpetajat hinnatakse õpetaja enda arvates õpilaste hinnete põhjal, vähendab see tõenäoliselt õpetaja enesetõhusust. Sisukad töökohustused, nagu osalemine kooli- ja õppekavaarenduses, suurendab õpetaja enesetõhusust.

Tabel 7.7 Plokk 5: koolijuhtimise näitajad kui klassikliimat ja õpetaja enesetõhusust ennustavad tegurid

Kooli juhtimine	Klassikliima EESTI	Klassikliima TALIS	Õpetaja enesetõhusus EESTI	Õpetaja enesetõhusus TALIS
Eesmärkide seadmine, õppekavaarendus ja nende kaudu juhtimine (indeks)		2 riiki		1 riik
Õppekasvatustöö toetamine koolis (indeks)		1 riik, seos negatiivne		
Õppetöö järelvalve koolis (indeks)		1 riik, seos negatiivne		1 riik
Direktori aruandluskohustuste täitmine (indeks)		1 riik, seos negatiivne		1 riik
Kooli bürokratlik, administratiivsete vahenditega juhtimine (indeks)	+	3 riiki		

See plokk torkab silma seoste vähesusega. Eesti on üks neid väheseid riike, kus õpetaja tunnikord on seotud kooli administreerimisega heas bürokratlikus vaimus.

Tabel 7.8 Plokk 6: kooli autonoomia ja ressursid kui klassikliimat ja õpetaja enesetõhusust ennustavad tegurid

Kooli autonoomia ja ressursid	Klassikliima EESTI	Klassikliima TALIS	Õpetaja enesetõhusus EESTI	Õpetaja enesetõhusus TALIS
Koolikliima: õpilaste väärkäitumine (indeks)		4 riiki, kõik 4 seost negatiivsed		
Koolikliima: õpetajate töömoraal (indeks)				2 riiki, mõlemad seosed negatiivsed
Personalipuudus koolis		3, neist 1 negatiivne		
Kooli ressursid: õppematerjalide puudus (indeks)		1 riik		1 riik
Kooli autonoomia õpetajate töölevõtmisel ja palga määramisel (indeks)		3, neist 1 negatiivne		1 riik, seos negatiivne
Kooli autonoomia eelarveküsimustes (indeks)		2, neist 1 negatiivne		2 riiki, mõlemad seosed negatiivsed
Kooli autonoomia õpilaste ja õpikute valikul (indeks)		2 riiki		1 riik, seos negatiivne
Kooli autonoomia õppekava valdkonnas (sisu, kursused)		1 riik, seos negatiivne		
Klassi keskmine suurus koolis	-	19 riiki, kõik negatiivsed		
Avalik õppeasutus (<i>public school</i>)		2, mõlemad negatiivsed		2, riiki neist 1 seos negatiivne

Selles tunnuste plokis on vähe seoseid, erandiks on klassi suurus, mis on tervelt 19 riigis negatiivselt seotud klassis valitseva distsipliiniga, tähendades omakorda seda, et suuremates klassides on raskem klassikorda tagada.

Poliitikate kujundamisel pakuvad ülaltoodud andmed (tabelid 7.3 kuni 7.8) küllaga peamurdmist. Seda eeskätt seepärast, et kõigi nende nn „hoobade“ mõju, millest on palju kõneldud (kooli autonoomia, õpetajate palk, täiendkoolitus jne), näikse olevat suhteliselt tagasihoidlik – vähemalt siis, kui kõne all on õpetajate enesetõhusus ja tunnikorra hoidmine. Igasuguste „hoobade“ rakendamisest tähtsam on õpetajatöö professionaalne mõõde – suhted õpilastega, nende loovuse toetamine (konstruktivistlikud veendumused!), oma elukutse arendamisele orienteeritud koostöö kolleegidega. Ja kindlasti ka mitmed aegade jooksul end õigustanud võtted, nagu õpetamise piisav struktureeritus ja õpilasekeskne õpetamisviis.

Nagu öeldud, on riikide mudelite lõppversioonis välja jäetud sellised koolide sotsiaal-majandusliku tagapõhjaga seonduvad näitajad, nagu õpilaste vanemate haridustase, klassi koosseis multikultuurilisest aspektist, õpetajate hinnang oma klassi õpilaste võimekusele (kas alla- või ülespoole keskmist). Eelmisest regressioonmudeli versioonist, kus neid näitajaid käsitati sõltumatute muutujatena, tuli aga välja õpetaja poolt õpilastele omistatava võimekuse tähtsus: kui õpetaja omistas õpilastele keskmisest kõrgema võimekuse, siis oli ta ka tõenäoliselt enesekindlam ning tema tunnikord parem. Küsimusele, mis mida põhjustab, ei ole ühest vastust. On võimalik, et professionaalselt enesekindlam õpetaja tajubki õpilasi suhteliselt võimekatena ning see omakorda soodustab õppimiseks soodsa kliima kujunemist jne. Siinkohal on tähtis rõhutada, et edaspidistes uuringutes ei unustataks analüüsida, millisenä tajub õpetaja oma õpilaste võimekust.

7.3. Eesti õpetajate rahulolematuse ja üldrahulolu

OECD käesolevas uuringus osalevaid riikidel oli võimaldatud lisada üks küsimus ka omalt poolt. Eesti kasutas seda võimalust. Teatavasti tuvastas TIMSS 2003, et Eesti loodusainete õpetaja on teiste riikide õpetajatega võrreldes väga rahulolematu nii oma tööga kui ka õpilaste tulemustega. Seetõttu otsustasid TALIS-uuringu Eesti-poolsed korraldajad õpetajailt ja direktoritelt pärida, milles nad näevad rahulolematuse põhjusi. Küsimus oli sõnastatud nii, et vastaja pidi omistama põhjused kogu õpetajaskonnale, mitte kõnelema iseendast. (Küsimuses oli sissejuhatavalt konstateeritud TIMSS 2003 õpetaja kohta käivaid tulemusi, sellele järgnes järgmine sõnastus: *Kuigi Teie ei pruugi seda arvamus jagada, palume Teil oletada, mis võiks olla meie õpetajate seasuguste hinnangute põhjuseks.*) Kokku päriti respondentide arvamust 29 võimaliku põhjuse kohta, neile lisandus üks nn „vaba vastusega“ küsimus („muu“). Skaala oli 4-punktiline: 1 – see kindlasti mitte, 2 – see mitte, 3 – ka see, 4 – eriti see.

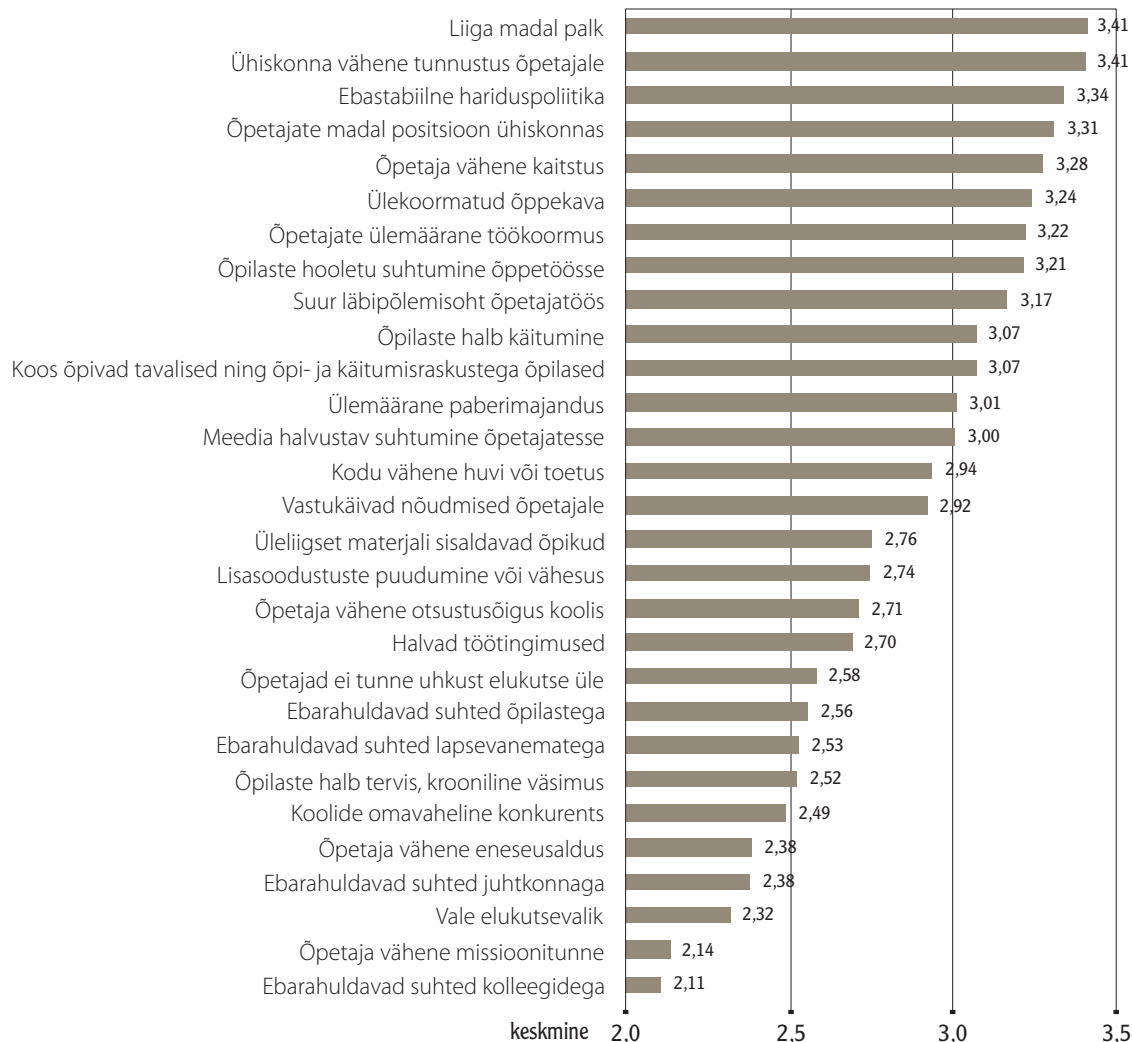
Õpetajate arvamustes reastusid vastused nii, nagu on näha alljärgnevalt jooniselt 7.3.

Joonist tasub lähemalt uurida:

1. õpetaja rahulolematuse põhjuste hulgas on konkurentsituul esikohal **ühiskonnast lähtuvad tegurid**: madal palk, ühiskonna vähene tunnustus, ebastabiilne hariduspoliitika, õpetaja madal positsioon ühiskonnas, vähene kaitstus, ülekoormatud õppekava, ülemäärane töökoormus;
2. eelnimetatuile järgnevad **õpilastega seotud tegurid**: õpilaste hooletu suhtumine õppetöösse ja halb käitumine; see, et teistega koos õpivad õpi- ja käitumisraskustega õpilased, samasse „õpilaste plokki“ kuulub ka õpetajate suur läbipõlemisohk;
3. õpetaja rahulolematuse oluliseks põhjuseks on vastajate arvates ka **meedia halvustav suhtumine õpetajatesse**;

Joonis 7.3 Õpetajate arvamused Eesti õpetajaskonna rahuolematuse põhjuste kohta

Joonisel on toodud tunnuste keskväärtsed 4-pallisel skaalal, kus 1 – see kindlasti mitte, 2 – see mitte, 3 – ka see, 4 – eriti see. Tunnused on reastatud keskväärtsuste alusel kahanevas järjestuses.



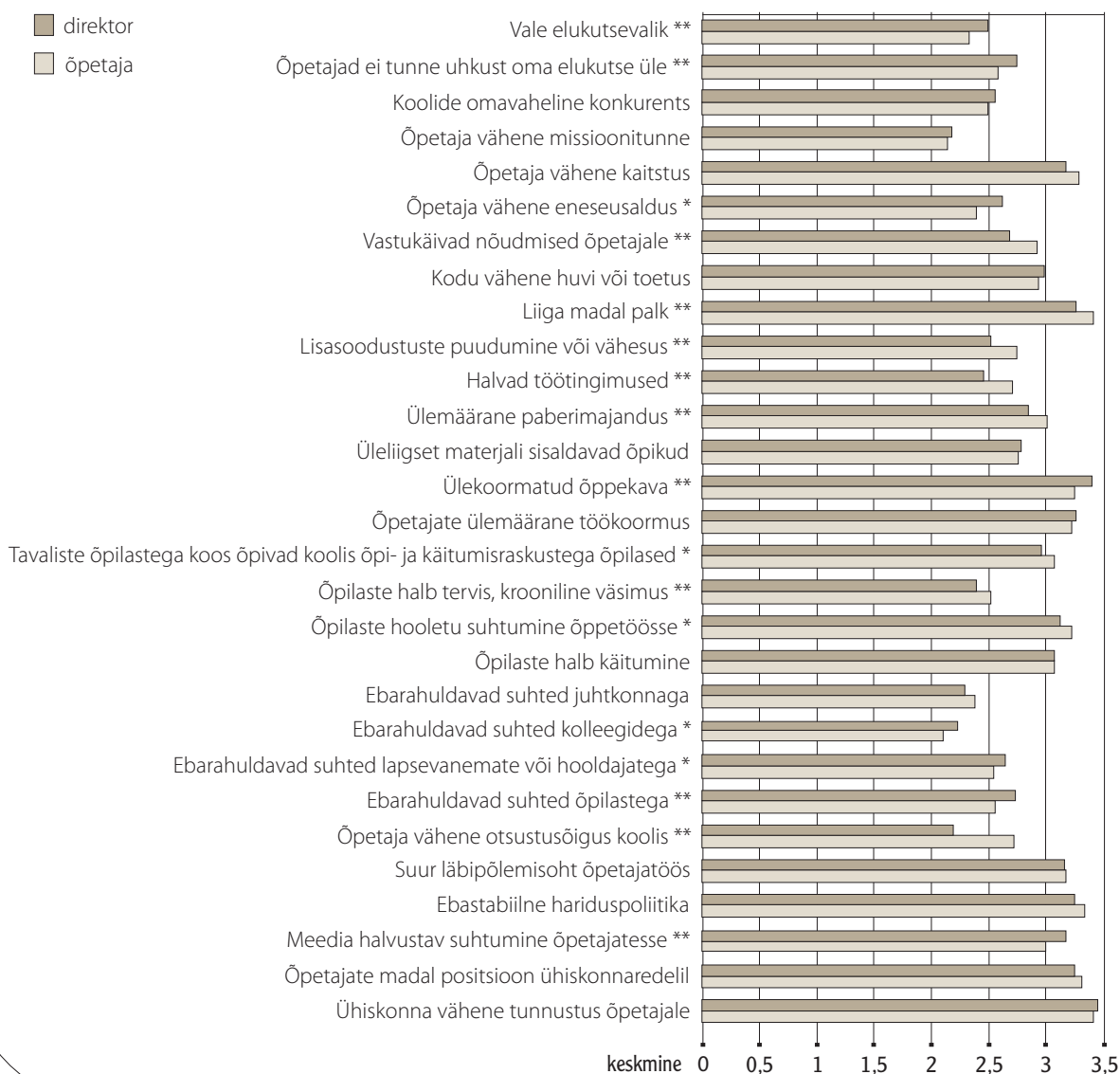
4. järgnevad mitmed **töökorralduse ja -tingimustega seotud põhjused**: lisasoodustuste puudumine või vähesus, üleliigset materjali sisaldavad õpikud, vähene otsustusõigus koolis, halvad töötingimused;
5. **suhted õpilaste, lastevanemate ja teiste koolidega** (koolide omavaheline konkurents) ja kodu vähene toetus ei kerkinud rahuolematuse põhjusena sedavõrd tugevalt esiplaanile;
6. **suhted kolleegidega, juhtkonnaga; õpetajaskonna vähene missioonitunne, vale elukutsevalik, õpetaja vähene eneseusaldus** on tegurid, mida suur osa õpetajaid keeldub pidamast õpetajaskonna rahuolematuse põhjuseks või omistatakse neile teiste asjaoludega võrreldes vähem kaalu. Nii **eitab** 71% õpetajaist, et rahuolematuse põhjuseks võiks olla õpetajate endi vähene missioonitunne või halvad suhted kolleegidega. Üle poole õpetajaist eitab, et rahuolematuse põhjusteks võiksid olla vale elukutsevalik, vähene eneseusaldus või halvad suhted juhtkonnaga.

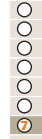
Seega: iseenda silmis on õpetajaskond missioonitundeline ja isekeskis kollegiaalne, ka arvavad õpetajad omavat häid suhteid juhtkonnaga. Rahulolematuse peamised põhjused peituvad õpetajate endi silmade läbi nähtuna esmalt ühiskonnas, seejärel hooletutes ja halvasti käituvates õpilastes ja avalikkuse (meedia) halvustavas suhtumises. See, et õpetajad ei näinud oma rahulolematuse põhjustena vähest eneseusaldust, on huvipakkuv: nagu käesolevas uuringus on selgunud, on Eesti õpetaja enesetõhusus, mille tähendus on üsna lähedane argikeelsele eneseusaldusele, teiste riikidega võrreldes madal. Paistab, et õpetaja oma vajakajäämisi eneseusalduses ise kuigivõrd ei teadvusta. Üks tõenäoline põhjus võib peituda Eesti õpetajate väheses refleksioonivõimes, mida kaasajal peetakse töö kvaliteedi seisukohalt ülimalt oluliseks.

Küsimus Eesti õpetajaskonna rahulolematuse võimalike põhjuste kohta esitati ka koolidirektoritele. Seda, millised on nende arusaamad võrdluses õpetajatega, illustreerib allolev joonis 7.4.

Joonis 7.4 Koolidirektorite ja õpetajate arusaamad õpetajate rahulolematuse põhjustest

Joonisel on toodud tunnuste keskvärtused 4-pallisel skaalal, kus 1 – see kindlasti mitte, 2 – see mitte, 3 – ka see, 4 – eriti see). Statistiliselt olulised erinevused hinnates on märgitud tärniga. Ühe tärn puhul $p < .05$, kahe tärn puhul $p < .01$.



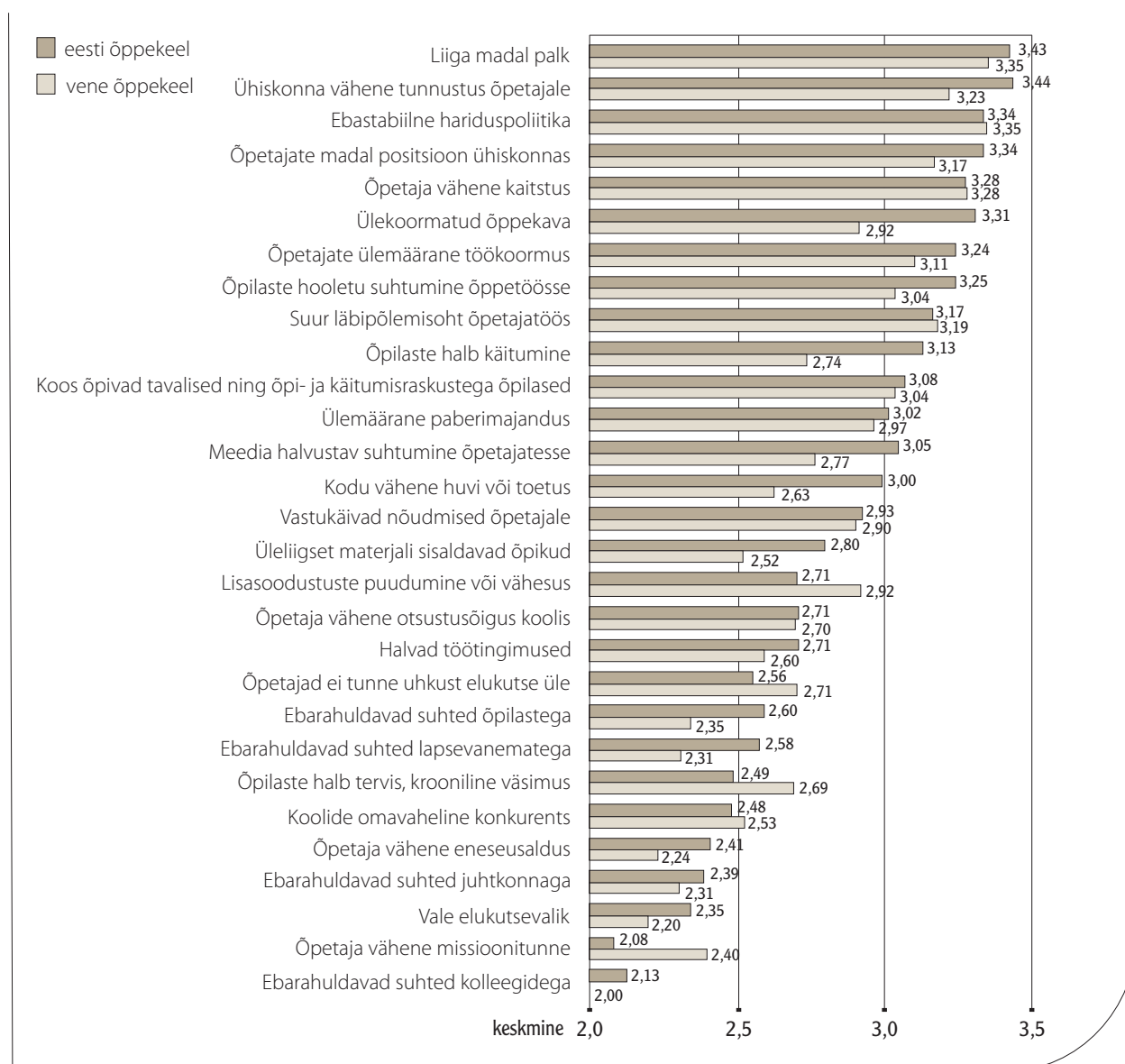


Jooniselt on näha, et laias laastus võetuna valitseb koolijuhtide ja õpetajate arvamuste pingeridades kooskõla, mida näitab ka astakorrelatsioonikordaja kõrge arvvärtus 0,908 ($p < .01$). Ent õpetajate ja direktorite poolt antud hinnangute arvulised keskväärtused on enamalt jaolt erinevad. Mõningad huvipakkuvad järeldused on järgmised: õpetaja endaga seonduvaid tegureid (näiteks vale elukutsevalik, vähene kutseuhkus, ebarahuldavad suhted õpilaste ja nende vanematega, vähene eneseusaldus) peavad direktorid palju suuremaks õpetajaskonna rahulolematuse põhjuseks kui õpetajad ise, samas aga õpetaja vähest otsustusõigust koolis vähemoluliseks kui õpetajad ise. Õpetajad, seevastu, hindavad madalat palka, ülemäärast paberimajandust, vähest kaitstust ja õpetajale esitatavaid vastukäivaid nõudmisi õpetajaskonna rahulolematuse põhjusena palju suuremaks kui direktorid.

Allpool esitatud joonis (7.5) kirjeldab erinevusi eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate sellekohaste arvamuste vahel.

Joonis 7.5 Eesti ja vene õppekeelega koolide õpetajate arusaamad õpetajate rahulolematuse põhjustest

Joonisel on toodud tunnuste keskväärtused 4-pallisel skaalal, kus 1 – see kindlasti mitte, 2 – see mitte, 3 – ka see, 4 – eriti see).

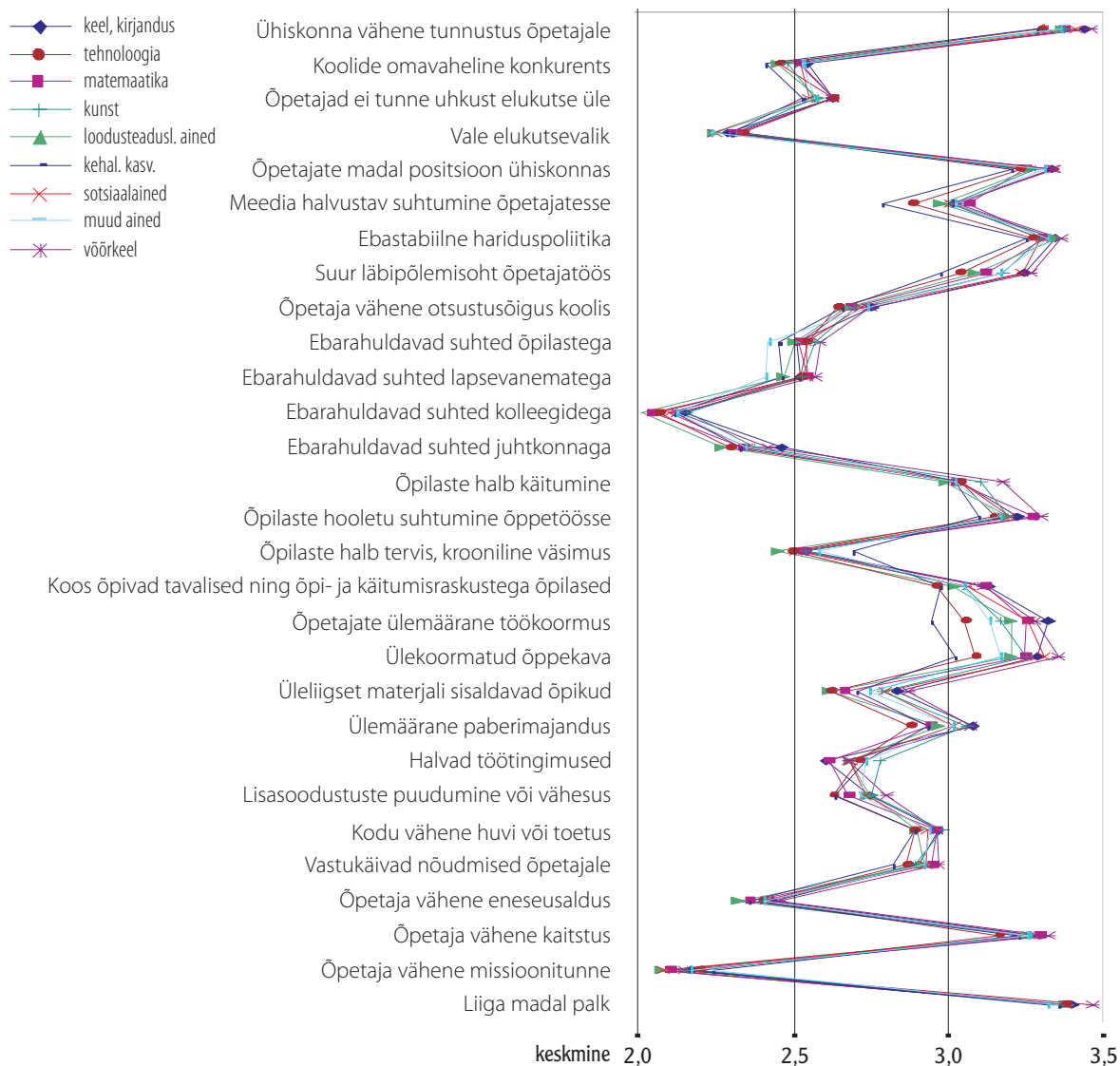


Erinevused eesti ja vene õppekeelega koolide vahel on üllatavad: vene õppekeelega koolide õpetajate rahulolematuse näitajad on enamiku parameetrite puhul madalamad. Nii annavad eesti õppekeelega koolide õpetajad lausa silmatorkavalt kõrgema hinnangu sellistele rahuolematuse põhjustele, nagu madal palk, ühiskonna vähene tunnustus, ülekoormatud õppekava, õpilaste hooletu suhtumine ja halb käitumine, meedia halvustav suhtumine ja ebarahuldavad suhted õpilaste ja lastevanematega. Vene õppekeelega koolide õpetajad nimetavad rahulolematuse põhjustena lisasoodustuste puudumist, õpilaste halba tervist, koolide omavahelist konkurentsi ning õpetajate vähest missioonitunnet ja kutseuhkust. Nähtavasti on vene õppekeelega kooli õpetaja rohkem häiritud, kui õpetaja ütleb lahti kõrgetest ideaalidest ega oska märgata haiget õpilast. Sellel taustal tundub eesti õppekeelega kooli õpetaja vähem empaatilisena.

Allpool peatutakse erinevate ainete õpetajate rahuolematuse näitajatel.

Joonis 7.6 Arusaamad õpetajate rahulolematusest õppeaineti

Joonisel on toodud tunnuste keskväärtsused 4-pallilisel skaalal, kus 1 – see kindlasti mitte, 2 – see mitte, 3 – ka see, 4 – eriti see)



Joonis 7.6 tõendab ilmekalt, et üldises plaanis on erinevate ainete õpetajad rahulolematuse näitajate poolest sarnased, ja mis peaasi – rahulolematuse näitajate üldises struktuuris pole aineti kõrvalekaldeid. Mõnevõrra suuremad lahknevused erinevate ainete õpetajate vahel ilmnevad siiski selliste tunnuste osas, nagu: a) hinnangutes meediale kui rahulolematuse allikale (kõige kriitilisemad on matemaatika-, võõrkeelte ning keele- ja kirjanduse õpetajad), b) hinnangutes õppekava ülekoormatusele (kõige kriitilisemad on keele- ja kirjanduse ning võõrkeeleõpetajad) ja c) õpetaja ülemäärasele töökoormusele (taas on kõige kriitilisemad keele- ja kirjanduse ning võõrkeelte õpetajad). Kokkuvõttes: kõige kõrgemad rahulolematuse näitajad on üldreeglina võõrkeeleõpetajail, nende kannul on keele ja kirjanduse õpetajad, kellele järgnevad matemaatika- ja loodusainete õpetajad. Kõige rahulolevamad on tehnoloogia- ja kehakultuuriõpetajad. Kunstiõpetajad jäävad selles mõttes mõnevõrra tahapoole, torakab silma, et nemad peavad rahulolematuse oluliseks põhjuseks ülekoormatud õppekava.

Erinevalt OECD analüütikute poolt tehtud rahvusvahelisest analüüsist, kus teoreetilistel kaalutlustel eristati õpetaja tööga rahuolu ja tema enesetõhusust (vt sellekohased küsimused eespool), koostati Eestis tööga rahulolu ja õpetaja enesetõhusust näitavate alg tunnuste alusel õpetaja rahulolu üldnäitaja (edaspidi – **üldrahulolu**), lisades ka tunnuse, mida OECD analüüs ei arvestatud. Küsimuseks, mida OECD analüüs ei arvestatud, oli väide: *Siinses kogukonnas või ümbruskonnas austatakse õpetajaid väga*, millega õpetajad võisid kas nõustuda või mitte. Seega sisaldab Eestis konstrueeritud rahulolu üldnäitaja nii tööga rahulolu, enesetõhususe kui ka õpetajast lugupidamise komponenti. Sedaviisi saadud rahuolu üldnäitajaid ja rahulolematuse keskmisi näitajaid peegeldavad andmed on esitatud tabelis 7.9.

Tabel 7.9 Õpetajate tööga rahulolu ja rahulolematuse põhjused. Tabelis on esitatud keskmised näitajad eesti ja vene õppekeeleaga koolide, koolitüüpide ja õppeainete kaupa

Õpetajatevahelised erinevused koolitüübi ja õpetatava aine järgi	Rahulolematus	Üldrahulolu
Eesti õppekeeleaga kool	2,86	2,87
Vene õppekeeleaga kool	2,77	2,86
Õpetab keelt, kirjandust	2,88	2,86
Õpetab matemaatikat	2,84	2,85
Õpetab loodusteaduslikke aineid	2,80	2,85
Õpetab sotsiaalseid	2,85	2,86
Õpetab võõrkeeli	2,90	2,84
Õpetab tehnoloogiat	2,79	2,91
Õpetab kunstiaineid	2,86	2,90
Õpetab kehalist kasvatust	2,78	2,90
Õpetab muid aineid	2,83	2,92

Nende alusel on võimalik teha alljärgnevad järeldused. Paraku puuduvad esialgu andmed selle kohta, kui olulised vastavad erinevused statistilises mõttes on, kuid esialgse pildi need siiski loovad.

- eesti ja vene õppekeeleaga koolide õpetajate üldrahulolus puuduvad märkimisväärsed erinevused;
- õpetajate üldrahulolu järgi õppeaineti reastuvad õpetajad kahanevas järjestuses alljärgnevalt:
 1. tehnoloogia, 2.–3. kehaline kasvatus ja kunst, 4.–5. keel ja kirjandus ning sotsiaalne, 6. loodusained, 7. matemaatika ja 8. võõrkeel.

Rahulolematuse näitajate järgi reastuvad õpetajad (kahanevas järjestuses) õpetatava aine järgi nii: 1. võõrkeel, 2. keel ja kirjandus, 3. kunst, 4. sotsiaalsed, 5. matemaatika, 6. loodusained, 7. tehnoloogia ja 8. kehaline kasvatus. Kunstiainetes õpetajate muude andmetega võrreldes suhteliselt suure rahulolematuse põhjused ilmnevad peatüki lisas (lisa 7.1) olevas tabelis: nende erimureks teiste ainete õpetajatega võrreldes on halvad töötingimused (kas kunstispetsiifiliste vahendite nappus?), ülekoormatud õppekava, ülemäärane paberimajandus; teiste aineõpetajatega võrreldes rohkem ka ebarahuldavad suhted kolleegidega ja õpilaste halb tervis (mille üle kurtsid kõige rohkem kehalise kasvatuses õpetajad).

Kõiki andmeid kokku võttes: oleks vaja rohkem informatsiooni, leidmaks seletust keele ja kirjanduse, eriti aga võõrkeelesõpetajate vähesele rahulolule ja suurele rahulolematusele. Teadaolevalt on just õpetatavate õpilaste arvu vähenemisega loodud võõrkeelesõpetuseks eriti soodsad tingimused. Võib-olla peitub seletus koolivälistes asjaoludes – näiteks selles, et tööjõuturul oli kaua aega suur nõudmine võõrkeelesõpetajate järele? Kuid esialgu on see ainult oletus.

7.4. Õpetaja vähesel enesetõhususel ja madalal tööga rahulolul võimalikest põhjustest

Nagu eespool ilmsel, on eesti õppekeelega koolides õpetajate positsioon tööga rahulolu/enesetõhususel ja klassikliima skaaladel rahvusvahelises võrdluses paradoksaalne: esimese tunnuse alusel paigutub Eesti riikide „sappa“, olles aga teise tunnuse alusel ülekaalukalt esikohal.

Õpetajate rahulolematuse allikate väljaselgitamine heitis sellele paradoksile mõningast valgust. Nagu nähtus, asusid õpetajailt kõige kõrgemaid hindeid saanud õpetajate rahulolematuse esmasel põhjusel väljaspool kooli – ühiskonnas. Seda teades muutub mõistetavaks, miks õpetaja, kes teeb oma tööd kohusetruult ja suudab klassi „peos hoida“, on samal ajal rahulolematu ja vähesel enesetõhususel.

Sellele väite kinnituseks leidub ka lisaargumente. Ja nimelt. Enne OECD raportite laekumist viidi õpetaja küsimustiku Eesti andmestiku põhjal läbi kõikide oluliste tunnuste faktoranalüüs. Selle tulemusel saadi kokku 41 tunnust. Seejärel selgitati välja kõigi 41 tunnuse omavahelised korrelatiivsed seosed. Eristusid kaks kesket tunnust, millel olid korrelatiivsed seosed 29 tunnusega (usaldusnivool $p < .01$). Esimene tunnus puudutas õpetajate üldrahulolu, teine tunnus õpetaja hindamisega kaasnevat tagajärgi. Alljärgnevas (tabelid 7.10 ja 7.11) analüüsitakse neid tunnuseid lähemalt.

Õpetajate üldrahulolu mõõtvate küsimuste (tööga rahulolu + enesetõhususel kohta käivad väited + väide õpetaja austamisest kohta kohalikus kogukonnas) faktoranalüüsi tulemusena eristusid kaks faktorit, mis kirjeldavad kokku 56,1% informatsioonist. Tabelis 7.10 on toodud faktoranalüüsi tulemused.

Tabel 7.10 Õpetajate üldrahulolu: tunnuste faktoranalüüs

	Faktor	
	1	2
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Üldiselt olen oma tööga rahul	,356	,613
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Tunnen, et mõjutan hariduse kaudu oluliselt oma õpilaste elu	,489	,502
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Kui ma väga pingutan, siis saavutan edu ka kõige raskemaid ja vähem motiveeritud õpilasi õpetades	,468	,430
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Töö õpilastega tunnis on olnud edukas	,757	
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Enamasti tean, kuidas õpilastega kontakti saavutada	,811	
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Siinses kogukonnas või selle kooli ümbruskonnas austatakse õpetajaid väga		,843

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Nagu näha, eristub esimese faktori puhul, mis kirjeldab 40,7% infost, eriti tugevalt õpilastega tehtav töö ja nendega saavutatav kontakt, ent sellele vaatamata on tööga rahulolu tunnus väiksema kaaluga kui teises faktoris. Teise faktori kõige eristavam parameeter oli austus, mida tunneb õpetaja vastu ümbruskond (kirjeldab 15,4% infost). Just nimelt teine faktor andis statistilises mõttes ülejäänud faktoritega 29 väga olulist korrelatiivset seost.

Vaadelgem nüüd teist keskse tähendusega faktorit, milleks on **õpetajate hinnangud hindamise tagajärgedele**. Sellekohaste küsimuste faktoranalüüsi tulemused on esitatud tabelis 7.11.

Tabel 7.11 Hindamisega kaasnevad tagajärjed õpetajale: tunnuste faktoranalüüs

(õpetajate küsimustik)

	Faktor	
	1	2
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: muutused töötasus		,844
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: lisatasu või muu rahaline hüvitis		,814
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: võimalused end professionaalselt arendada	,677	
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: suurem edutamise tõenäosus	,551	,418
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: avalik tunnustamine direktori ja/või teiste kolleegide poolt	,694	
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: muutused töökohustustes, mis teevad töö kõitvamaks	,753	
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: osalus kooli arendustegevustes	,760	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Esiteks osutus tabelis 7.11 tähenduslikuks esimene faktor (kirjeldusjõud 46,8%), mille puhul tõusevad esile sellised hindamise tagajärjel õpetaja tööle osaks langenud hüved, nagu võimalused end professionaalselt arendada, osalus kooli arendustegevuses, avalik tunnustamine ja ülesanded, mis muudavad töö köitvamaks. Just see, mida arvatavasti enamik inimesi õpetajalt soovib ja loodab. Teine faktor (kirjeldusjõud 12,9%) koondab materiaalsete hüvede ja karjääriga seonduvad näitajad.

Kokkuvõte

Niisiis, kui soovime, et suureneks õpetaja üldrahulolu, sh enesetõhusus, peaksime **esiteks** tegema panuse:

- avalikkuse respekti, lugupidamise, austuse saavutamisele õpetaja suhtes,
- pakkuma heale, positiivse hinnangu pälvinud õpetajale rohkem tunnustust koolis, kaasa teha rohkem kooli arendustegevusse, andma talle võimaluse teha köitvamat tööd ja teda ka edutama.

Seda, et hindamisega kaasnes mõõdukas või suur muutus, tunnistas mõnevõrra üle kolmandiku õpetajaist juhtudel, kui kõne all oli avalik tunnustamine, enesetäiendamise avardunud võimalused või kaasatus kooli arendustegevustesse. Ligikaudu viiendik õpetajaist tunnistas, et nende töökohustustes on hindamise tagajärjel aset leidnud muutused, mis teevad töö köitvamaks. Vaid kümnendikule õpetajaist andsid hindamistulemused lootust edutamisele. Väitega, et *siinses kogukonnas või ümbruskonnas austatakse õpetajaid väga*, nõustus või nõustus täiesti ligi kolmandik (34,3%). Liigsete kommentaarideta peaks olema selge, et õpetaja rahuolu ja enesetõhususe suurendamiseks, millest omakorda sõltub suurel määral õpetuse tulemuslikkus, on palju kasutamata võimalusi. Piltlikumalt öeldes on neist võimalustest parimal juhul ära kasutatud vaid kolmandik.

Teine õpetajate rahulolematuse allikas on seotud õpilastega. Õpetaja ise arvab, et koolitöö suurimaks mureallikaks on õpilaste mitmesugused (näivalt objektiivsed) omadused (vähene võimekus, hooletu suhtumine, halb käitumine) ja mitte tema suhted õpilastega. Paraku näitas TALIS-uuring, et Eesti õpetaja vahekord õpilastega on teiste riikidega võrreldes kehvapoolne. Samas, nagu eespool nähtus, on märke sellest, et Eesti õpetajal on teiste riikide õpetajatega võrreldes tugevam kalduvus omistada halva klassikliima põhjused õpilaste vähesele võimekusele. Ent ka positiivse klassikliima loomisel kasutab ta vähe õpilaste endi abi ja toetust. See viitab õpetajaskonna kaugenemisele õpilastest ja liigse kaalu andmisele õpilaste kaasasündinud võimetele, millega kaasnevad pedagoogiline pessimism ning üpriski tõenäoliselt õpilaste enesetõhususe vähenemine (mis omakorda on seotud nende õpieduga). Siinkohal on esmaseks vajaduseks olukorda teadvustada ja õpetajaskonnaga läbi arutada.

Kolmandaks oluliseks põhjuseks tuleb lugeda õpetaja kaasaegsetele oludele mittevastavaid professionaalse arengu võimalusi. Siinkohal on üks esmaseid lahendusvariante võimaldada õpetajaile enesetäiendust (miks mitte ka tasemehariduse näol), mille kestus oleks senisest pikem ning millega kaasneksid stiimulid ja võimalused eneserefleksiooniks ning uurimis- ja arendustöök.

Neljandaks nähtub, et õpetaja enesetõhususe ja klassikliima seisukohalt omavad prognostilist väärtust õpetaja kindlustatus tööga tähtjatu töölepingu või täiskoormuse näol, ent samuti kooli bürokraatlik juhtimine selle sõna heas mõttes. Käesoleva uuringu kogutulemusi arvestades oleks mõistlik neid võimalusi õpetajale pakkuda. Ja vastupidi, kui hädavajalikud

erandjuhud välja arvata, on vähetõenäoline, et moodused, mis vähendavad õpetajatöö turvalisust, võiksid tõsta õpetajatöö kvaliteeti Eestis. Samuti näitab andmestik, et Eesti õpetaja ei talu *laissez-faire* tüüpi koolijuhtimist, eelistades sellele selgepiirilist asjaajamisstiili.

Viiendaks. Eespool (ptk 5) nähtus, et Eesti õpetajaskond kuulub rahvusvahelises võrdluses nende hulka, kellele on hindamine toonud kaasa muutusi nii rahuolus tööga kui ka kindlustundes. Ka selgus, et õpetajaskonna rahulolematuse peamised põhjused õpetajate endi silmis peituvad ühiskondlikes tegurites. Üks võimalusi neid nähtusi seletada, peitub õpetaja elukutse ajaloolistes muutustes. Soome uurijad on täheldanud, et õpetaja elukutse Soomes on üksnes 20ndal sajandil läbi teinud suuri muutusi: kui veel 20. sajandi 50-60ndail peeti õpetajat rahvavalgustajaks, mille taga on pika traditsiooniga auväärne arusaam õpetajat kui „maa soolast“ või „tungla läitjast“, siis 70ndail–80ndail asetis rõhk ümber ja õpetajas hakati esmajoones nägema oma aine ja õpetamise asjatundjat ja teadmiste edastajat, 90ndail hakati rõhutama õpetaja refleksiivseid võimekusi. Uuel, st käesoleval aastatuhandel asetasid Soome haridusvõimud koostöös ülikoolidega taas esiplaanile õpetaja kui ühiskonna mõjutaja ja kasvataja rolli (Luukkainen, 2001). Teadagi on Eesti ajalugu kulgenud erinevalt ja õpetajakutse ajalugu alles ootab uurijat. Üleskutsed õpetajale klienditeenindaja rolli andmiseks ja arusaam õpetajast kui õpitulemuste standardite tagajast, mille lähe on eelmise sajandi viimaste kümnendite Inglismaa ja USA (ka G.W. Bushi) hariduspoliitikas ning mida vastustasid üldiselt Soome ja ka teised Põhjamaad, kõlasid ka Eestis. Näib, et Eesti laste heaolu nimel ja ühiskonna jätkusuutlikkuse huvides tuleb ühiskonnal anda õpetajale tagasi elukutse erilisusega seotud põhiväärtused ja eesmärgid. On tähtis, et õpetajad ka ise võitleksid endile kätte positsiooni, mille kohaselt õpetajatöö ei ole „*business as usual*“ ning õpetaja elukutse on eriline.

Kokkuvõte

Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine

Eesti on nüüdseks osalenud juba mitmes võrdlevas rahvusvahelises haridusuuringute programmis, sh õpitulemuste (TIMSS, PISA), kodanikuhariduse (CIVED jt), haridustehnoloogia (SITES) uuringud. OECD poolt algatatud õpetajauuring (*OECD's Teaching and Learning International Survey*, akronüümiga TALIS) on esimene rahvusvaheline võrdlusuuring, milles uuriti erinevate riikide õpetajate tööd, töötingimusi, koolide töö- ja õpikeskkonda, kus õpetajad õpetavad. Uuringu eesmärgiks oli teada saada, millised asjaolud aitavad kaasa õpetamiseks ja õppimiseks soodsa keskkonna loomisele.

TALIS-uuringus eeldati, et mitmed hariduselus toimunud laiaulatuslikud muutused, nagu koolide suurem iseseisvus ja vastutus, rõhuasetus õpiväljunditele ja aruandluskohustustele, standardiseerimine jt suundumused on mõjutanud õpetajakutset ja õpetajatööd. Uuringu keskmes olid õpetaja töö ja tema töökeskkond. Erinevates riikides on rakendatud nende muutustega toimetulemiseks erinevaid hariduspoliitilisi meetmeid mis on koos ajaloolis-kultuuriliste teguritega viinud suurte erinevusteni õpetajakutse iseloomus ja arusaamades õpetaja professionaalsusest. Uuringus taheti ka selgitada, millised on riikide-, koolide-, ja õpetajatevahelised erinevused neis nähtustes, millised tunnused neid väljendavad ning milliseid mõõdikuid saab kasutada.

TALIS on hariduspoliitiline uuring, mille keskmes on õpetaja professionaalsus. Õpetaja professionaalsust käsitleti siinjuures õpetaja pedagoogiliste veendumuste ja õpetamispraktikate, koolis toimuva koostöö, õpetaja tegevusest sõltuva klassi ja kooli õpikeskkonna ning õpetaja fundamentaalsete tööalaste hoiakute – rahulolu ja enesetõhususe – kompleksina. Uuringus eeldati, et õpetaja professionaalsust on võimalik mõjutada õppimiseks ja õpetamiseks soodsa töö- ja õpikeskkonna loomise kaudu. Peamised hoovad/mehhanismid, mille kaudu seda keskkonda mõjutada, eeldati peituvat õpetajate ettevalmistamises ja enesetäienduses, koolijuhtimises, hindamises, tunnustamises ja tagasisides, mida õpetaja oma töö kohta saab.

Sellises lähenemises võeti aga suhteliselt tagasihoidlikult arvesse ühiskonnast tulenevaid mõjutusi, kuigi õpetajate töökeskkonda kujundavate ja mõjutavate asjaoludena arvestati ka kooliväliseid tegureid – eelkõige kooli ja õpilaste sotsiaal-majanduslikku tausta ning õpetajate ja koolidirektorite haridust, kogemust ja mõningaid teisi sotsiaalseid ja demograafilisi asjaolusid. Seetõttu lisatigi õpetajakutse ühiskondliku seisundi selgitamiseks Eesti küsimustikku küsimus Eesti õpetajate rahulolematuse (mida eelnevad uuringud, sh TIMSS on näidanud) võimalike põhjuste kohta.

Tulemuste tõlgendamisel tuleb meeles pidada, et tegemist on nii õpetajate kui ka koolidirektorite subjektiivsete arvamustega, st mõõdikutes väljenduvad nende hinnangud ning oma töö ja koolikeskkonna tajumine, mitte „objektiivsed“ näitajad. Seetõttu ei pruugi uurin- gutulemused näiteks statistiliste andmetega kokku langeda.

Igas riigis on õpetajad professionaalsed omamoodi. Kuidas väljendub õpetaja professionaalsus Eestis?

- Eesti õpetajaskonna pedagoogilised veendumused paistsid uuringus silma edumeelseimate ja kaasaegseimatena, kuid klassis kasutatavate õpetamispraktikate poolest olid nad pigem traditsioonilisemad kui kolleegid teistes riikides. Õpetajad usuvad konstruktiivsesse õpetusse, kuid kasutavad klassis valdavalt traditsioonilisi õpetamispraktikaid, st tugevalt struktureeritud tavakohast õppetundi, õpilaste soove ja eripärasid, nagu õppimiskiirus või õpiraskused, arvestatakse tagasihoidlikult, õpilastele pakutakse vähe-seid võimalusi omaalgatuslikeks, uurimuslikeks tegevusteks, loovtöödeks, projektitööks, väitlusteks jms. Selline vastuolu uuenduslike pedagoogiliste veendumuste ja traditsiooniliste õpetamispraktikate vahel oli üldiselt omane uuritud rahvusvahelisele õpetajaskonnale tervikuna. Tõenäoliselt on kaks asjaolu, mis võivad põhjustada sellist vastuolulist olukorda. Ühelt poolt, mida enam õpetaja end täiendab, seda enam kinnitab see tema veendumust konstruktivistlike arusaamade eelistest. Teisalt õigustavad traditsioonilised õpetamispraktikad end paljudel juhtudel. Ka TALIS-uuringu tulemused näitasid, et tõhus on erinevaid praktikaid vastavalt õpetatavale ainele, õpilaste eripäradele klassis jm asja-oludele paindlikult kombineerida.
- TALIS-uuringust nähtub, et Eesti (ja Eesti kõrval ka mõnede teiste endiste sotsialismi-maade) puhul on täheldatav vastuolu – vaatamata väga headele klassikliima (distsipliini) näitajatele, on õpetajad hinnanud suhteid õpilastega koolis suhteliselt halvaks. Eesti koo-lide õpetajad seostavad teiste riikide õpetajatega võrreldes halva klassikliima põhjuseid enam õpilaste vähese võimekusega ning kaasavad õpilasi endid harva positiivse töömee-leolu loomisel klassis. Klassikliima / korra hoidmine klassis nõuab autoriteeti, õpetamise struktureerimist ja klassi ohjamise oskusi. Suhted õpilastega aga nõuavad sotsiaalseid oskusi, empaatiat ja vastastikust austamist. Mõlemad õpikeskkonna aspektid on olulised. Eesti puhul on täheldatav ilmne kallutatus – õpetajad suudavad endi hinnanguil hoida väga hästi tunnikorda ja kasutada tunniaega efektiivselt, kuid see näib saavat võima-likuks õpetajate ja õpilaste vaheliste suhete arvelt. Suhete aspektid koolis on omavahel seotud: õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega paremateks, hindavad kõrgemalt ka õpilaste võimekust ning teevad igapäevaselt tihedamat koostööd oma kolleegidega. Kooliarenduses oleks vaja neid aspekte koos arvestada.
- Õpetajate professionaalsuse puhul on keskse tähendusega õpetajate üldised profes-sionaalsed hoiakud – **enesetõhusus ja tööga rahulolu**. Enesetõhususest sõltub suurel määral õpetaja enesekindlus ja töö edukus. Enesetõhusus on seotud tundega, et õpe-taja saavutab õpilastega hea kontakti ja suudab oma õpilasi mõjutada ja motiveerida. Professionaalselt enesekindlamad õpetajad tunnevad end tunnis kindlamalt, kasutavad julgemini uusi (sh õpilaste omaalgatust ja loovust soodustavaid) õppemeetodeid. Võrrel-des teiste riikide õpetajatega on Eesti õpetajate hinnang oma enesetõhususele madal. Eesti õpetajaskonna suhteliselt madal enesetõhusus selgitab paljuski nende kaasaegsete uskumustega vastuolus olevate traditsiooniliste õpetamispraktikate kasutamist, suurt distantsi õpilastega ja suhteliselt suurt tundlikkust neile antavate hinnangute suhtes. Seda võib pidada ka õpetaja kui professionaali ebakindluseks oma ametialase tegevuse üle otsustamisel.
- Õpetajate hinnangul on tugev tunnidistsipliin ja tõhus tunniaja kasutamine teiste riiki-dega võrreldes Eesti koolides kõige kõrgem. Samas hindab Eesti õpetaja oma töörahul-olu, eriti aga enesetõhusust madalaks. See vastuoluline nähtus ilmnes Eesti kõrval ka teisteski endistes sotsialimimaades, kuid Eestis üpris äärmuslikult. Samas esindas näiteks Norra riikide gruppi, kus tunnikord pole „kõva“, kuid õpetajad on enesekindlad, rahul oma tööga ja usuvad sellesse, mida nad teevad.

TALIS-uuringust tuleneb, et õpetaja vähene enesetõhusus on õpetajate hinnangutes seotud alljärgnevate asjaoludega:

- ühiskonna, sh massimeedia ja ka lähima ümbruskonna/kogukonna vähene lugupidamine ja austus õpetaja suhtes;
 - vähene avalik tunnustus positiivse hinnangu pälvinud õpetajale; hea hinnangu pälvinud õpetaja ootab suuremat kaasatust kooli arendustegevusse, võimalusi teha kõitvamat tööd ja ka edutamist;
 - õpilaste mitmesugused (näivalt objektiivsed) omadused, nagu vähene võimekus, hooletu suhtumine õppetöösse, halb käitumine;
 - töö turvalisus – õpetaja enesetõhusus on kõrgem ja klassikliima parem siis, kui õpetaja töötab tähtajatu töölepinguga. Samuti aitab kaasa koolidirektori suurem toetus õppe-kasvatustööle koolis;
 - õpetajate omavaheline professionaalne koostöö, mille vajalikkust õpetajad küll tunnevad, kuid harva rakendavad.
- Eesti õpetajate rahulolematuse on üldjuhul seotud eelkõige kooliväliste, endast ja kolleegidest vähesõltuvate asjaoludega, esmajoones õpetajakutse vähese avaliku (ühiskonnaja meediapoolse) tunnustamisega, aga ka õpilastega, kellele omistatav vähene võimekus, hooletu suhtumine, halb käitumine on samuti õpetajate rahulolematuse üheks peamiseks allikaks.

Millised on võimalused mõjutada õpetaja professionaalsust koolijuhtimise, enesetäienduse, õpetajate hindamise ja tunnustamise kaudu?

- Koolijuhtimises panustavad direktorid Eestis enam aega ja tähelepanu koolisisestele ja -välisestele administratiivküsimustele ning aruandlusele, jälgides enamasti vaid õpitulemusi (õpilaste hindeid). Suhteliselt vähe pööravad koolidirektorid tähelepanu õppetöö sisulistele küsimustele. Arvestades Eesti koolide suhteliselt ulatuslikku autonoomiat, sh kontrolli õppetöö sisendite üle (personalipoliitika, õpilaspoliitika), võinuks oodata direktorite suuremat osalust õppe-kasvatustöös. Ka õpetajad ootavad direktorilt suuremat tuge ja enam tagasisidet oma töö kohta.
 - Väga suur osa (93%) Eesti õpetajaskonnast osaleb regulaarselt mitmesugustes enesearengut toetavates tegevustes, olles selles osas teistele riikidele eeskujuks. Samas on need valdavalt lühiajalised koolitused ning õpetajad ise on hinnanud neid suhteliselt vähetõhusateks. Kõige tulemuslikumaks peeti pikaajalisi, uurimis- ja arendustegevust hõlmavaid koolitusi (sh tasemekoolitust). Tõenäoliselt loovad lühemad kursused ja koolitused vähe võimalusi eneseanalüüsiks ja mis peamine – professionaalseks koostööks. Professionaalse koostöö kaudu saadakse olulist tagasisidet kolleegidelt, mis omakorda suurendab õpetaja enesekindlust (nt uute õpetamisviiside rakendamisel). Nii tähendab osalus pikemates ja koostööd eeldavates enesetäienduse vormides (koostöövõrgustikes osalemine, mentoriks olemine) suure tõenäosusega õpetaja professionaalsuse mitmekülgset arengut.
- On aga märkimisväärne, et enam kui 50% õpetajaist leidis, et koolitusel osalemist takistab sobivate koolituste puudumine.
- Kõige tugevamini mõjutavad õpetaja professionaalsust koolis toimuv hindamine ja tagasiside, mida õpetaja saab koolist (direktorilt ja kolleegidelt), aga ka oma ümbruskonnalt/kohalikult kogukonnalt. Vaid ligikaudu kolmandik õpetajaist tunneb, et hindamisega on kaasnud tuntav muutus – avalik tunnustamine, suuremad enesetäiendamise võimalused või kaasatus kooli arendustegevustesse. Ligikaudu viiendik tunnistas, et hindamise tagajärjel on nende töökohustustes aset leidnud muutused, mis teevad töö kõitvamaks. Ja vaid kümnendikule andsid hindamistulemused lootust edutamisele. Ka väitega, et *siinses kogukonnas või ümbruskonnas austatakse õpetajaid väga*, nõustus või nõustus täiesti



ligi kolmandik (34,3%) küsitletud õpetajaist. Õpetaja rahuolu ja enesetõhususe suurendamiseks, millest omakorda sõltub oluliselt õpetuse tulemuslikkus, on seega palju kasutamata võimalusi.

- Nagu eeldatud, on koolijuhtimise, õpetajate enesetäiendamise, ertiti aga hindamise ja tunnustamise valdkonnas palju võimalusi õpetaja professionaalsuse toetamiseks ja arendamiseks. Õpetaja enesetõhususe ja rahulolu suurendamiseks peaks tegema panuse avalikkuse lugupidamisele, austusele õpetaja suhtes ning pakkuma heale õpetajale rohkem tunnustust koolis ja lähemas kogukonnas, kaasama teda rohkem kooli arendustegevusse, andma võimalusi teha huvitavamad tööd ning leidma võimalusi edutamiseks.

Tuli väga selgelt ilmsiks, et Eesti õpetajate professionaalsuse võtmeküsimuste – vähene enesetõhusus ja professionaalne koostöö, suhted õpilastega, austuse ja tunnustuse defitsiit jt – juured on tihedalt seotud õpetajakutse staatusega ühiskonnas ning õpetajatöö juurde kuuluvate inimestevahelise suhete vähese tähtsustamisega. Ühiskond (sh erineva taseme poliitikategijad jt), eelkõige aga õpetajad ise, peaksid seisma head selle eest, et leida õpetajakutsele kindel ja auväärne koht pidevalt muutuvates oludes.

Kasutatud allikad

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the Exercise of Control*. Freeman and Company, NY
- Brophy, J. E. and Good, T.L. (1986). *Teacher Behaviour and Pupil Achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan: 328–375.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givven, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chui, A. M.-Y., Wearne, D., Smith, M., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P., & Stigler, J. W. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Levitt, K.E. (2001). An Analysis of Elementary Teachers' Beliefs Regarding the Teaching and Learning of Science, *Science Education*, 85, 1-22.
- Luukkainen, O. (2001). Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPERUS) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD (2001). *What Works in Innovation in Education*. The Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*. OECD. (June, 2009) <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults>.
- Pont B., Nusche D., and H. Moorman. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris. (August 2008).
- Scheerens, J. and Bosker, R.J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon. Schwarzer, Schmitz & Daytner 1999
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81–106.
- Wiseman, A.W. (2002). "Principals' Instructional Management Activity and Student Achievement: A meta-analysis". *Annual Meeting of the Southwestern Educational Research*
- Wiseman, A. W. (2004). "Management of Semi-Public Organizations in Complex Environments" *Public Administration and Management*, 9(2):166–181.
- Wiseman, A.W. (2004). *Principals under Pressure: The Growing Crisis*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Lisad

5. peatükk

Tabel 5.10 Direktorite ja õpetajate arvamused õpetajatöö hinnangukriteeriumide olulisuse kohta senises hindamispraktikas (skaala 1–4)

Hindamiskriteerium	Direktori hinnang selle kriteeriumi olulisusele		Õpetaja hinnang selle kriteeriumi olulisusele	
	Hindamiskriteeriumi koht järjestuses ja hinnang olulisusele			
	eesti õppe- keele kool	vene õppe- keele kool	eesti õppe- keele kool	vene õppe- keele kool
Õpilaste hinded	15. (2,91)	17. (3,04)	14. (2,77)	10. (2,97)
Õpilaste klassikursuse ja edasijõudmise määr	7. (3,16)	15. (3,17)	15. (2,69)	14. (2,81)
Õpilaste muud õpitulemused	10. (3,00)	11. (3,33)	10. (2,86)	7. (3,06)
Tagasiside õpilastelt	12. (2,97)	14. (3,18)	8. (2,90)	11. (2,95)
Tagaside vanematelt	14. (2,94)	9. (3,36)	13. (2,80)	15. (2,72)
Õpetaja koostöö direktori ja kolleegidega	13. (2,97)	12. (3,22)	11. (2,84)	12. (2,90)
Tundides toimuva õppetöö otsene hindamine	16. (2,86)	16. (3,17)	9. (2,90)	6. (3,12)
Uuenduslikud õpetamisviisid	9. (3,01)	4. (3,54)	7. (2,92)	8. (3,05)
Õpetajate ja õpilastevahelised suhted	2. (3,31)	2. (3,65)	1. (3,20)	1. (3,29)
Õpetaja osalemine professionaalset arengut toetavates tegevustes	8. (3,16)	1. (3,70)	6. (2,92)	5. (3,13)
Õppetöö korraldamine klassis	4. (3,20)	7. (3,46)	5. (3,10)	4. (3,27)
Õpetaja ainelased teadmised	6. (3,18)	3. (3,58)	2. (3,15)	2. (3,29)
Õpetaja õpetamisalased teadmised ja arusaamad	3. (3,26)	6. (3,50)	3. (3,11)	3. (3,28)
Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine	1. (3,37)	10. (3,36)	16. (2,58)	16. (2,54)
Õpilaste distsipliin ja käitumine	5. (3,19)	5. (3,52)	4. (3,10)	9. (3,03)
Õpetamine mitmekultuurilises keskkonnas	17. (2,17)	13. (3,22)	17. (1,95)	17. (2,51)
Õppekavaväline tegevus õpilastega	11. (2,99)	8. (3,38)	12. (2,84)	13. (2,87)

Tabel 5.11 Hindamise üldine mõju: õpetajate osakaal erinevates õpetajate rühmades (%-des), kes tunnistasid enda suhtes järgmisi hindamise mõjul toimunud muutusi

Grupp	Muutus tööga rahulolus	Tööga rahulolu suurenes	Tööga rahulolu vähenes	Muutus tööga seotud kindlustundes	Kindlustunne suurenes	Kindlustunne vähenes	Hindamine (töö kvaliteedi kohta) oli asjakohane	Hindamine oli õiglane	Hindamine aitas tööd parandada	Hindamine ei aidanud tööd parandada
Õppekeel										
Eesti õppekeel	62,7	53,3	9,4	58,1	48,3	9,9	84,2	86,6	68,6	31,4
Vene õppekeel	58,4	49,8	8,6	58,4	49,8	8,6	78,3	84,3	77,9	22,1
Õpetab...										
Keelt, kirjandust	63,0	51,6	11,4	58,0	45,5	12,5	85,8	85,0	67,7	32,3
Matemaatikat	61,5	50,6	10,9	54,8	44,7	10,2	80,1	82,6	66,6	33,4
Loodusteaduslikke aineid	63,6	51,0	12,7	59,7	47,0	12,7	82,2	83,4	70,0	30,0
Sotsiaalseid aineid	63,5	52,7	10,9	58,8	48,2	10,5	83,5	83,4	70,0	30,0
Võõrkeeli	62,1	51,7	10,4	57,7	46,6	11,1	82,7	85,0	67,6	32,4
Tehnoloogiat	63,9	55,6	8,3	59,6	51,2	8,3	82,2	89,4	74,6	25,4
Kunsti	65,1	56,8	8,3	61,2	50,7	10,5	85,5	86,6	72,4	27,6
Kehalalist kasvatust	59,4	50,6	8,8	56,0	46,6	9,5	78,1	82,4	70,5	29,5
Muid aineid	67,2	56,3	10,9	63,0	48,7	14,3	80,4	81,3	70,2	29,8
EESTI	62,0	52,7	9,2	57,4	46,9	10,5	83,2	86,2	70,0	29,9

Tabel 5.12 Hindamise mõju õpetajate igapäevatööl: õpetajate osakaal erinevates õpetajate rühmades (%-des), kes väitsid, et hindamise mõjul toimusid nende töös järgmised keskmised või suured muutused

Grupp	Õpetamiselased teadmised	Ainealased teadmised	Rõhuasetus hinnete parandamisele	Õppetöö korraldamine klassis	Kava oma õpetuse parandamiseks	Toimetulek distsipliini- ja käitumisprobleemidega	Hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine	Õpetamine mitme-kultuurilises keskkonnas
Õppekeel								
Eesti õppekeel	34,2	31,6	29,8	28,6	26,0	26,6	19,6	8,3
Vene õppekeel	42,9	39,6	37,6	38,4	43,5	29,7	21,3	22,7
Õpetab...								
Keelt, kirjandust	34,3	33,8	28,9	30,9	31,1	24,5	22,2	13,2
Matemaatikat	33,9	24,4	32,4	30,0	26,7	22,8	20,1	9,1
Loodusteaduslikke aineid	36,8	33,0	34,3	31,5	29,7	26,8	21,5	10,1
Sotsiaalneid	38,2	38,8	30,4	32,3	30,7	29,3	23,6	12,8
Võõrkeeli	34,2	33,9	31,7	32,6	27,4	26,0	19,7	11,1
Tehnoloogiat	40,9	39,3	33,1	33,0	29,1	33,0	18,2	11,9
Kunsti	40,1	40,3	32,0	30,1	31,9	29,5	18,3	12,1
Kehalist kasvatust	41,6	41,4	32,5	27,2	33,3	38,1	21,3	12,3
Muid aineid	44,8	45,0	36,0	35,7	35,4	33,8	23,8	15,7
EESTI	35,6	33,0	31,1	30,2	28,9	27,1	19,9	10,7

Tabel 5.13 Hindamise tagajärjed õpetajatele: õpetajate osakaal erinevates õpetajate rühmades (%-des), kes väitsid, et hindamine/tagasiside tõi nende suhtes kaasa järgmised tagajärjed

Grupp	Avalik tunnustamine koolidirektori ja/või kolleegide poolt	Võimalused end professionaalselt arendada	Osalus kooli arendustegevuses (n õppekava arendus jm)	Muutused töökoostustes, mis teevad töö kõitvamaks	Lisatasu või muu rahaline hüvitis	Muutus töötasus	Suurem edutamise tõenäosus
Õppekeel							
Eesti õppekeel	38,6	33,7	30,5	22,6	19,2	14,6	10,0
Vene õppekeel	41,7	44,2	34,6	19,6	23,9	13,7	10,8
Õpetab...							
Keelt, kirjandust	39,9	37,5	35,2	20,3	20,4	15,7	9,9
Matemaatikat	36,1	32,1	28,9	19,8	15,6	11,8	11,1
Loodusteaduslikke aineid	39,2	35,8	32,0	23,7	20,6	13,7	11,1
Sotsiaallaineid	41,9	39,8	37,5	21,6	25,1	16,3	10,4
Võõrkeeli	33,2	33,3	26,9	19,0	16,6	13,8	9,7
Tehnoloogiat	43,6	42,0	33,6	26,1	20,3	16,0	12,8
Kunsti	44,7	38,2	31,2	28,2	22,0	15,9	13,8
Kehalalist kasvatust	46,4	39,2	38,0	20,3	21,1	16,2	10,1
Muid aineid	40,5	46,0	35,9	23,0	23,0	15,8	7,7
EESTI	39,1	35,4	31,2	22,1	20,0	14,4	10,1

Tabel 5.14 Koolidirektorite poolt kasutatavad meetmed õpetajate suhtes, kelle töös on tuvastatud puudusi: direktorite osakaal (%-des), kes on alati või väga sageli kasutanud järgmisi meetmeid, kui hindamise tulemusel on õpetaja töös leitud puudusi

Grupp	Õpetajaga arutatakse probleemi	Õpetajat teavitatakse hindamise tulemustest	Direktor tagab, et õpetaja tööd hinnatakse senisest sagedamini	Õpetajale koostatakse arengukava	Õpetaja tööst teavitatakse mõnda koolivälisest ametkonda	Õpetajale kehtestatakse materiaalsed sanktsioonid
Õppekeel						
Eesti õppekeel	89,2	92,2	42,7	48,5	6,6	1,2
Vene õppekeel	91,7	83,3	29,2	43,5	0,0	0,0
EESTI	89,5	91,1	41,0	47,9	5,8	1,1

Tabel 5.15 Kooli hindamiskultuur õpetajate poolt tajutuna: õpetajate osakaal erinevates õpetajate rühmades (%-des), kes nõustusid või nõustusid täielikult järgmiste väidetega

Grupp	Õpetajate arengu-/koollituskavade olemasolu	Direktor kasutab tõhusaid meetmeid õpetaja töö kvaliteedi väljaseelgitamiseks	Hindamine mõjutab vähe õpetaja tööd klassis	Parimatel õpetajatel suurim tasu (rahaline/mitterahal.)	Halvasti töötavad õpetajad vallandatakse	Hindamine on pelk formaalsus	Vastaja uskumus, et oma tööd parandades suureneb tasu (rahaline/mitterahal.)	Vastaja uskumus, et uuenduslikkuse korral suureneb tasu (rahaline/mitterahal.)	Õpetajad lepiksid kolleegi püsivalt halva tööga	Rahalised sanktsioonid halvasti töötava õpetaja suhtes
Õppekeel										
Eesti õppekeel	61,3	47,0	44,4	35,0	29,0	27,1	22,2	17,1	14,8	10,0
Vene õppekeel	77,0	69,5	36,7	50,2	30,3	33,6	39,6	40,0	31,3	32,6
Õpetab...										
Keelt, kirjandust	59,5	45,6	49,0	36,2	27,8	34,4	26,4	23,3	23,3	15,5
Matemaatikat	63,2	50,5	44,0	36,6	26,9	31,3	24,0	18,4	18,8	12,8
Loodus-teadusikke aineid	63,5	51,5	42,8	35,9	30,7	28,3	27,7	20,3	17,8	13,1
Sotsiaalaoneid	65,0	53,0	39,3	35,9	28,9	25,6	28,3	24,0	15,7	15,2
Võõrkeeli	59,2	45,0	45,0	35,1	28,8	29,2	20,9	18,4	18,8	11,7
Tehnoloogiat	69,0	63,6	34,5	43,2	36,8	24,9	30,2	24,1	13,0	18,2
Kunsti	68,2	54,1	38,1	38,1	35,0	22,6	27,0	23,0	15,2	13,9
Kehalist kasvatust	67,9	53,5	41,4	35,8	25,3	34,0	25,2	19,5	15,3	14,4
Muid aineid	68,5	55,6	41,9	33,7	34,4	31,1	29,4	25,0	18,4	19,5
EESTI	63,6	50,1	43,6	37,0	29,2	28,5	24,6	20,5	17,5	13,2

Tabel 5.16 Koolihindamise tagajärjed: koolidirektorite osakaal erinevates koolitüüpides, kes pidasid kooli kui terviku kohta langetatud hinnangute järgimise tagajärgi kas suureks või keskmiseks

Grupp	Koolile antud tagasiside töö tulemuste kohta	Koolijuhitumise edukusele antav hinnang	Üksikute õpetajate töötulemuste kohta antav hinnang	Abi õpetajatele nende õpetamisoskuste parandamiseks	Õpetajate palk ja lisatasud saavad	Kooli eelarve
Õppekeel						
Eesti õppekeel	85,1	77,5	65,5	55,2	29,9	24,5
Vene õppekeel	70,0	61,9	66,7	61,9	23,8	19,0
EESTI	83,2	75,5	65,6	56,1	29,1	23,8

7. PEATÜKK

LISA 7.1 Õpetajate rahulolematus õppeaineti

	Keel, kirjandus	Matemaatika	Loodusteaduslikud ained	Sotsiaalsained	Võõrkeel	Tehnoloogia	Kunst	Kehaline kasvatus	Muud ained	Kõik
Ühiskonna vähene tunnustus õpetajale	3,44	3,37	3,37	3,42	3,47	3,31	3,38	3,29	3,37	3,41
Koolide omavaheline konkurents	2,55	2,53	2,46	2,53	2,53	2,46	2,49	2,42	2,54	2,49
Õpetajad ei tunne uhkust oma elukutse üle	2,63	2,64	2,59	2,56	2,63	2,63	2,58	2,54	2,58	2,58
Vale elukutsevalik	2,30	2,32	2,26	2,25	2,33	2,34	2,33	2,31	2,24	2,32
Õpetajate madal positsioon ühiskonnas	3,34	3,25	3,27	3,35	3,34	3,24	3,29	3,21	3,31	3,31
Meedia halvustav suhtumine õpetajatesse	3,03	3,07	2,98	3,02	3,03	2,89	3,01	2,80	3,03	3,00
Ebastabiilne hariduspoliitika	3,35	3,31	3,35	3,30	3,37	3,28	3,30	3,26	3,33	3,34
Suur läbi-põlemisoht õpetajatöös	3,25	3,13	3,09	3,24	3,27	3,04	3,18	2,98	3,18	3,17
Õpetaja vähene otsustus-õigus koolis	2,76	2,69	2,67	2,73	2,75	2,65	2,71	2,67	2,75	2,71
Ebarahuldavad suhted õpilastega	2,52	2,53	2,51	2,54	2,59	2,56	2,58	2,46	2,43	2,56
Ebarahuldavad suhted lapsevanematega	2,53	2,55	2,47	2,55	2,58	2,53	2,54	2,47	2,42	2,53
Ebarahuldavad suhted kolleegidega	2,16	2,05	2,02	2,11	2,14	2,08	2,16	2,13	2,13	2,11
Ebarahuldavad suhted juhtkonnaga	2,47	2,34	2,28	2,36	2,43	2,30	2,39	2,34	2,36	2,38
Õpilaste halb käitumine	3,04	3,03	2,99	3,05	3,18	3,05	3,12	3,03	3,03	3,07

	Keel, kirjandus	Matemaatika	Loodusteaduslikud ained	Sotsiaalsained	Võõrkeel	Tehnoloogia	Kunst	Kehaline kasvatus	Muud ained	Kõik
Õpilaste hooletu suhtumine õppetöösse	3,23	3,28	3,20	3,20	3,31	3,15	3,19	3,11	3,17	3,21
Õpilaste halb tervis, krooniline väsimus	2,55	2,54	2,45	2,52	2,54	2,50	2,55	2,70	2,59	2,52
Koos õpivad tavalised ning õpi- ja käitumisraskustega õpilased	3,13	3,13	3,02	3,07	3,12	2,97	3,06	2,98	3,06	3,07
Õpetajate ülemäärane töökoormus	3,33	3,26	3,21	3,26	3,29	3,06	3,17	2,96	3,14	3,22
Ülekoormatud õppekava	3,29	3,25	3,21	3,32	3,36	3,09	3,26	3,03	3,18	3,24
Üleliigset materjali sisaldavad õpikud	2,84	2,67	2,62	2,80	2,88	2,63	2,80	2,71	2,75	2,76
Ülemäärane paberi- majandus	3,08	2,95	2,97	3,02	3,08	2,89	3,06	2,94	3,02	3,01
Halvad töötingimused	2,62	2,62	2,69	2,69	2,68	2,72	2,79	2,74	2,74	2,70
Lisasoodustuste puudumine või vähesus	2,76	2,68	2,75	2,74	2,81	2,64	2,76	2,64	2,72	2,74
Kodu vähene huvi või toetus	2,97	2,97	2,91	2,94	2,97	2,90	2,99	2,90	2,95	2,94
Vastukäivad nõudmised õpetajale	2,92	2,96	2,92	2,94	2,98	2,87	2,90	2,83	2,92	2,92
Õpetaja vähene eneseusaldus	2,44	2,37	2,33	2,42	2,46	2,41	2,42	2,36	2,42	2,38
Õpetaja vähene kaitstus	3,30	3,30	3,26	3,27	3,33	3,17	3,26	3,23	3,26	3,28
Õpetaja vähene missiooni- tunne	2,18	2,11	2,08	2,09	2,16	2,21	2,17	2,25	2,18	2,14
Liiga madal palk	3,40	3,38	3,39	3,38	3,47	3,39	3,36	3,36	3,33	3,41

LISA 7.2**1. Vastused küsimustele „Mil määral on hindamine ja/või tagasiside, mida Te selles koolis olete saanud, viinud otseselt järgmistele muutustele?“ (sagedusjaotused)**

		pole mingit muutust	väike muutus	keskmine muutus	suur muutus	kokku
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: muutused töötasus	N %	1934 66,2	566 19,4	331 11,3	90 3,1	2921 100,0
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: lisatasu või muu rahaline hüvitis	N %	1363 46,7	974 33,4	484 16,6	99 3,4	2920 100,0
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: võimalused end professionaalselt arendada	N %	1131 39,2	732 25,4	802 27,8	219 7,6	2884 100,0
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: suurem edutamise tõenäosus	N %	2166 75,8	403 14,1	233 8,1	57 2,0	2859 100,0
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: avalik tunnustamine direktori ja/või teiste kolleegide poolt	N %	876 30,1	896 30,8	856 29,4	280 9,6	2908 100,0
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: muutused töökohustustes, mis teevad töö kõitvamaks	N %	1478 51,1	774 26,8	526 18,2	113 3,9	2891 100,0
Hindamine ja/või tagasiside on viinud järgmisele muutusele: osalus kooli arendustegevustes	N %	1154 40,1	827 28,7	720 25,0	179 6,2	2880 100,0

2. Vastused küsimustele „Mil määral Te nõustute järgmiste väidetega enda kui selles koolis töötava õpetaja kohta?“ (sagedusjaotused)

		üldse ei nõustu	eriti ei nõustu	nõustub	täiesti nõustub	kokku
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Üldiselt on oma tööga rahul	N %	26 ,8	341 10,8	2321 73,3	477 15,1	3165 100,0
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Tunneb, et mõjutab hariduse kaudu oluliselt oma õpilaste elu	N %	25 0,8	486 15,4	2236 70,8	412 13,0	3159 100,0
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Kui ma väga pingutab, siis saavutab edu ka kõige raskemaid ja vähem motiveeritud õpilasi õpetades	N %	54 1,7	736 23,3	1979 62,6	390 12,3	3159 100,0
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Töö õpilastega tunnis on olnud edukas	N %	8 0,3	214 6,8	2700 85,6	231 7,3	3153 100,0
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Enamasti teab, kuidas õpilastega kontakti saavutada	N %	5 0,2	111 3,5	2663 84,3	379 12,0	3158 100,0
Nõustumine järgmise väitega enda kui selle kooli õpetaja kohta: Siinses kogukonnas või selle kooli ümbruskonnas austatakse õpetajaid väga	N %	254 8,1	1804 57,6	1018 32,5	56 1,8	3132 100,0

Uuringu Eesti-poolne koordinaator ja aruande toimetaja:
Krista Loogma

Kujundaja ja küljendaja:
Katrín Leismann

Käesoleva aruande on tellinud Haridus- ja Teadusministeerium Tallinna Ülikoolilt ning võrguväljaanne on valminud Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskuses

© autorid
ISBN: 978-9985-58-662-4
Tallinn, 2009