

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Sotsiaalteaduskond

Tööstuspsühholoogia instituut

Eliis Valdma

**ÕPETAJATE KOOLITUSMOTIVATSIOON:
MÕJUTAVAD TEGURID JA TÕSTMISE VÕIMALUSED**

Magistritöö

Juhendaja: Tiiu Kamdron, PhD

Tallinn 2015

Deklareerin, et käesolev magistritöö,
mis on minu iseseisva töö tulemus,
on esitatud Tallinna Tehnikaülikooli
magistrikraadi taotlemiseks ja selle alusel
ei ole varem taotletud akadeemilist kraadi.

Autor Eliis Valdma

“ “ 2016

Töö vastab kehtivatele nõuetele.

Juhendaja lektor Tiiu Kamdron

“ “ 2016

Kaitsmisele lubatud “ “ 2016

Personalitöö ja -arenduse magistritööde kaitsmiskomisjoni esimees professor Mare
Teichmann

Lühikokkuvõte

ÕPETAJATE KOOLITUSMOTIVATSIOON: MÕJUTAVAD TEGURID JA TÕSTMISE VÕIMALUSED

Eliis Valdma

Käesoleval ajal, mil riikliku prioriteedina on vastu võetud otsus toetada õpetajahariduse kompetentsikeskuste vajadust, on just õige aeg õpetajakoolituse valdkonna tendentside uurimiseks. Õpetajate ümberõppe ja täiendkoolituse soodustamine on olulised, et tagada õppeprotsessi ajakohasus (Kaukvere, 2015).

Eelnevast suunast lähtudes on siinse uurimistöö eesmärk õpetajate õpimotivatsiooni soodustavate ja takistavate tegurite ning õpimotivatsiooni tõstmise võimaluste väljatoomine.

Õppimise ja motivatsiooni käsitlusele lisaks hõlmab töö teoreetiline osa ülevaadet täiskasvanu õpetamispõhimõtetest ning õpetajate täiendusõppe uuringuist erialakirjanduses ja olukorrast Eestimaal.

Uuringu tulemusena tehti järeldus, et õpetajate kõige tugevamad õpimotivatsiooni allikad on sisemised: uute teadmiste ja oskuste omandamine ning soov intellektuaalseid võimeid arendada. Lisaks leiti, et õppimisel on sagedasimad takistused rahastamisvõimaluste ja piisava aja puudumine.

Uuringu tulemustest lähtuvalt esitati mitu ettepanekut õpetajate õpimotivatsiooni tõstmiseks ning täiendkoolituse paremaks kavandamiseks.

Võtmesõnad: õpimotivatsioon, koolitusmotivatsioon, õppimisbarjäärid, õpetajate täienduskoolitus ja täiendõpe, täiskasvanuõpe.

Abstract

ÕPETAJATE KOOLITUSMOTIVATSIOON: MÕJUTAVAD TEGURID JA TÕSTMISE VÕIMALUSED

Eliis Valdma

„Teachers' training motivation: the influencing factors and opportunities of raising it“

At present, it is a national priority to support the need for teacher education competence centers. Thus it is just the right time to study the trends in the field of teacher training. Teacher retraining and in-service training are essential to ensure that the learning process is up to date (Kaukver, 2015).

Based on previous findings, the aim of the present research is to introduce the motives that encourage teachers' learning and identify the barriers that hinder it. Furthermore, the aim of the present thesis is to present opportunities of how to raise their learning motivation.

The theoretical part of the research gives an overview of learning and motivation theories, adult learning principles and teachers' in-service training surveys in professional literature and the current situation in Estonia.

The study led to the conclusion that the most powerful sources of teachers' motivation are internal: acquiring new knowledge and skills, and the desire to develop intellectual abilities. In addition, it was established that the most frequent obstacles to learning are the lack of financing and time.

Based on the results of the study, several proposals with regard to increasing teachers' learning motivation and improving planning of training activities were presented.

Keywords: learning motivation, training motivation, learning barriers, teachers' in-service training and continuing education, adult education.

Sisukord

Lühikokkuvõte.....	3
Abstract	4
Sisukord.....	5
Sissejuhatus	7
1. Teoreetiline ülevaade	9
1.1 Õppimine.....	9
1.1.1 Levinumad õppimisteooriad	10
1.1.2 Täiskasvanud õppija.....	13
1.2 Õpimotivatsioon	15
1.2.1 Motivatsiooni mõiste.....	15
1.2.2 Sisemine ja välimine motivatsioon	17
1.2.3 Õppimine ja motivatsioon	19
1.3. Õpetajate täiendusõpe	21
1.3.1 Õpetaja arenguvõimalused	22
1.3.2 Koolikultuur õpetaja arengu toetajana	23
1.3.3 Õpetajate täiendusõppe olukord.....	25
1.3.4 Õpetajate koolitusmotivatsioon uuringute järgi.....	28
2. UURIMUS.....	31
2.1 Metoodika	31
2.1.1 Veebiankeet	32
2.1.2 Intervjuud.....	33
2.1.3 Tulemuste analüüsi meetodid	34
2.2 Valim	35
2.3 Uuringu tulemused	36
2.3.1 Valimi ülevaade	36
2.3.2 Faktoranalüüs.....	37
2.3.3 Teemaplokkide analüüs	39
2.3.4 Korrelatsioonianalüüsid.....	57
3. Arutelu ja järeldused	62
Kokkuvõte	69
Resume	73
Allikmaterjalid	76
Lisad.....	81
Lisa 1	81

Lisa 2	82
Lisa 3	82
Lisa 4	83
Lisa 5	85
Lisa 6	85
Lisa 7	86
Lisa 8	87
Lisa 9	88
Lisa 10	89
Lisa 11	90
Lisa 12	91
Lisa 13	92
Lisa 14	93
Lisa 15	95
Lisa 16	97
Lisa 17	98
Lisa 18	99
Lisa 19	100

Sissejuhatus

Balti Uuringute Instituudi lõpparuandest "Õpetajate täiendusõppe vajadused" (BUI, 2015) selgub, et õpetajate täiendusõppes on olulisi vajakajäämisi, mistõttu ei täida õpetajate täienduskoolitus erinevatel põhjustel sageli oma eesmärki. Selgitamaks, kuidas parandada koolituste kvaliteeti, on vaja täpsemat teavet, millised on õpetaja õppimist, koolitustel osalemist ja teadmiste/oskuste praktikas rakendamist mõjutavad tegurid. Võtmeks on siin eelkõige õpetaja sisemine motivatsioon. Alles selle olemasolul on võimalik luua soodne pinnas õpitava omandamiseks ja töös rakendamiseks.

Õpetajate koolitamisteema on aktuaalne, sest haridus- ja teadusministeerium otsib võimalusi õpetajate täiendusõppesüsteemi arendamiseks BUI, 2015; HTM, 2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020 rakendamiseks on SA Innove ja selle partnerite edaspidine ülesanne viia ellu programmi "Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid" tegevus "Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamine" (HTM, 2015b). Seega on käesoleval ajal Eestis oluline leida võimalusi õpetajate arendamiseks uusimat õpikäsitust ja kaasaegset õpiprotsessi silmas pidades.

Töö väärtus seisneb eelkõige antud temaatikasse lisaväärtuse pakkumises – õpetajate õppimis- ja koolitusmotivatsiooni sügavam analüüs ning selle põhjal tehtud järeldused ja ettepanekud võimaldavad asjaomastel instantsidel muutusi ja arengut sisukamalt kavandada.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada õpetajate õpimotivatsiooni soodustavad ning takistavad tegurid ja neist lähtuvalt anda soovitusel tõhusama õpetajakoolituse kavandamiseks.

Uurimisprobleemina on magistritöös vaatluse all õpetajate koolitusmotivatsiooni mõjutavad tegurid ja motivatsiooni tõstmise võimalused. Probleemi lahkamiseks leiab käesolev töö vastuse allolevatele uurimisküsimustele.

1. Millest sõltub täiskasvanute õpimotivatsioon ja millised tegurid seda mõjutavad?
2. Kuidas kavandada õpetajate koolitamist nõnda, et nende koolitusmotivatsioon oleks kõrge?

Tõstatatud küsimustele vastuse leidmiseks kasutatakse kombineeritud uurimisstrateegiat: kvantitatiivne veebiküsitlus õpetajatele ja kvalitatiivsed intervjuud koolijuhtidega. Nende põhjal saadud tulemuste analüüsil rakendatakse kirjeldavat statistikat, faktor- ja korrelatsioonianalüüsi. Eri analüüsimeetodite kasutamine võimaldab tulemuste sisukat ülevaadet ja omavaheliste seoste esiletoomist.

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis luuakse uurimusele teoreetiline raamistik, milles analüüsitakse õppimise ja motivatsiooni olemust ja nendega seonduvaid tegureid. Lisaks esitatakse varasemate õpetaja täiendusõppe ja õpimotivatsiooniga seotud uuringute tulemused. Teine peatükk käsitleb endas uuringu metoodika kirjeldust ning uurimistulemuste analüüsi. Töö kolmandas peatükis esitatakse uuringu põhjal tehtud järeldused, kokkuvõtted ja ettepanekud. Magistritöö lisas tuuakse välja analüüsiosa illustreerivad tabelid ning veebiankeedi vorm ja intervjuu küsimused.

Töös kasutatavad mõisted

* *koolitusmotivatsioon* – soov ja valmisolek tegeleda professionaalse enesearendamisega, k. a. osaleda koolitusel

* *täiendõpe/ täiendkoolitus* – nii omandatud kvalifikatsiooni süvendamine kui täiendava kvalifikatsiooni omandamine juba olemasoleva pedagoogilise kõrghariduse baasil, sh täiendava aine õpingud, täiendavate pädevuste omandamine muul kooliastmel õpetamiseks (õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006–2010)

1. Teoreetiline ülevaade

Käesolev peatükk annab üldpildi õppimise ja motivatsiooni olemusest ning levinumatest õppimis- ja motivatsiooniteooriatest. Samuti on selles toodud ülevaade andragoogika põhiprintsiipidest rõhuasetusega täiskasvanud õppija iseärasustele.

1.1 Õppimine

Õppimine on mitmetahuline mõiste ja selle seletamiseks ei eksisteeri ühtset üldiselt aktsepteeritud definitsiooni. Vastupidi, pidevalt arendatakse erinevaid või omavahel osaliselt kattuvaid teooriaid, millest mõned baseeruvad traditsioonilistel õppimiskäsitlustel, teistega aga püütakse avastada uusi võimalusi ja mõtteviise. Oluline on märkida, et kuigi õppimist on traditsiooniliselt mõistetud kui teadmiste ja oskuste omandamist, on see tänapäevaks omandanud palju laiema tähenduspinna, milles õppimises nähakse ka emotsionaalselt, sotsiaalset ja ühiskondlikku dimensiooni. (Illeris, 2009)

Oxfordi sõnastik (2015) defineerib õppimist kui teadmiste ja oskuste omandamist õppimise, kogemise või õpetuse teel. Merriam-Websteri sõnaraamat (2015) täiendab eelnevat definitsiooni – õppimine on ka käitumistendentsi muutus kogemuse mõjul. Eesti keele seletav sõnaraamat (2009) lisab veel, et õppimine kätkeb endas harjutamist ja kordamist ning võib olla ka eeskuju või kogemuse mõjul mingi kombe, harjumuse, hoiaku, käitumisviisi vms omandamine.

Õppimine on elusorganismi mis tahes protsess, mis viib püsiva muutuseni tema võimeis ning mis ei toimu ainul tänu bioloogilisele küpsemisele või vananemisele (Illeris, 2007).

Mõtestatud õppimine on generatiivne protsess, kus õppija peab pigem aktiivselt osalema kognitiivses infotöötluses kui passiivselt teavet vastu võtma ja säilitama (Wittrock, 1990).

Harvardi Ärikooli psühholoog Chris on Argyris on mõistet defineerinud kui vea avastamist ja korrigeerimist, kusjuures viga tähendab mis tahes erinevust meie kavatsuste ja tegelikult juhtuva vahel (Business Dictionary, 2016).

On väga raske otsustada, mis täpselt toimub, kui organism õpib. Õppimist on seletatud kui teadmiste, faktide, oskuste kvanitatiivset kasvu ning meetodite säilitamist ja kasutamist, kui

tekib vajadus. Seda on käsitletud ka kui abstraktsete tähenduste loogiliseks arusaamaks muutmist, seostades teemakilde omavahel ja reaalse maailmaga, seletades ja mõistes reaalsust ning tõlgendades maailma oma teadmisi ümber mõtestades. Õppimise definitsioon võib olla korrigeerimine, situatsiooniga kohandumine või enda täiendamine, parandamine. Küsimused, mida ja kelle vaatepunktist kohandatakse, sobitatakse või parandatakse, on vastamata. Kui vaadelda õppimist probleemi lahendamise seisukohast, ei vasta see probleemi ja selle lahenduse füüsilistele dimensioonidele. Õpiidee lahtimõtestamine on sundinud uurijaid läbi viima vastavasisuliselt uuringuid. (Behlöl, Dad, 2010)

Kuna õppimise käsitlus on aegamööda palju muutunud ja selle sisu on formuleeritud väga erinevates kontekstides, sisaldab järgmine ülevaade enam levinud õppimisteooriaid, andmaks pildi õppimise kui nähtuse kompleksusest.

1.1.1 Levinumad õppimisteooriad

Biheivioristlikust mudelist sai domineeriv õppimismudel psühholoogias 1960-ndatel ja 1970. aastate alguses (Greeno *et al*, 1996). Selle mudeli järgi nähti õppimist kui stiimuli ja selle tulemuste vaheliste assotsatsioonide loomist. Tol ajal oli biheiviorism väga oluline psühholoogiline liikumine, olgugi et ta jättis kõrvale palju sellest tööst, mida oli varem tehtud ja ebateaduslikuks peetud. Selle põhjenduseks oli tõsiasi, et psühholoogiat sai pidada teaduseks vaid siis, kui see keskendus korratavatele, kontrollitavatele ja jälgitavatele sündmustele, mille toimumisega said kõik nõustuda. (Sviniki, 1999).

Biheivioristlikud õppimisteooriad rõhutavad jälgitavaid muutusi käitumises, oskustes ja harjumustes. Tähelepanu on selgelt käitumisel. Õppimist nähakse kui käitumise muutumist, mille on kaasa toonud kogemus, millel pole seost vaimse või mõtlemise sisemise protsessiga. Käitumine on see, mida inimesed teevad. Biheiviorismi teooria intellektuaalsed alused baseeruvad Skinneri (1950) operantsel tingitusel. Soodaki (2003) järgi on funktsionaalne käitumise hindamine, positiivne käitumise toetamine ja Ericssoni järgi (2006) teatud määrani oskuste tahtlik harjutamine selle perspektiivi avaldumisviisid. Kui on vaja õppida spetsiifilisi oskusi ja käitumist, on biheivioristlikust õppimisteooriast lähtuv õpetamine üpris tõhus. Biheivioristlik lähenemine on olnud eriti kasulik erivajadustega õppijate arengu suunamisel. (Hoy *et al*, 2013)

1970. ja 1980. aastatel hakkasid **kognitiivse psühholoogia** ideed taas pinnale kerkima (Sviniki, 1999). Kognitiivse teooria algsed versioonid olid ikka veel liialt mehhaanilised ja keerlesid ümber stiimuliga seotud mõistete, aga nüüd oli peatähelepanu vaimsetel protsessidel, mida sai järeldada õppija välistest reageeringutest (Anderson, 1983).

Eespool nimetatud varased kognitiivsed teooriad keskendusid õppimisele kui mälu struktureerimisele ja ümberstruktureerimisele. Nende järgi pidi õppija tähelepanu ümbritsevas keskkonnas köitma mingi info, misjärel teabe võttis vastu teadvus (töömälu), kus see püsis lühikest aega, kuni sai töödeldud pikaajalisse mällu, kõrvale heidetud kui ebaoluline või asendatud uue sissetuleva infoga. Selliseid infotöötlemise teooriaid kasutati kui väga kasulikke õpetajate nõustamisel – kuidas kavandada sellisel viisil õppimist; need teooriad ei olnud eriti kasulikud klassiruumis või käitumise juhtimisel. (Sviniki, 1999)

Kognitiivsed õppimisteooriad tegelevad mõtlemise, otsustamise, mäletamise, loomise ja probleemi lahendusega. Neis teooriais on oluline, kuidas informatsiooni mäletatakse ja töödeldakse, aga ka see, kuidas inimesed oma teadmisi kasutavad, et oma mõtlemist korrastada. Mõned kõige olulisemad kognitiivsete teooriate rakendused õpetavad, kuidas kasutada õppimistaktikaid, nagu märkmete tegemine, mälu tehnilised võtted ja visuaalsed nipid. Kognitiivsed õpetamisstrateegiad, eriti informatsiooni töötlemisega seotud, toovad õppimises selgelt esile tähelepanu, organiseerimise, praktika ja viimistlemise tähtsuse. Need strateegiad pakuvad õppijatele viise oma õppimise üle suurema kontrolli omandamiseks, arendades ja parandades oma metakognitiivseid oskusi ja isereguleeritavaid õppimisstrateegiaid. Konstruktivise lähenemise põhiohk on sellel, mis toimub õppija peas. (Hoy *et al*, 2013)

Konstruktivistlikud õpetamis- ja õppimisperspektiivid, mis omandavad kaasajal üha suuremat mõju, said alguse Piaget', Bruneri, Dewey ja Vögotski uuringutest. Need teooriad uurivad, kuidas inimesed sündmuste ja tegevuste tähendusi loovad; seega nähakse õppimist kui teadmiste konstrueerimist. Üldiselt eeldab konstruktivism, et inimesed pigem loovad ja konstrueerivad teadmise, kui internaliseerivad selle väliskeskkonnast. Konstruktivistlike vaateid on erinevaid – mõned rõhutavad teadmise jagatud ja sotsiaalset konstrueerimist, samas kui teised rõhutavad sotsiaalseid jõude. (Hoy *et al*, 2013)

Illeris (2009) ütleb: Piaget'ile (1954) ja Papert'ile (1980) tuginedes võib väita, et konstruktivistlike teooriate pedagoogiline fookus on ülesandekeskne. Need pooldavad praktilisi, isejuhitud kavandamise ja avastamisega seotud tegevusi. Konstruktivistlikud teooriad on kasulikud õpikeskkonna loomisel, nagu näiteks simuleeritud maailmad, et võimaldada luua kindlaid kontseptuaalseid struktuure isejuhitud ülesannete täitmise teel. Fosnot (2005) ütleb, et selle lähenemisviisi levikuga said klassiruumidest töötoad, kus õpetajad on pigem abistajad ja suunajad kui teadmiste vahendajad. "Uut" klassiruumi iseloomustasid nüüd küsitlemine, tasakaalutus, õppijate üksteise parafraseerimine ja õpikogukondades ideede üle arutlemine, oluliselt enam aega mõtlemisele ja dialoogile, probleemilahendus ja uurimine.

Bruning, Schraw ja Norby (2011) on öelnud, et konstruktivistliku lähenemise iva seisneb selles, et see asetab õppija pingutused haridusprotsessi keskmesse (Hoyet *al*, 2013).

K. Illeris (2007) väidab, et **sotsiaalse õppimise teooriad** arvestavad sotsiaalset vastasmõju eelkõige psühholoogilisest perspektiivist. Need rõhutavad inimsuhteid, mis kätkevad endas jäljendamist ja modelleerimist, ning seega keskenduvad õppimisel kognitiivsetele protsessidele, milles vaatlusest võib saada üks õppimise allikas. Illeris lisab, et A. Bandura (1977) väitel on sotsiaalse õppimise teooriad kasulikud, et mõista üksikasjalikke infotöötuse mehhanisme, millega sotsiaalne vastastikmõju, koostoime käitumist mõjutab.

Oma teoses "Sotsiaalse õppimise teooria" (1971) väidab Bandura, et inimene on pidevalt vastamisi olukordadega, millega tal tuleb ühel või teisel moel toime tulla. Mõned inimese reageeringud osutuvad ebaedukaiks, samal ajal kui teised tõendavad oma soodsamaid efekte. Selliste uurimistegevuste teel inimene tugevdab ja valib käitumisviisid, mis on osutuvad edukaiks, samal ajal heidab kõrvale aga ebaedukad reageeringud. Veelgi enam – inimene jälgib teiste käitumist ja selle tulemusi ning ehitab näidete varal üles suure osa enda käitumismustreid, ilma vajaduseta pidevalt katse-eksituse meetodit kasutada. Lisaks sellele on inimesel märkimisväärne ennetusvõime. Oma eelnevast käitumisest lähtuvalt mõistab ta, milline tegevus toob talle väärt tulemusi, millisel puudub oodatav efekt ning missugune käitumine toob soovimatuid tulemusi. Seega, aimatavad tagajärjed kujundavad inimese käitumise, näiteks kindlustavad majaomanikud oma eluaseme, et vältida eluaseme kaotust, mis võib olla tuleõnnetuse tagajärg.

Humanistlikku õpikäsitlust propageerisid Maslow ja Roger, kes uskusid, et õppimine on õppija individuaalne tegevus, rakendamaks oma täit potentsiaali. See on kõige kõrgemal tasemel eneseteostuse protsess. Maslow (1970) selgitas eneseteostust kui oma annete, võimete ja potentsiaali maksimaalset ärakasutamist. Humanismi teoreetikud (Maslow, Patterson, Hiemstra jt) rõhutasid seejuures, et õppimistegevus saaks toimuda, peab õpetamine hõlmama ka inimeste põhivajaduste rahuldamist. (Behlol, 2010)

Teose "The Adult Learner" VI väljaande (Knowles *et al*, 2005) järgi on üks esimesi humanistlikke teoreetikuid, Carl Rogers, oma teoses "Freedom to Learn" (1969) esitanud humanistliku psühholoogia elemendid, mis on hõlmavad alljärgnevat.

1. *Isiklik seotus*. Inimene on õppimistegevusega täielikult seotud, k.a tema tunded ja kognitiivsed aspektid.
2. *Omaalgatus*. Isegi kui tõuge või ajend tuleb väljastpoolt, siis soov avastada, ulatuda, haarata ja taibata tuleb inimese seest.
3. *Kõikehõlmavus*. Õppimine muudab käitumist, suhtumist, võib-olla isegi õppija isiksust.
4. *Õppija hindab*. Õppija teab, kas õpitav katab tema isiklike vajadusi, kas see viib ta selleni, mida ta teada soovib, kas see valgustab teadmatus tumedat ala, mida õppija kogeb. Õppija ise on kindlasti hindaja.
5. *Õppimise olemus on tähendus*. Kui selline õppimine toimub, sisaldab kogu kogemus tähenduse elementi.

Viie eelpool käsitletud õppimisteooria võrdlus on ülevaatlikult esitatud lisa 1.

1.1.2 Täiskasvanud õppija

Täiskasvanud õppijat võib defineerida vanuse ja kognitiivse küpsuse järgi või kui ebatraditsioonilist õppijat. Igal definitsioonil on oma nõrgad ja tugevad küljed, kuid kõige pragmaatilisem on teda määratleda siiski vanuse järgi. Rahvusvahelised organisatsioonid, nagu näiteks UNESCO, on oma dokumentides viidanud täiskasvanud õppijale kui 24–65-aastasele inimesele. Kuna aga järjest enam kasvab pensionialiste inimeste arv ja ka osa neist on hõivatud õppimisega, on mõttekas rääkida täiskasvanust õppijast vanuses 24 ja üle selle. Sellest edasi võib need õppijad jagada eri kategooriatesse ka selle alusel, kas nad töötavad, on töötud või pensionil. (Chao, 2009)

Arvestades, et täiskasvanul on esimene, lapsea õppimise periood juba seljataga, tuleb arvestada tema õppimise ja õpetamise iseärasusi, mis erinevad oluliselt pedagoogilisest käsitlusest. Knowles on välja toonud kuus täiskasvanud õppijat iseloomustavat tunnusjoont ehk andragoogilise mudeli (Knowles, 1980), mis on esitatud alljärgnevalt.

1. Täiskasvanud juhivad ise oma elu.
2. Täiskasvanutel on võrreldes lastega palju kogemusi ja nad defineerivad end läbi nende.
3. Täiskasvanu õpivalmiduse eelduseks on vajadus areneda või muutuda.
4. Kui lapsed lähenevad õppimisele ainekeskselt, siis täiskasvanud vajavad probleemi- või tulemusekeskset õpilähenemist.
5. Täiskasvanud õpivad eelkõige sisemisest vajadusest ja kindlatest eesmärkidest lähtuvalt.

Lähtuvalt ülal toodud andragoogilisest mudelist tuleb täiskasvanuõpet planeerides arvestada täiskasvanud õppija vajadustest, milleks Knowles (1973) annab alljärgnevad soovitusel.

- Täiskasvanud õppija peab saama kaasa rääkida oma õpiprotsessi kõikide etappidel alates kavandamisest hindamiseni.
- Täiskasvanuõppes tuleb ära kasutada õppijate kogemust, asendades traditsioonilised õpimeetodid pigem eksperimentaalsete tehnikatega, nagu diskussioon, simulatsioon, projektitöö ja teised aktiivõppemeetodid.
- Kuna täiskasvanut motiveerivad õppima eelkõige vajadused, siis õppimise kavandamisel tuleb lähtuda tema akadeemilisest valmisolekust ja praktilistest oskustest.
- Probleemide lahendamisele suunatud õpihoiakuga täiskasvanute õpet tuleks planeerida nende hoiakust lähtuvalt – eluliste situatsioonide ja probleemide lahendamine, milles õppijatel oleks kasutada kogu oma intellektuaalne ja kogemuste pagas.

Täiskasvanud õppija kui eneseteadliku õppuri oskustepagasis peaks olema ka eneseregulatsiooni ehk enesejuhtimise võime, mis aitab tal õpitegevuses edu saavutada.

Barry J. Zimmermanni järgi (2002) koosneb eneseregulatsioon mitmest oskusest ja protsessist, nagu õpimotivatsioon, õpistrateegia, ajajuhtimisoskus, eesmärgipüstitus, enesetõhusus ja eneseanalüüs. Need oskused ja protsessid on kätketud kolme faasi: planeerimisfaas, teostusfaas ja enesepeegeldusfaas. Sellise tsükli läbimine on omane ekspertidele ja õppijatele, kes seavad endale selged õpieesmärgid (Bandurale ja Schunkile, 1981, ning Clearyle ja Zimmermannile, 2000, viidanud Zimmermann, 2002).

Beerens (2000) on toonud välja Perkinsi (1992) esitatud neli tingimust, mida on vaja õpilaste tulemusrikkaks õppimiseks – need tingimused iseloomustavad Beerensi arvates ka täiskasvanuõpet: 1) selgesti püstitatud eesmärgid, vajalikud eelteadmised ja ootused soorituse suhtes; 2) läbimõeldud praktiline tegevus; 3) informatiivne tagasiside; 4) tugev motivatsioon.

Et täiskasvanud inimese õpetamine oleks tõhus, tuleb andragoogidel ja koolitajatel arvestada nii ülal toodud tingimuste täitmise, täiskasvanute õpistiilide kui ka erinevate õpetamiskäsitlustega.

1.2 Õpimotivatsioon

1.2.1 Motivatsiooni mõiste

Oxfordi sõnaraamatute (2015) järgi tähendab mõiste „motivatsioon“ põhjust või põhjuseid teatud viisil tegutseda või käituda; iha või valmidust midagi teha; entusiasmi. "Eesti keele seletava sõnaraamatu" (2009) järgi on motivatsioon motiivide kogum, mis ajendab inimest mingil viisil toimima, ning 2013. a õigekeelsussõnaraamatu järgi põhjendus, ergutus, innustus.

Ryan ja Deci (2000) defineerivad motiveeritust kui tegevust millegi saavutamise suunas. Inimest, kes ei tunne mingit tõuget või inspiratsiooni tegutseda, võib iseloomustada kui mittemotiveeritud, samas kui erksalt või aktiivselt mingi tegevuse lõpetamisele suunatud tegutsejat võib nimetada motiveerituks.

Enamik tänapäevaseid motivatsiooniteooriaid eeldab, et inimesed käituvad eesmärgi või tulemuste saavutamise nimel sel määral ja ulatuses, kui on vaja sihile jõudmiseks (Deci, Ryan, 2000).

Bixler (2006) arvab, et kõige paremini on motivatsiooni defineerinud H. Heckhausen (1991): "Psühholoogia üleilmse kontseptsiooni järgi tähendab mõiste "motivatsioon" erinevaid protsesse ja mõjureid, mille tuum on arusaam, et organism valib teatud viisil käitumise vastavalt eeldatavatele tagajärgedele ja seejärel rakendab sellele teatud hulga energiaga, liikudes mööda konkreetset rada."

Teos "Tööpsühholoogia" (Arnold *et al*, 1991) toob välja motivatsiooni kolm komponenti:

- 1) suund – mida inimene kavatseb teha;
- 2) pingutus – kui tugevalt inimene püüab;
- 3) püsivus – kui pikalt jätkab inimene proovimist.

Inimestel ei ole mitte ainult erinevas suuruses, vaid ka eri liiki motivatsioon. Erinev ei ole vaid motivatsiooni tugevus, aga ka selle suund, orientatsioon. Motivatsiooni suund puudutab selle aluseks olevaid suhtumisi ja eesmärke, mis põhjustavad käitumise ehk annavad põhjuse, miks keegi käitub nii, nagu ta seda teeb. Näiteks võib tuua õpilase, kes teeb koduseid ülesandeid kas uudishimust ja huvist, või teisel juhul soovist saada vanemate või õpetaja tunnustuse osaliseks. Samuti võib õpilane olla motiveeritud õppima uusi oskusi, sest mõistab nende kasulikkust, või seetõttu, et oskuste äraõppimine tagab hea hinde või privileegid, mida hea hinne võimaldab. Neid näiteid ei pruugi motivatsiooni tugevus erineda, küll aga erineb motivatsiooni olemus ja fookus. (Deci, Ryan 2000)

20. sajandil hoogsalt arendatud levinuimad motivatsiooniteooriad võib jagada kahte suurde klassi: sisuteooriad ja protsessiteooriad. Sisuteooriad keskenduvad inimese sisemistele jõududele, mis tema tegevusele jõu ja suuna annavad; need vaatlevad inimese motivatsiooni kui sisemisi jõude, mis sunnivad teda mingil moel tegutsema, rahuldumaks oma individuaalseid vajadusi (Bansal, 2010). Protsessiteooriad seletavad inimese motivatsiooni teket kui teadlikke otsustusprotsesse; nende peamine fookus on dünaamika selgitamisel, kuidas on omavahel seotud muutujad, nagu pingutuse suund, määr ja püsivus (Singh, 2010).

Sisuteooriate hulka liigituvad näiteks McClellandi vajaduste teooria ning Singh'i (2000) järgi Maslow vajaduste hierarhia teooria, Herzbergi kahe faktori mudel, Alderferi ERG teooria ja saavutusmotivatsiooni teooria. Nende teooriate uurimine aitab mõista töömotivatsiooni ja viitab tehnikatele, kuidas seda tugevdada. Protsessiteooriatena käsitletakse eesmärgi püstituse teooriat, Vroomi ootuste teooriat, Adami võrdsuse teooriat, Porteri töösoorituse rahulolu mudelit. Protsessiteooriatest on kasu inimese käitumise selgitamisel, kui uurida tema töörahulolu ja selle seoseid tajutud hüvitiste või nende puudumisega. (Singh, 2000)

Kui Abraham Maslow vajaduste hierarhia järgi (Maslow, 2007) kuulub vajaduste hierarhia ülemisele astmele eneseaktualiseerimise (eneseteostuse) vajadus, mis kätkeb endas inimese potentsiaali rakendamist, kui on rahuldatud allpool olevad vajadused, siis David McClelland'i vajaduste teooria järgi sunnivad inimesi tegutsema saavutus-, kuuluvus- ja võimuvajadus

(Jin, Ren, 2014). Alderfer (1967; 1969) arendas Maslow teooriat edasi ning tema ERG mudeli järgi motiveerib inimest kolm baasvajaduste rühma: eksistentsivajadused (füsioloogilised ja turvalisusvajadused), suhete vajadused (sotsiaalsus, aktsepteerimine, kuuluvus) ja kasvuvajadused (eneseareng, -teostus ja -aktualiseerimine (Arnolds, Boshoff, 2002). See-eest uurija Atkinsoni (Atkinson, Feather, 1974) saavutusmotivatsiooni teooria järgi mõjutavad inimese käitumist peamiselt kaks ajendit: soov saavutada edu ja vältida läbikukkumist.

Locke'i eesmärgipüstituse teooria järgi (Locke, 1968) juhivad inimeste käitumist tema tõekspidamistest ja soovidest lähtuvad eesmärgid ning organisatsiooni tulemuste saavutamiseks on inimese käitumist nende realiseerimiseks vaja motiveerida ja suunata. Vroomi ootuste teooria (Turabik, Baskan, 2014) seisukohalt tegutseb inimene viisil, millega ta loodab ootusele väärilist tasu saada. S. Adamsi võrdsuse teooria järgi võrdlevad töötajad oma tööpanust (pingutust) saadud tasuga (organisatsiooni pakutavad sisemised ja välimised hüvitised) ning seejärel enda tehtut-saadut teiste panuse ja tasuga (Turabik, Baskan, 2014). Porteri töösoorituse rahulolu mudeli järgi (Turabik, Baskan, 2014) tagab töötaja kõrgema töörahulolu ja motivatsiooni isegi ebahuvitavate tööülesannete korral pingutuse eest saadud vääriline tasu.

1.2.2 Sisemine ja välimine motivatsioon

Sisemist motivatsiooni on defineeritud kui millegi tegemist pigem sisemise rahulolu ajel kui selgesti eristuva tulemuse eesmärgil.

C. Sansone ja J. Harackiewicz'i toimetatud teoses "Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performances" (2007) käsitletakse erinevaid lähenemisi kummalegi mõistele. Eri vaatepunktidest lähtuvalt on sisemist motivatsiooni mõistetud järgmiselt:

- sisemine motivatsioon tekib, kui tegevus rahuldab inimese kompetentsi- ja kontrollivajadust (viidatud Lepperile ja Henderlongile (1999) ja Ryanile ja Deci (1996)), mis on seotud tema huviga tegevuse enda vastu, mitte kui vahendi vastu eesmärgi saavutamiseks;
- sisemine motivatsioon kui struktuur, nt kui tegevus on seotud ainult ühe eesmärgiga, ja kui substants ehk aine, nt kui eesmärgi sisu on oluline; seega kui inimese seotus

tegevusega on ühe definitsiooni järgi sisemine, siis teise definitsiooni järgi ei pruugi ta seda olla – et teha järeldusi, tuleb mõista inimese valikuid, püsivuse tugevust ning emotsionaalseid kogemusi teatud eesärgi poole püüdlisel (viidatud Shahile ja Krufanskile, 2000);

- sisemine motivatsioon tekib, kui inimesed soovivad kogeda huvi, mis on eri inimeste jaoks erinevates kontekstides (viidatud Barronile ja Harackiewiczile, 1999);
- sisemine motivatsioon tekib, kui tegevus on enesekeskne (viidatud Hidile, 1990) või seotud individuaalsete huvidega (viidatud Renningerile, 1992), nt "Kestvam huvi areneb siis, kui teadmised ja väärtus suurenevad".

Seega on sisemine motivatsioon hulk inimese isiksusest, väärtushinnangutest, soovidest ja vajadustest lähtuvaid tegureid, mis on teatud ulatuses küll väljastpoolt mõjutatavad, kuid mille kese asub inimese tahtemaailmas.

Välimise motivatsiooni uurimisel on teadlased välja toonud kaks selget suunda – motivatsioon, mis põhineb välisel tegevusel, ja motivatsioon, mis tugineb millelegi inimesest kui isiksusest väljapoole jäävale (Sansone, Harackiewicz, 2007). Ryani ja Deci (2000) järgi on inimestel mitut eri liiki välimist motivatsiooni, mis erinevad inimese iseseisvuse määra poolest. Kuigi inimene ei ole sisemiselt motiveeritud, võib ta valida ja jätkata jonnakalt nende tegevuste sooritamist, mille puhul ta tunneb piisavat iseseisvat välist motivatsiooni. Sansone ja Smithi (1999) järgi (viidanud Sansone, Harackiewicz, 2007) toetub inimese väline motivatsioon välisele tegevusele, aga sellist kriteeriumit võib olla raske tuvastada, sest "inimene võib paindlikult defineerida tegevuse, aga ta ei suuda tajuda aspekte, mida teised defineeriksid kui väliseid."

Ryani ja Deci (2000) arvates võib väline premeerimine sisemist motivatsiooni kahandada. Inimesed tajuvad ülesannete tähtaegu, ähvardusi ja juhendeid, mis on seotud tasustamisega, kui enda käitumise kontrollimise tehnikaid. Teisest küljest võivad vaba valik ja võimalus oma tegevust ise juhtida tõsta sisemist motivatsiooni, sest on seotud tegutseja iseseisvusega. "Välise motivatsiooniga seotud iseseisvuse aste varieerub ja see võib olla peegeldus nii välisest kontrollist või ka tõelisest eneseregulatsioonist" (Ryan, Deci, 2000).

Seega on väline motivatsioon stiimulite kogum, mis tuleneb välisest, ümbritsevast keskkonnast ja sunnib või eeldab inimese teatud viisil käitumist eesmärkide saavutamiseks.

1.2.3 Õppimine ja motivatsioon

Õppimistegevus on tihedalt seotud motivatsiooni olemasolu või puudumisega. Iga õppija vajab õpitegevuse eesmärkide teostamiseks stiimuleid, tõukejõude.

Cyril Houle'i (1961) täiskasvanu õpimotiivide tüpoloogias on esitanud kolm peamist täiskasvanud õppija tüüpi: 1) eesmärgile orienteeritud, 2) tegevusele orienteeritud ja 3) õppimisele orienteeritud. Eesmärgile suunatud täiskasvanud kasutavad õppimist kui vahendit, et saavutada mingi muu eesmärk. Tegevusele orienteeritud täiskasvanud harivad ennast tegevuse enda ja selle sotsiaalsete aspektide pärast. Õppimisele orienteeritud täiskasvanud õpivad teadmiste pärast. (Chao, 2009)

Uurijad Boshier, Morstain ja Smart arendasid Houle'i mudelit edasi ja tööst valmis haridusosaluse skaala ehk The Education Participation Scale – EPS (Chao, 2009). Skaalal on Morstaini ja Smarti (1974) uurimistöö tulemusena esitatud kuus õpimotivatsiooni mõjutavat aspekti, milleks on

- sotsiaalsed suhted (sõprus- ja inimsuhete arendamine),
- välised ootused (võimul olevate inimeste soovidele vastamine),
- sotsiaalne heaolu (soov teenida teisi inimesi või kogukonda),
- ametikõrgendus;
- põgenemine/ergutamine (igavuse leevendamine ja/või kodu- või töörutiinist põgenemine),
- kognitiivne huvi ehk õppimine õppimise enda, õpihuvi pärast (Jarvis, 1998; Chao, 2009).

Uurijad Johnstone ja Riviera tõid 1965. aastal oma teoses "Volunteers for Learning" (viidanud Jarvis, 1998) oma uuringute tulemustena välja järgmised täiskasvanud õppija motiivid: valmistumine uueks tööks, abi praeguses töös, parem informeeritus, vaba aja lõbu, kodukesksed ülesanded, igapäevased kohustused, soov kohata uusi inimesi, väljapääs igapäevarutiinist ja muud mitteklassifitseeritavad motiivid.

Jarvis (1998) viitab veel järgmistele uurijate välja toodud õpimotivatsiooni teguritele: soov teada; saavutada isiklik, sotsiaalne või religioosne eesmärk; osaleda sotsiaalses tegevuses; põgeneda; nõustuda formaalsete tingimustega (Burgess, 1974); elumuutus, eelkõige ametimuutus (Asin, Brickell, 1980); hoiakud, tarbed, stimulatsioon, emotsioon, kompetentsus ja kinnituse saamine (Wlodkowski, 1985).

Täiskasvanud õppija motivatsiooni tekkimist või püsimist võivad takistada dispositsioonilised muutujad, nagu iseloomuomadused või isikuomadused, mis omandatud kasvatuse ja varase koolikogemusega (Ahl, 2006). Dispositsiooniliste muutujate teooriad põhinevad suuremalt jaolt vajadustepõhistel motivatsiooniteooriatel ja väidavad, et õppijatel on erinevad rahuldamist nõudvad vajadused, nt Maslow ja Herzbergi teooria (viidatud Millerile, 1967). Samas võivad takistused asuda ka situatsioonilisel, institutsioonide või struktuuride tasandil. Need on Ahli (2006) väljatoodu järgi allpool olevad.

Dispositsioonilised barjäärid võivad olla

- ebapiisav enesekindlus,
- ebakindlus oma võimetes, saavutamaks edu teatud õpinguis (nt ebapiisav enesetõhusus),
- negatiivne varane koolikogemus, mis põhjustab haridustee jätkamise suhtes negatiivseid ootusi,
- enese identifitseerimine sotsiaalne rühmaga, milles haridus ei ole kõrgelt väärtustatud.

Situatsioonilised muutujad on vähem seotud inimese psühholoogilise olemusega ja enam elusituatsiooniga. Täiskasvanuhariduse teoorias on välja toodud järgmised muutujad:

- ajapuudus,
- huvipuudus ja
- konkreetsete, oodatavate õpitulemuste puudumine (ei nähta selget kasu).

Institutsionaalsel või struktuurilisel tasandil võib rääkida alltoodud barjääridest:

- haridusvõimaluste puudumine,
- haridusvõimaluste kohta käiva teabe puudumine,
- lapsehoiuvõimaluste puudumine,
- õpingute rahastamisvõimaluse puudumine,
- ajaplaneerimismured,
- täiskasvanutele sobimatu pedagoogika,
- täiskasvanuhariduses osalemist takistavad sotsiaalsed normid,
- töö saamise võimaluste puudumine pärast omandatud haridust,
- töökorraldus, kui õppimist on töö juures arutatud.

Merriami ja Caffarella (1999) sotsiaalse jaotuse järgi eksiteerivad barjäärid, mis on seotud geograafiliste tingimuste (linn, linnalähedane või maapiirkond), demograafiliste aspektide (vanus ja sugu), sotsiaalmajanduslike tingimuste (inimese taust ja sotsiaalne kuuluvus) ning hariduslike (hariduse kättesaadavus ja subsideerimine) ja kultuuriliste tingimustega (vähemusrühmad).

Uuriija Hannah Ahli (2006) kinnitusele ei tähenda see, kui eemaldada ülal toodud takistused (dispositsioonilised, institutsioonilised või situatsioonilised barjäärid), et inimene taassaavutab motivatsiooni ja asub meelsasti õppima, kuigi elukestvat õpet nähakse tänapäeval kui töötute arvu (eriti lihttööliste hulgas) vähendamise võimalust. Ta väidab hoopis, et motivatsiooni ei tuleks vaadelda mitte kui inimesest lähtuvat, vaid pigem kui konstrukti, mida näevad need, kes usuvad, et see teistel puudub. Motivatsiooniteemalise kirjanduse autorid stigmatiseerivad osa inimesi "mittemotiveerituiks" ja sellega omistavad neile motivatsiooniprobleemi, pidades enda formuleeringu järgi motivatsiooni probleemiks, samas jättes enda kui formuleeringute autorid nähtamatuks. Selle asemel et olla probleemi lahendaja, muutub motivatsioon juhtimise ja kontrolli eufemismiks. Ahl soovib motivatsiooni vaadelda kui suhtelist kontseptsiooni, mitte kui inimeses pesitsevat nähtust. Täiskasvanute motivatsioon või selle puudumine on paremini mõistetav, kui seda suhestada nendega, kes selle probleemi formuleerivad. Selle asemel et uurida, mis täiskasvanuid õppima motiveerib, võiks uurimine Ahli meelest keskenduda teemadele, kelle meelest ja miks on õpimotivatsioon probleem ning mis sellised järeldused tingib. Selline lähenemine teeb arusaadavaks riikliku korralduse ja näitab, kuidas elukestva õppe diskursus kui vajalik reageering, vasukaja majanduslikule ja tehnoloogilisele determinismile konstrueerib puudulikult toimiva täiskasvanu. Samuti vaidlustab Ahli lähenemine valitsevad ideoloogiad, mis eeldavad, et haridus on parim lahendus ühiskondlikele probleemidele.

1.3. Õpetajate täiendusõpe

Õpetajate Maailmaorganisatsiooni kutse-eeskirja deklaratsioonis (2001) on sõnastatud õpetaja kohustused oma kutse ees. Õpetaja professionaalse arenguga seotud ülesanded on õigustada avalikku usaldust ja kindlustunnet õpetajakutse vastu, tegeleda oma kutse väärkuse tõstmisega; korrapäraselt uuendada ja arendada oma kutsealaseid teadmisi ning omada ja täita oma eluaegset õppeplaani, sest see väljendab õpetaja professionaalset hoiakut oma kutse suhtes.

Täiendusõpe aitab kaasa õpetajate töö- ja kutsealasele arengule, mis peaks olema iga professionaali loomulik elu osa. Kelchtermansi (2004) järgi (viidanud Bergh *et al*, 2015) on "Pidev professionaalne areng õppimisprotsess, mis tuleneb tähendusrikkast koostoimest kontekstiga (nii ajas kui ruumis) ning viib lõpuks muutusteni õpetaja professionaalses praktikas (tegevustes) ja selle praktika mõtestamises."

Õpetajakoolituse raamnõuete alusel (Riigi Teataja, 2000) on õpetajate koolituse eesmärk Eesti vabariigi kindlustamine õpetajatega, kes täiendavad oma kutse-, eri- ja ametialast pädevust.

Täiendõppe korraldamisel võetakse aluseks kutsestandardi kompetentsinõuded, õpetaja eneseanalüüs ja arenguvajadused, tagasiside tema tööle ning õppeasutuse ja riiklikud haridusprioriteedid (Riigi Teataja, 2015).

1.3.1 Õpetaja arenguvõimalused

Õpetaja arenguvõimalused, nagu igal teisel professionaalil, sõltuvad palju tema motivatsioonist, huvist ja püsivusest ennast arendada, töökeskkonnast ning arenguks loodud, temast sõltumatutest tingimustest, nt elukoht, kohaliku omavalitsuse poliitika jms.

Haridusuurija McKenzie (2001) toob välja õpetaja peamised õppimisallikad ja -tegevused, mis on loetletud alljärgnevalt.

1. Õpetajad omandavad teadmisi ja mõistmist oma õpilastelt, koolilt, õppekavast ja meetoditest, mida nad oma töös praktiseerivad. Lisaks õpivad nad iseseisvat uurimistööd tehes, haridusest kirjutades jne.
2. Õpetajad õpivad interaktsioonis teiste õpetajaga (vestlused kolleegidega, mentorlus, sisekoolitused õpetajalt õpetajale, kohtumised väljaspool töökohta professionaalsete õpetajatega).
3. Õpetajad õpivad koolitustel ja kursustel.
4. Osa õpetajaid jätkab tasemeõpet.
5. Õpetajad omandavad kogemusi õpetamiseks väljaspool oma erialast tööd – nad arenevad moraalselt ja intellektuaalselt näiteks oma lapsi kasvatades, *coachingu*-tööd või noorsootööd oma kogukonnas tehes.

Bergh *et al* (2015) on viidanud autoritele Endedijk *et al* (2012), kes toovad oma uurimistöö põhjal välja teooria, et õpetajate õppimise reguleerimisel on kaks dimensiooni: aktiivne-

passiivne ja prospektiivne-retrospektiivne dimensioon. Esimene dimensioon selgitab seda, kuidas õpetajad oma õppimist reguleerivad, korraldavad. Passiivselt õppimist reguleerivatele õpetajatele puudub eneseregulatsioon ja nad vajavad välist reguleerimist. Aktiivselt õppimist reguleerivad õpetajad aga otsivad pidevalt teavet, millega oma õppimist juhtida. Prospektiivne-retrospektiivne dimensioon kirjeldab reguleerimisfookuse variatsioone. Prospektiivne regulatsioon on suunatud kavandamise ja eesmärgiseade etapile, samas kui retrospektiivne faas hõlmab õppimise seire, refleksiooni ja hindamise faase. Tavapärastel õpetajatel keskendunud pigem informaalsetele õppimisele töökeskkonnas.

Eelnevat arvesse võttes võib öelda, et õpetaja arengus on tähtis roll nii organisatsioonil, kus ta töötab, aga ka hariduspoliitikal, mis õpetajate arengut suunab.

1.3.2 Koolikultuur õpetaja arengu toetajana

Õppimine on pidev taasloomise protsess, millel ei ole ainult kognitiivsed, vaid ka konatiivsed ja afektiivsed mõõtmed. Inimesed peavad arendama oma isiksust või "mina" sama palju kui intellekti. Et informatsiooniajastul edukas olla, või isegi ellu jääda, peavad indiviidide kõrval ka organisatsioonid endale kohuseks võtma pideva enese uuendamise, õppides kollektiivselt nii tööle kui töö abil. Töökohal õppimist hõlbustavad hästi koostatud progressiivse stiiliga haridusprogrammid, aga neid peaksid toetama ka töökoha kogemused, mis võimaldavad ja ergutavad loovust ning uuendust, lisaks töökultuur, mis toetab ja väärtustab õppimist. Seega, teadmispõhised organisatsioonid peavad arendama õppimisstrateegia, mis sisaldab arenemisjõulise töökeskkonna loomist ja kõrgetasemelisi (professionaalseid) õppeprogramme. Sellist lähenemist õppimisele tuleks rakendada kõigis teadmispõhistes organisatsioonides, eriti koolides ja ülikoolides. (Beirsto, Ruohotie, 2000)

Beerens (2000) on viidanud Ponticellile (1995), kelle arvates on õpetajate õppimist kavandades vaja järgida järgmist kuut põhimõtet.

1. Õpetajad õpivad siis, kui nad tajuvad muutuse vajadust – eksamiks on sel juhul nende õpetamistöö.
2. Õpetajate õppimine on kontekstipõhine – vaja on välja selgitada see, mis sobib nende õpetamiskeskonda.

3. Õpetajad on valmis muutma oma klassiruumi praktikaid siis, kui nad on varustatud instrumentidega, kujundamaks ja juhtimaks oma professionaalse arengu tegevusi; tõusnud tõhusus on seotud suurema aja- ja pingutuskuluga, makstakse selle eest siis või ei.
4. Hoitud, tähendusrikkad ja struktureeritud kolleegisuhted suurendavad vastastikust mõju ja toetavad riskeerimist; suhtlemisprotsess on ülioluline.
5. Õppimine toimub aja jooksul.
6. Direktor, haridusministeerium ja ülikool kinnitavad õpetaja professionaalsust panustamise ja toetamisega, usaldades õpetajaid oma professionaalse arengu üle kontrolli võtma.

Uuringutest on teada (Showersile ja Joyce'ile, 1996, viidanud Beerens, 2008), et õpetajad kasutavad vaid 10% koolitusel omandatust oma pedagoogilises töös. Seega on eriti olulised koolitusjärgsed tegevused (Sparksile, 1997 viidanud Beerens, 2008). Õpetajakoolitajate tegevus ei tohiks piirduda ainult koolitustegevuste pakkumisega, vaid see tuleks organiseerida nii, et pärast koolituse toimumist pakuvad koolitajad õpetajatele nõustamist ja abi uute teadmiste ja oskuste praktikasse rakendamisel (Beerens, 2008).

Õpetajate kaasamine personali arengu planeerimisse on piirkonna või indiviidi tasandil silmas pidades ülioluline (Beerens, 2008). Sparks'i ja Hirschi (1997) väitel peab edukas personali koolitus olema püsivalt, koolitasandil silmas pidades õppija vajadustele keskendunud ning tulemustele orienteeritud (Beerens, 2008). Õpetajatele pakuvad parimaid arenguvõimalusi kolleegikesksetes üksustes tegutsemine, nagu õpirühmad, tegevusuuringud, omaealiste juhendamine, õppekava arendus ja juhtumipõhised arutelud (Beerens, 2008). Juhtumialaste diskussioonide läbiviimiseks võiksid meetoditena sobida kovisioon ja supervisioon.

Kui traditsioonilises ülikooli ja koolide vahelises koostöös on haridusuurijad pidanud õpetajatele loenguid ja läbi viinud seminare, jäädes ise välisteks ekspertideks ja tulemuste hindajaiks, kusjuures õpetajatel on olnud vaid õppekavade ja materjalide rakendajad, siis konstruktivistlikust ja emantsipatsioonilisest paradigmast lähtuvalt on õpetajad ja haridusekspertid võrdsed partnerid. (Beairsto, Ruohotie, 2000)

Lääne-Michigani Ülikooli uurijate Airasiani ja Gullicksoni (viidanud Beerens, 2008) eestvedamisel on välja töötatud arengupõhine hindamissüsteem (Growth-Focused Evaluation System), mis sisaldab nelja sammu, mille õpetajad läbivad ennast kas formaalselt või mitteformaalselt hinnates.

1. Probleemi tuvastamine: õpetajad tuvastavad oma praktikaga seotud probleemi või küsimuse.
2. Teabe kogumine: nad koguvad temaatilisi andmeid ja infot.
3. Refleksioon ja otsustamine: pärast refleksiooni ja andmete analüüsi mõtestavad õpetajad enda jaoks vastuse, lahenduse.
4. Rakendamine ja muutus: õpetajad teevad plaane, muutmaks oma praktilist tegevust.

Selline enesehindamine on vajalik, sest tõstab õpetamise efektiivsust, suunab organisatsiooni arengut (vastupidiselt sellele, et ülevalt alla seatakse nõudmisi), annab õpetajaile kontrolli nende tegevuse üle, on professionaalile omane lähenemine jms (autoritele Airasian ja Gullickon, 1994; McCloskey ja Egelson, 1993, viidanud Beerens, 2000).

Taimi Elenurme järgi (2011) saab kool kui tööandja aidata kaasa õpetaja töemotivatsiooni säilimisele. Selleks tuleks ümber korraldada halvasti toimivad tööprotsessid, suurendada õpetaja isesevust, kontrolli oma töö ja vastutusala üle, kaasata õpetajad muudatuste kavandamisse, parandada kommunikatsiooni ja tagasisidet. Oluline on leida tasakaal pingutuse ja töötasu vahel, sõnastada õpetajatele selged ootused, julgustada ja toetada neid oma praktikat muutma, pakkuda neile koolitusi ja arenguvõimalusi.

1.3.3 Õpetajate täiendusõppe olukord

Käesoleval ajal on mitmetes avalik-õiguslikes õppeasutustes loodud tingimused õpetajate täiendusõppeks. Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudis tegutseb täiendkoolitus- ja kutse aasta keskus. Tallinna Ülikoolis asuvas haridusinnovatsiooni keskses asub Õpetajate Akadeemia, mis pakub täiendõpet õpetajatele ja haridusvaldkonna juhtidele. Tallinna Tehnikaülikool pakub õpetajatele täiendõpet tehnika-, loodus-, täppis-, majandus- ja juhtimisteaduste vallas. SA Hitsa võimaldab haridustöötajatel oma digipädevusi arendada ning toetab õpetajaid tehnoloogia kasutamisel koolitunnis. SA Innove pakub kõrgkoolidele, MTÜdele ja eraõiguslikele juriidilistele isikutele, kelle õppekavad vastavad haridus- ja teadusministri määruse "Täiendkoolituse standard" nõuetele, võimaluse õpetajate täiendusõppe toetust taotleda. Lisaks pakuvad koolitusi MTÜd, aineliidud jt.

Balti Uuringute Instituudi lõpparuandest "Õpetajate täiendusõppe vajadused" (2015) selgus, et koostöö täiendusõppe eri osapoolte vahel on nõrk. Õpetajad õpivad aktiivselt, aga eelistavad

pigem ainealaseid koolitusi, pedagoogilistel koolitustel osalemiseks on neil nõrgem motivatsioon. Kuigi nii pedagoogid kui koolijuhid hindavad kõrgelt õpetajate pedagoogilisi oskusi, usub 35% direktoritest, et puudulik õpetajapädevus ei võimalda uudset õpikäsitust praktikas piisavalt rakendada. Õpetajad ise peavad üheks oluliseks takistuseks ka piisava IKT pagasi puudumist.

Antud uuringust tuli välja ka, et koolides puudub süsteemsus personali täiendõppevajaduse väljaselgitamisel ning koolituskava koostamisel. Õpetajate osalemine täiendõppes on enamjaolt juhuslik, lähtumata enesehindamise või arenguveestluse tulemustest.

Toimuvatele täiendkoolitustele heideti uuringu järgi ette pealiskaudsust ja liigset teoreetilisust. Neljandik koolijuhtidest ja 34% õpetajaist peab sobiva koolitamise või muu professionaalse arendamise võimaluse puudumist üheks peamiseks täiendusõppes osalemist takistavaks teguriks. Tasuta koolitustele heideti ette vähest seotust sihtgrupi vajaduste ning konkreetse kooli erisustega. Ainealaste koolituste, milles õpetajad üldpedagoogilise täiendusõppega võrreldes enam osaleda soovivad, kättesaadavust peavad pedagoogid aga ebapiisavaks. Koolijuhtide sõnul napib aga kooli koolituseelarves ressursse oma kooli õpetajaile sobiliku koolituse tellimiseks või nende tasulistele ainealastele koolitustele saatmiseks. Kaasaegsete koolituste suurimaks puuduseks peetakse pakutavate teoreetiliste teadmiste kehva sidusust õpetaja töö praktilise poolega. Õpitu rakendamist takistab ka koolitaja tagasiside ja koolituse järeltegevusena praktilise abi, nt nõustamise, puudumine.

Ülikoolide korraldatavatele koolitustele heitsid pedagoogid uuringus ette liigset teooriakeskust ja probleeme piisavalt kompetentse koolitaja leidmisel. Sihtrühma koolitusvajadusest olulisema arvestatakse ülikoolides pigem seda, milline koolitaja on kättesaadav. Senisest enam oodatakse ülikoolidelt kui riiklikult rahastatud koolituspakkujailt koostööd koolidega koolituskavade kokkupanekul ja koolitusjärgseis tegevusis.

BUI (2015) uuringu õpetajate täiendusõppe hetkeolukorra kirjelduse kokkuvõttes tuuakse välja täiendusõppesüsteemi tsentraliseerimise problemaatika, murekohana räägitakse koolide otsustusõiguse vähenemisest õpetajate täiendusõppe valikuvõimalustes ning esitatakse soov korrastada koolitussüsteemi, milles saaksid tasakaalu spetsiifilist ja kooli eripära, vajadusi arvestavad koolitused. Eelkõige on just ülikoolid seisukohal, et lühikesed koolitused ei täida sageli oma eesmärgi ning õpetajad vajavad pikemaajalisi, tihedamaid koolitusi, mis hõlmaks ka

praktikat koolikeskkonnas ja klassiruumis. Eri täiendusõppe osapooled on ühisel seisukohal, et jätkuvalt tuleks arendada õpetajate kutseoskusi ning pedagoogilise metoodika valdamist. Olulisim kitsaskoht on praegu eri täiendusõppe organisatsioonide ja institutsioonide omavaheline koostöö.

OECD haridusuuringu "Rahvusvaheline vaade õppimisele ja õpetamisele. OECD rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringu TALIS 2013 tulemused" (2013) järgi võtavad Eesti õpetajad enesetäiendustegevustest sagedasti osa. Samas on neis tegevusis osalemine lühiaegne. Paljud õpetajad on end välismaal täiendanud, eriti sage on välismaine õppimine nooremate õpetajate seas õpetajaharidust omandades. Õpetajad peavad enesetäienduse viise üldjuhul mõjusaks ja tajuvad takistusi neis osalemiseks vähem kui TALIS-e uuringus osalenud riikide õpetajad keskmiselt.

2014. aastal valmis haridus- ja teadusministeeriumi ning selle partnerite koostöös õpetajate ning haridusasutuse juhtide täiendusõppe kontseptsioon aastaiks 2014–2020 (HTM, 2014). Selle dokumendiga on määratletud, millised on õpetajate ja haridusasutuse juhtide täiendusõppe peamised põhimõtted ning eri osapoolte ülesanded ja vastutus selle rakendamisel. Kontseptsiooniga püütakse edasi arendada senist täiendõppesüsteemi, jagada ressursse ning pakkuda sisendit elukestva õppe strateegia rakendamiseks.

Kontseptsiooni väljatöötamise põhjus oli Eesti elukestva strateegia visioon, mille järgi kaasaegse õpikäsituse ja elukestva õppe strateegia elluviimiseks on vaja õpetajate ja haridusjuhtide senisest tõhusamat ja koordineeritumat täiendusõpet. Arengut on seni takistanud mitmed põhjused, k.a strateegiliselt planeeritud ja juhitud täiendõppesüsteemi puudumine, kaasaegse õpikäsituse koolides mitterakendumine ja haridusuuenduste süsteemse metoodilise toe puudumine. (HTM, 2014)

Kavandatava süsteemi tõhusaks rakendumiseks on vaja eri osapoolte, s.h haridus- ja teadusministeeriumi, KOVide, ülikoolide, koolitusasutuste, haridusasutuste, õppijate endi jt, aktiivset koostöötamist ja oma rolli täitmist. Kontseptsiooni järgi on nii õpetajad kui ka haridusasutuste juhid oma enesearenduse eest vastutajad ja aktiivsed õppijad, kusjuures õpetaja nõutavateks pädevusteks on kutsestandardis fikseeritu ja koolijuhtide arengu aluseks on haridusasutuse juhi kompetentsimudel.

1.3.4 Õpetajate koolitusmotivatsioon uuringute järgi

Õpetaja motivatsioon on üks olulisemaid tegureid edukate haridusuuenduste rakendamiseks.

„Viimased uuringud näitavad, et õpetajate motivatsioon ja tunnetus (nt enesetõhusus, suhtumine, hindamine, uskumused, eesmärgid) on ülioluline edasiviiv jõud töökohal õppimisel (Gorozidis et al, 2014, viidanud autoritele Geijsel *et al*, 2009; Lohman, 2006; Runhaar, 2008; Vermunt ja Endedijk, 2011).

Gorozidis (2014) viitab Gorozidis (2011) uuringule, mille järgi on õpetaja töö sisemine motivatsioon seotud positiivselt töö rahulolu, meisterlikkuse ja enesetõhususega rakendada värskest tutvustatud uut õppekava. Ta leidis, et mida kõrgem on õpetajate sisemine motivatsioon, seda kõrgemal tasemel rakendavad nad uut õppekava ja seda positiivsemalt suhtuvad nad sellesse, lisaks on nad valmis õppekava ka tulevikus rakendama (Gorozidis, 2011). Kreeka õpetajate hulgas läbi viidud uuringust tegi uuriija Christodoulidis (2004) järelduse, et mida kõrgem on õpetajate iseseisev, autonoomne motivatsioon (s. o. sisemine, identifitseeritud motivatsioon, mis tähendab, et kellelegi arenguvajadus on tunnetatud, tegevus on eesmärgistatud, nt õpetaja õpib ära midagi, mis on õpilaste jaoks oluline (Ryan, Deci, 2002) , seda suurem on nende töörahulolu ja osalus õppekavavälistes tegevustes, et oma enesetõhusust arendada.

Enesetõhususe teoreetikud rõhutavad, et toetades töötaja autonoomsuse, kompetentsi ja seotuse vajadust, aitab see tõsta nende sisemist motivatsiooni, mis viib tugevama püsivuse, produktiivsuse, töörahulolu, positiivse töösse suhtumise, organisatsiooniga seotuse ja psühholoogilise heaoluni (Cagnele ja Decile, 2005, viidanud Gorozidis, 2014). Kolm kooli keskkonna toetavat dimensiooni – kompetents, autonoomia ja kolleegide tugi – motiveerivad õpetajat innovaatseliselt õpetama (Schellenbach-Zellile ja Gräselile, 2010, viidanud Gorozidis, 2014).

Ka rahvusvaheline TALISE (2013) uuring näitab, et kõige mõjusamad enesetõhususe ja töörahulolu suurendamise võimalused on kolleegide koostöine professionaalne õppimine ning koos korraldatud ühised tegevused õppuritele. Seega ongi kolme aasta taguse uuringu koostajad soovitanud hariduse eestvedajatel toetada kolleegidevahelist koostööd ja koostõiseid enesearendustegevusi.

TALISE uuringust (2013) nähtub, et Eesti õpetajad näevad Euroopa õpetajaist keskmiselt (48% vastanuist) tunduvalt vähem takistusi täiendõppes osalemiseks, vaid 19%-il puudub stiimul end täiendada. Samas, suurim osa õpetajaist (37%) peab arengu takistajaks koolituste kallidust ning 35% potentsiaalseid konflikte töögraafikuga. Õppimisbarjääradena on välja toodud ka asjakohaste koolituste või professionaalset arengut toetavate tegevuste puudumine (29,4%), perekondlikud kohustused (24%), motivatsioonipuudus (19,3%), tööandja toe puudumine (16,4%) ja enda nõuetele (nt kvalifikatsioon, kogemus, tööstaaž) mittevastavus (12%).

TALISE uuringu kokkuvõttena võib öelda, et Eesti õpetajad on rahvusvahelises võrdluses pigem motiveeritud ennast tööalaselt täiendama ning takistusi selleks tajub suhteliselt väike osa.

BUI (2015) järgi tunnetab enamik õpetajaid (79,6% uurituist) vajadust osaleda täiendusõppes, kuna nad vajavad oma teadmiste ja oskuste täiendamist. Pea sama oluliseks peavad õpetajad enda kursishoidmist ainevaldkonna arenguga (75,6%). Üle poole (57,4%) õpetajaist usub, et pidev professionaalne areng on osa tänapäeva õpetaja kutsest. Olulised motiveerivad õpitemurid on õpetajate jaoks ka uue tehnoloogia kasutamise vajadus (46,9%) ja teiste ametikaaslastega kogemuste jagamine (43,7%). Väiksema tähtsusega, aga ka õpetajate enesearengu stiimulid on vaheldus igapäevatööl, uue õppekava rakendamise vajadus, kohustuslik täiendusõppe tundide arv (enam ei kehti), kooli juhtkonna nõudmine, kolleegi soovitus tõhusa täiendõppe võimaluse kohta, vajadus oma pädevused kutsestandardi nõudmistega vastavusse viia, kvalifikatsioonile vastamise nõue ja kvaliteetne ajaviitmine kolleegidega.

Sama uuringu (BUI, 2015) järgi osalevad õpetajad, nagu varemgi mainitud, pigem lühematel koolitustel. Koolituse vormist olulisemaks peavad nad koolituskava sisu, selle toimumise aega ja kohta, õppematerjalide kvaliteeti ning koolitaja pädevust. Õpetajad hindavad üldjuhul paremateks neid koolitajaid, kel on koolis praktiseerimise kogemus. Mida pikem koolitus ja mida enam nõuab see iseseisvat tööd ja eneseanalüüsi, seda väiksem on õpetajate motivatsioon sel osaleda. Kuigi aktiivõppemeetodeid sisaldavaid pikemaid koolitusi peavad eri osapooled, ka õpetajad ise, tõhusaimaks, nimetavad pedagoogid säärastel koolitustel osalemist enda jaoks raskeks oma töökoormuse tõttu.

Ideaalse õppimisvõimalusena kirjeldavad õpetajad (BUI, 2015) sellist koolitust, kus teooria on seotud praktikaga, õpitu rakendamist praktiseeritakse klassiruumis ja rakendusele annab tagasiside koolitaja, kes vajadusel nõustab ka meetoodilistes küsimustes.

Arvestades õpetajate täiendusõppega seotud uuringute tulemusi, seega olukorda täiendõppemaastikul, ja kõrvutades toimuvat nii õppimis- kui ka motivatsiooniteooriaga, võib öelda, et eri osapooltel – nii riigil, kohalikul omavalitsusel, koolil kui organisatsioonil, aga ka õpetajal endal – on vaja sügavamalt analüüsida, mõtestada ja kavandada arendustegevusi, mis aitaksid luua tänapäeva noortele soodsa õpikeskkonna ja võimaldaksid esile tuua nende potentsiaali.

2. UURIMUS

Käesolevas magistriuurimuses püstitati ülesanded selgitada välja 1) õpetaja õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid ja nende olulisus, 2) õppimisbarjääride olemasolu, 3) täiendkoolituse sagedus ja tähtsus õpetajate professionaalses arengus, 4) rahulolu viimase koolitusega ning 5) omandatu praktikas rakendamise takistuste tähtsus. Antud aspektide analüüsi tulemusena kavandati uurida nii aspektide omavahelisi seoseid kui ka seoseid sõltumatute muutujatega, nagu nt vanus ja tööstaaž, et tuvastada õpetajate enesearenguga seotuid tendentse.

Magistritöö empiirilise osana viidi läbi kvantitatiivuuring Eesti õpetajate ja kvalitatiivuuring koolijuhude hulgas, saamaks vastused uurimuse eesmärgis püstitatud küsimustele ja täitmaks uurimisülesanded. Käesolevas peatükis antakse ülevaade valimist, selgitatakse uurimuse metoodikat ning tuuakse välja uuringu tulemused.

2.1 Metoodika

Käesoleva magistritöö empiirilises osas kasutati nii kvantitatiivset kui kvalitatiivset uurimisstrateegiat. Läbi viidi intervjuud seitsme koolijuhiga ning veebiankeet 288 õpetaja hulgas.

Veebiküsimustiku kvaliteedi ja sobivuse tagamiseks kasutati mugavusvalimina 10 inimesest koosnevat pilootrühma, kelle ülesanne oli testida ankeedi sobivust ja esitada täiendus- või muutmissetpanekuid. Alles täiendamise ja kohendamise seejärel saadeti veebiankeet Eesti koolidesse laiali.

Magistriuurimuse Google Documents programmiga koostatud ankeetküsitluse, mis viidi läbi vahemikus 28. veebruar – 8. aprill 2016, puhul on tegemist mugavusvalimiga ettekavatsetud valimi sugemetega, mille eesmärk on koguda arvandmeid, neid mõõta ning põhjus-tagajärg seoseid tuvastada (Õunapuu, 2014). Küsitluse tulemusi on võimalik üldistada üldkogumile ning tulemus tugineb arvilisele argumentile (Uus, 2007). Veebiankeet valiti, kuna see võimaldab anonüümset vastamist, mahukust, kergesti täitmist ja küsitluse eesmärgi tähtsuse selgitamist. Samuti oli vastajal võimalus vastamiseks endale sobiv aeg ja koht valida. Kuigi ankeetküsitluse koostamine oli ajamahukas, võimaldas veebipõhine ankeet saadud andmete mugavat töötlemist.

Läbi viidud intervjuu oli poolstruktureerimata intervjuu, milles igale koolijuhile esitati vastamiseks 15 küsimust. Antud vastused võimaldasid arutelu ja uurija aeg-ajalt esitatud täpsustavaid ja lisaküsimusi. Intervjuud viidi läbi vahemikus 1.–20. aprill 2016.

2.1.1 Veebiankeet

Veebiankeeti kasutati uuringu instrumendina, et selgitada välja õpetajate koolitusmotivatsiooni mõjutavad tegurid. Küsimustik koosnes nelja plokki jaotatud 13 küsimusest ning vastamise orienteeruv aeg oli 15–20 minutit.

Ankeedi (lisa 19) sissejuhatusese järgnes taustaandmete osa, kuhu sooviti teavet vastaja soo, vanuse, tööstaaži, koolitüübi, maakonna ning õpetatavate laste kooliastme (alg-, põhi- või keskkool) ning haridusliku erivajaduse kohta.

Nelja teemaploki küsimused hõlmasid peaaesjalikult väiteid, millele sai vastata Likerti-tüüpi skaalade alusel: nõustumisskaalal 1 – "ei nõustu üldse", 6 – "nõustun täiesti"; tasemeskaalal õpetaja pädevuste kohta, kus 1 – "väga madal", 5 – "väga kõrge"; olulisuse skaalal 1 – "ei ole üldse oluline", 6 – "väga oluline"; rahuloluskaalal 1 – "ei ole üldse rahul", 6 – "olen väga rahul" ning sagedusskaalal 1 – "mitte kunagi", 6 – "alati" või skaalal kordade arv mingis ajaperioodis, nt kord aastas.

1. teemaploki küsimused puudutasid õpetajate ametialast pädevust. Pedagoogidel tuli skaalal 1–5 hinnata enda professionaalsust, võttes aluseks üheksa pädevuskomponenti, mille on sõnastatud SA Kutsekoja juhitud töörühmad (Eisenschmidt, Koit, 2014).

Enesearendamisega seotud tegevuste sagedust tuli õpetajatel hinnata 2. teemaploki. 17 õpitegevusest koosneva loetelu aluseks olid McKenzie (2001) esitatud õppimistegevused ning töö autori isiklikud kogemused.

3. teemaploki "Õpimotivatsioon" uuriti enesejuhtimise aspekte, sisemist ja välimist motivatsiooni mõjutavaid tegureid ning õppimist takistavaid tegureid. Skaalal "väga madal" kuni "väga kõrge" esitatud enesejuhtimise tõhususe aspektide loetelu koostamisel olid aluseks võetud Bandura (1971) sotsiaalse õppimise teooria, Jarvise (1998) täiskasvanud õppijat iseloomustavad tunnused ning Zimmermanni (2002) eneseregulatsiooni aspektid.

Sisemist õpi- ja enesearengumotivatsiooni mõjutavate tegurite loetelu koosneb väidetest, millega nõustumist paluti õpetajatel hinnata Likerti-tüüpi nõustumisskaalal alates väärtusest "ei nõustu üldse" kuni väärtuseni "nõustun täiesti". Väidete koostamisel kasutati sisemise motivatsiooni käsitlusi toimetajatelt Sansone ja Harackiewicz (2007), autoritelt Chao (2000), Ryan ja Deci (2000), Illeris (2002), McClelland *et al* (1953) ning Jarvis (1998).

Välimest õpimotivatsiooni toetavate tegurite põhjal moodustatud väidete aluseks olid uurijate Morstaini ja Smarti, 1974 (viidanud Chao, 2009), Johnstone ja Riviera, 1965 (viidanud Jarvis, 1998) käsitlused.

Õppimist takistavate teguritega ehk õppimisbarjääridega seotud tegurite uurimise aluseks olid väited 6-astmelisel nõustumise skaalal, mille väärtused olid "ei nõustu üldse" kuni "nõustun täiesti". Väidetena esitatud tegurite loetelu koostamisel kasutati autorite Ahli (2006) ning Merriami ja Caffarella (1999) uuringute põhjal esitatud seisukohti.

Täiendkoolituse plokis olid vaatluse all õpetaja viimase aasta 1) koolituste osatähtsus professionaalses arengus (6-astmeline olulisuse skaala), 2) koolitustel osalemise sagedus (skaala „mitte kordagi“ kuni „vähemalt kord kuus“), 3) koolitustel omandatu praktikas rakendamine (7-astmeline sageduse skaala väärtustega „mitte kunagi“ kuni „alati“); viimase koolituse taustateave (koolituse liik, kohustuslikkus/vabatahtlikkus, kas koolitaja oli avaliku või erasektori esindaja ning kas koolitus oli tasuline või tasuta; rahulolu viimase koolituse eri aspektidega (aluseks SA Kutsekoja täiskasvanud koolitaja kutsestandardi lisa nr 1 „Tööosad ja –ülesanded“, 2016) ja põhjused, mis ei ole võimaldanud koolitusel omandatud praktikas rakendada (7-astmeline sageduse skaala väärtustega „mitte kunagi“ kuni „alati“). Põhjuse tegurite loetelu koostamisel võeti aluseks H. Ahli (2006) ja uurijate Merriami ning Caffarella (1999) õppimisbarjääride kirjeldused ning veebiküsimustiku pilootrühma soovitusel.

2.1.2 Intervjuud

Käesoleva töö teema selgitamiseks ja laiendamiseks viis autor läbi 7 intervjuud Eesti koolijuhtidega, kellest 5 koolijuhti olid Harjumaa koolide eesotsas, üks koolijuht Lääne-Virumaalt ja üks koolijuht Põlva maakonnast. Kokkuleppel intervjuueeritavatega nende tausta või kooli andmeid töös ei avaldata, nagu kvantitatiivse osagi puhul on vastanud anonüümsed.

Direktorid vastasid poolstruktureeritud intervjuu küsimustele 1–1,5 tunni jooksul. Antud küsitlusaeg võimaldas ka arutelu. 5 intervjuud viidi läbi juhitavas koolis kohapeal nii, et uurija trükkis vastused arvutisse. Üks intervjuu viidi läbi Skype'i ja üks e-posti teel.

Koolijuhtidele esitatud küsimused puudutasid direktori nägemust õpetajate enesearengust, koolitusvaldkonna planeerimist ja probleemkohti ning hinnanguid koolituste kvaliteedile (lisa 18).

Intervjuude läbiviimise peamine eesmärk oli saada teist perspektiivi õpetajate nägemusele.

2.1.3 Tulemuste analüüsi meetodid

Tulemuste analüüsimisel kasutati programmi IBM SPSS Statistics 24.00 ja diagrammide loomiseks tabelarvutusprogrammi MS Excel 2007.

Taustatunnused (sugu, vanus, tööstaaž, töökoht, õpetatavad lapsed ja maakond) ja vastajate hinnagud eri tüüpi skaaladel kodeeriti SPSS programmi jaoks numbrilisteks tunnusteks, et oleks võimalik arvutusi teha. Taustatunnuste esitamisel kasutati nii sagedus- kui ka risttabeleid.

Kuna küsimustiku nelja teemaploki sisesed tunnused on omavahel seotud ning neid oli küllaltki suur hulk, teostati informatsiooni kokkusurumise eesmärgil faktoranalüüs. Analüüsi tulemusena loodi teemade kaupa faktorid, mille sisemist reliaablust kontrolliti reliaabluskoeffitsendi Cronbachi Alpha (lühend α) alusel. Usaldusväärseks tulemuseks loeti sisereliaablust $\alpha > 0,7$.

Tunnuste võrdlemine ja analüüs toimus kirjeldava statistika abil, kus peamisteks analüüsivaiks mõõdikuiks olid aritmeetiline keskmine (*Mode*, lühend *m*) ja standardhälve (*Standard Deviation*, lühend *s*). Suurema varieeruvuse korral toodi tekstis välja ka hajuvuse mõõdik dispersioon (*Variation*, lühend *D*).

Faktorite ja muutujate omavaheliste seoste tugevuse määramiseks teostati korrelatsioonianalüüs, milleks kasutati lineaarse seose mõõtmisühikut Pearsoni korrelatsioonikordajat. Töös esitati ja loeti oluliseks peaaesjalikult keskmise ($p > 0,4$) ja tugeva korrelatsiooniga ($p > 0,7$) muutujatevahelised seosed.

Keskväärtusi võrrelda ka rühmiti – statistiliselt oluliste tunnuste esiletoomiseks kasutati OneWay ANOVA dispersioonianalüüsi, mis võimaldas võrrelda sõltumatuid ja sõltuvaid muutujaid. ANOVA abil testiti rohkem kui kahe grupi vahelisi erinevusi, misjärel Post Hoc võrdlusanalüüsil Bonferroni meetodiga tuvastati kahe rühma vaheline statistiliselt oluline või ebaoluline erinevus.

2.2 Valim

Antud magistriöö puhul on tegu sotsiaalteadustes kasutatava mittetõenäosusliku valimiga. Selle moodustavad 288 Eesti üldharidus- ja erikoolide õpetajat ning 7 koolijuhti.

Kuna ühe andmekogumismeetodina oli kasutusel eestikeelne veebiankeet, siis edastati palve küsimustikule vastata vaid põhikeelena eesti keelt kasutavate koolide pedagoogkonnale. Küsitluse läbiviimisel oli eesmärk saada võimalikult laiapõhjaline ülevaade Eesti õpetajaskonna koolitushinnangutest, seepärast oli ankeetide e-postile saatmise aluseks klastervalimi põhimõte (Õunapuu, 2012), mille järgi ankeedid saadeti kõikidesse 15 Eesti maakonda vähemalt seitsmesse kooli, v.a Hiiumaale, mille vaid nelja kooli õpetajatele edastati ankeet täitmiseks. Kuna vastuste laekumine kõikus esialgu maakonniti väga suurelt, saadeti küsimustikke täiendavalt nii suuremate maakondade koolidesse (nt Tartumaale kokku 21 ja Harjumaal 25 kooli) kui ka neisse maakondadesse, kust saabus väga vähe vastuseid, et saada eri paigust võimalikult palju tagasisidet.

Kuna töö autor soovis võimalikult otsest lähenemist vastajatele, said vastajateks valitud peaaegselt need koolid, kelle kodulehelt oli võimalik õpetajate e-posti aadresseid kätte saada. Siiski tuli töö käigus valimi mahu tõstmiseks ka koolijuhtide poole isiklikult pöörduda palvega küsimustik õpetajatele edasi saata, sest pedagoogide kontaktandmed kodulehelt puudusid.

Kokkuvõttes võib öelda, et ankeetküsitlust rakendati mugavusvalimile, kuna vastajad kujunesid kerge kättesaadavuse ja koostöövalmiduse põhjal (Õunapuu, 2012).

Intervjuu valim koosnes mugavusvalimist (5 tuttavat koolijuhti) ning lumepallivalimist, mille alusel leiti soovitude abil veel 2 vabatahtlikku vastajat. Kuna iga intervjuu pikkus oli vähemalt 1 tund professionaali ajast, pidas uurija väga oluliseks vabatahtlikult ja n-ö hea tahte abil leitud vastajaid-koolijuhte. Mittesunnitud ja vabas õhkkonnas antud intervjuu on oluline

tähtsusega, kuna uurijal ei olnud osalejale pakkuda mingit muud motivatsiooni peale oma tänu.

2.3 Uuringu tulemused

2.3.1 Valimi ülevaade

2015./2016. õppeaasta alguse seisuga töötas Eesti üldhariduskoolides 14 329 õpetajat (HTM, 2015a). Veebiankeedile vastas neist 280 ja erikoolide õpetajate vastuseid oli 8. Valimi usaldusväärsust näitab tõsiasi, et vastanute arv on ümardatult 2% (1,95%) Eesti üldhariduskoolide õpetajaskonnast. Esinduslik valim võimaldab õpetajate õpimotivatsiooni kohta järeldusi teha.

Kuna erikoolide õpetajatest vastanuid oli kavandatud vähem (n=8), siis ei võimaldanud töö tulemuste analüüs erikoolide ja üldhariduskoolide õpetajate seisukohtade võrdlemist, nagu uuringut plaanides loodeti.

Veebiankeedile 288 vastanust moodustasid 89,5% (n=258) naised ja 10,4% (n=30) mehed (lisa 2). TALIS-e (2013) uuringu järgi moodustasid meesõpetajad kogu õpetajaskonnast 15%, seega on siinse töö tulemus – 10,4% on küllaltki adekvaatne näitaja.

Vanusegrupiti oli suurim rühm 45-54aastaseid õpetajaid, kes moodustasid ka õpetajaskonna arvukaima rühma staažilt. Kuni 24aastaseid õpetajaid oli vähim – 1% (n=3) ja vanuseskaala eakamaid õpetajaid 4,5% (n=13). Kuni 2aastase tööstaažiga vastajaid oli vähim – 5,2% (n=13) ja üle 15aastase töökestusega õpetajaid enim – 73,6% (n=212). Tööstaaži ja vanuse risttabel on esitatud lisa 3.

Koolitüübiti töötab kõige enam vastajaid gümnaasiumis – 40,9% (n=112), arvult järgnes põhikoolis töötavate pedagoogide hulk – 40,1% (n=110). Pedagoogide õpetatavaist lastest moodustavad suurima rühma põhikooliõpilased – 75,1% (n=214). 20%-il (n=57) õpetajaist tuleb õpetada ka erivajadustega lapsi, kusjuures vaid pool hariduslike erivajadustega õpilaste õpetajaist töötab erikoolis, ülejäänud tegutsevad üldhariduskoolides.

Õpetatavate laste arvudest tuleb esile tõik, et n-õ puhtalt ühe õpilasrühmaga (nt algklassiõpilased või gümnaasiumiõpilased) tegelevaid õpetajaid on alla poole ehk 42,9%

(n=124). Seda nähtust kajastab lisa 2. Ülejäänud õpetajaskonnal tuleb õpetada mitut õpilasarühma. Ühelt poolt on see seletatav õpetaja koormuse, aga teisalt väiksemate ja maapiirkondade koolide õpilaste arvuga. Aasta-aastalt suureneb ka erivajadustega õpilaste arv tavakoolides.

2.3.2 Faktoranalüüs

Faktoranalüüs teostati iga küsitlusteema alaploki muutujate kompaksemaks esituseks. Iga faktori usaldusvärsuse kontrollimiseks rakendati reliaabluskoeffitsenti *Cronbachi Alpha*.

Ametialased pädevused jagati peaausjalikult kahte põhifaktorisse: *ühiskondlikkus* ($\alpha=0,786$) ehk sotsiaalne kompetents, suhtlemisoskused, koostööoskus, ettevõtlikkuskompetents ja *professionaalsus* ($\alpha=0,707$) ehk oma ainevaldkonna tundmine, kutse-eetika järgimine, emakeeleoskus, enesetunnetusalane kompetents. Pädevused, nagu võõrkeeleoskus, matemaatikaalane kompetents ja haridustehnoloogiaalane kompetents, jäeti põhikomponentide analüüsi tulemusena eraldi seisvateks muutujateks.

17 õpiolukorda moodustasid neli faktorit. Osalemine vabahariduslikel koolitustel, kogukonnastöös vabatahtlikuna, vabalt valitud välismaistel koolitustel, tasemeõppes ja omaalgatuslik uurimistöö huvipakkavas valdkonnas moodustasid *laiahaardelisuse* faktori ($\alpha=0,718$). Kohustuslikel üldpedagoogilistel, ainealastel koolitustel, vabalt valitud Eestisestel täiendkoolitustel, sisekoolitustel, konverentsidel ja seminaridel õppimine sobitus *ühisõppevormide* ($\alpha=0,769$) faktori alla. *Koostöö* faktorisse ($\alpha=0,738$) mahutusid õppimine kollektiivsel arutelul, meeskonnatöös ja töökoosolekul. Infokandjate teel eneseharimine ühegi faktori alla ei sobitunud ja jäeti seepärast eraldi muutujaks.

Enesejuhtimise tõhususe aspektid moodustasid kaks faktorit. *Eduka toimetuleku* faktori ($\alpha=0,736$) aspektid olid ajajuhtimisoskus, teadlikkus oma õpistiilist, suutlikkus eesmärgid ellu viia ja oskus töömuresid lahendada. *Arengumotivatsiooni* faktor ($\alpha=0,574$) hõlmas valmisolekut tööalastel koolitustel osaleda, motivatsiooni end arendada ja õpioskuste taset, kuid selle faktori sisemine reliaablus oli madal, mis viitab faktori muutujate variatiivsusele.

Sisemise õpimotivatsiooni aspektid sobitusid kolme faktorisse. *Saavutusvajaduse* faktori ($\alpha=0,865$) moodustasid soovid väljakutsetele vastata, endale püstitatud eesmärgid ellu viia, uusi teadmisi ja oskusi omandada, oma potentsiaali maksimaalselt rakendada ja leida kinnitust

oma arusaamadele, teadmiste ning oskustele. *Loomuliku enesearengu* faktori ($\alpha=0,775$) aspektid olid suhtumine õppimisse kui naudingusse ja elu lahutamatusse osasse ning võimalusse nähtusi mõista. *Enesekindluse* faktori ($\alpha=0,734$) moodustasid järgmised seisukohad: õppimine aitab läbikukkumist/ebaõnnestumist vältida, ennast soovitud suunas muuta ning tõstab enesehinnangut. Põhjused "õpin, et ennast juhtida" ja "õppimine arendab mu intellektuaalseid võimeid" jäeti põhikomponentide analüüsist lähtuvalt faktoritest välja.

Välise motivatsiooni faktorid jagunesid kaheks, kusjuures faktoritest jäid põhikomponentide analüüsi tulemusena välja seisukohad õppimisest kui võimalusest rutiinist põgeneda ja staatuse tõstmise vahendist. *Sotsiaalsuse* ($\alpha=0,800$) faktori alla rühmitusid õppimise stiimulitena võimalused kolleegidega kogemusi jagada, uusi tutvavaid leida, suhtlemisoskusi parandada ja põhjus, et õpetaja organisatsioonis väärtustatakse õppimist. *Välise surve* faktorisse ($\alpha=0,858$) kuulusid õppimine kui sund („minult nõutakse seda“), töötasu sõltumine õppimisest ja tunnustus õppimise korral.

15 õppimisbarjääri seisukohta jagunesid nelja faktori vahel. Vähene enesekindlus, ebapiisav usk enese toimetulekusse, eelarvamused ja huvipuudus moodustasid *madala enesetõhususe* faktori ($0,777$). Põhjused, et puuduvad sobivad täiendõppevõimalused, täiendõppes kasutatakse täiskasvanuile sobimatut metoodikat, õppimine ei anna soovitud tulemusi, õppimisvõimaluste kohta puudub teave ning töökorraldus ei võimalda end täiendada sobitusid kokku *kvaliteedi ja väliste takistuste* ($\alpha=0,838$) faktori alla. *Võimalustepuuduse* ($\alpha=0,673$) faktori õppimisbarjääridesse kuulusid lapsehoiu-, karjäärivõimaluste ja täiendkoolituse rahastamisvõimaluste puudumine ning põhjus, et kolleegid ei väärtusta õppimist. *Ajafaktori* ($\alpha=0,712$) alla paigutusid ajapuudus ja ajaplaneerimismured.

Viimase koolituse tegurid olid nii tugevasti üksteisest sõltuvuses, et neid mitmesse eri faktoritesse paigutada polnud võimalik. Koolitaja professionaalsus ja muud tegurid oleks võinud tuua faktori *koolituse kvaliteet* alla, mille sisemine reliaablus oli kõrge – $\alpha=0,959$.

Põhjused, miks koolitusel omandatud ei olnud töös rakendatud, sai jagada kahte faktorisse. *Sise- ja välistakistuste* faktorisse ($\alpha=0,840$) kuulusid aspektid selle kohta, et koolitusest ei olnud kasu, koolituse järeltegevused puudusid, õpetaja ei oska omandatud raendada, koolituse sisu oli liiga teoreetiline ja uute teadmiste ning oskuste rakendamist ei tunnustata. *Aja- ja keskkonna* faktori ($\alpha=0,502$) moodustasid seisukohad, et omandatu kasutamiseks ei olnud

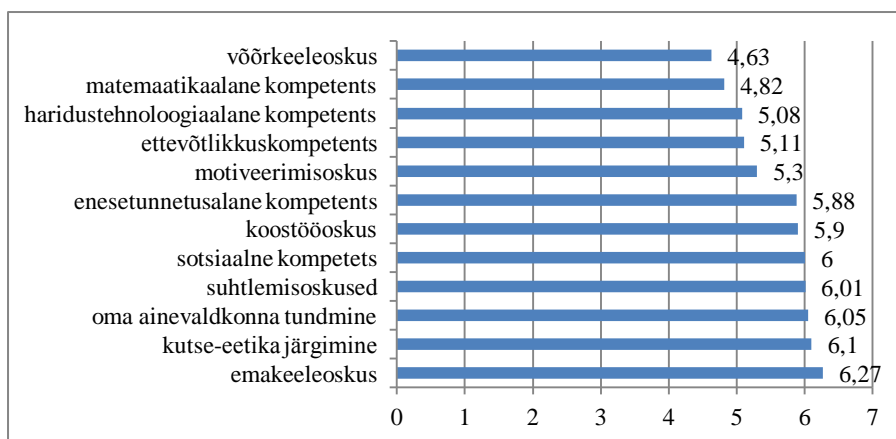
piisavalt aega ning keskkond (kolleegid, juhtkond, töövahendid vms) ei toetanud rakendamist. Kuigi viimase faktori sisemine reliaablus oli madal ehk vastuste hajuvus kõrge, moodustas see terviku komponendi transformatsioonimaatriksi järgi seetõttu, et oli näha selge korrelatsioon sise- ja välistakistuste faktoriga: kui viimased takistused suurenevad ($p=0,879$), siis aja ja keskkonna faktori osatähtsus langeb ($p=-0,477$) ning teisalt – aja ja keskkonna takistuse tõusuga ($p=0,477$) käib kaasas sise- ja välistakistuste kasv ($p=0,879$).

2.3.3 Teemaplokkide analüüs

Et analüüsida õpetajate koolitusmotivatsiooni mõjutavaid tegureid, paluti õpetajail käesoleva töö empiirilises uuringu osas, veebiküsimustikus, võimalike seoste leidmise eesmärgil hinnata oma **ametialaseid pädevusi**. Õpetaja kutsestandardis (Eisenschmidt, Koit, 2014) esitatud läbivad pädevused on heaks orientiiriks igale õpetajale. Enda oskuste hindamine, arvestades õpetajatööks vajalikke kompetentse, aitab õpetajal oma professionaalset arengut kavandada.

Läbi viidud ankeetküsitluses mõõtsid õpetajad 12 pädevust skaalal 1–7, kus 1 = "väga kehv" ja 7 = "suurepärase".

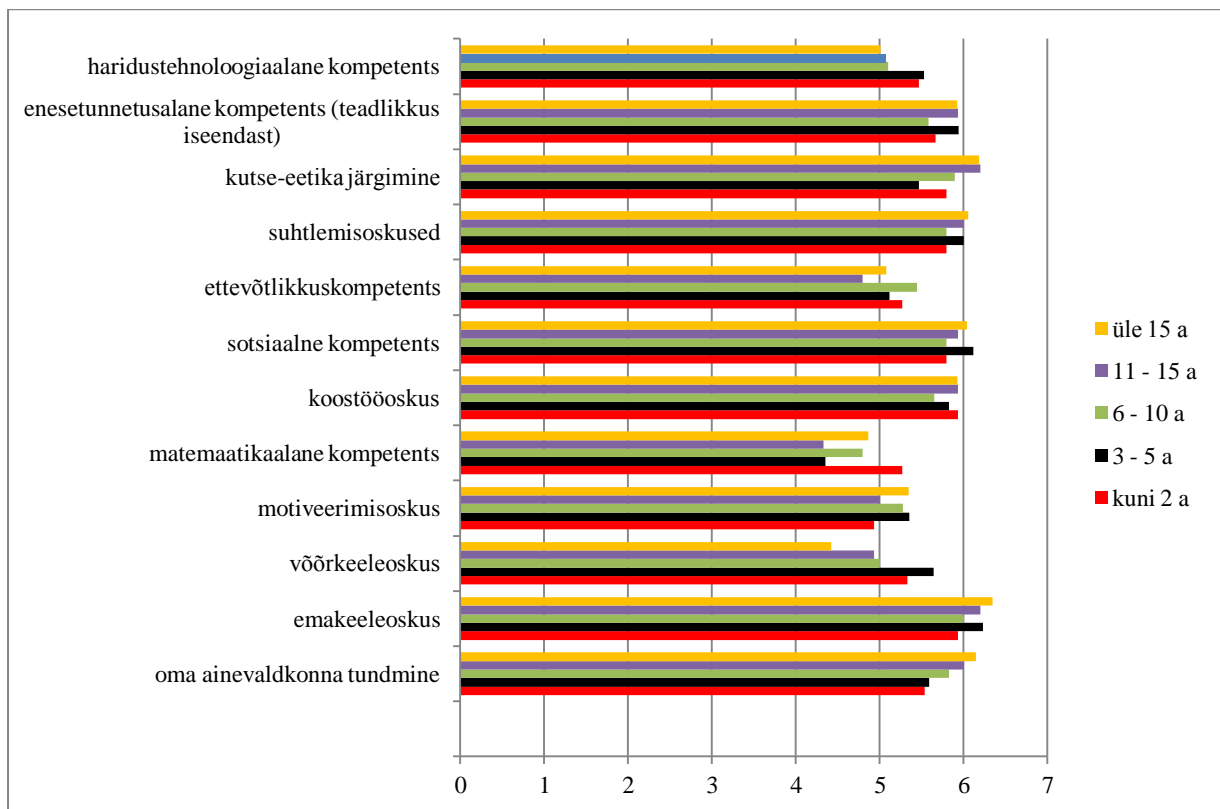
Nagu diagrammi (joonis 3, vt ka kirjeldavad arvnäitajaid lisas 4) hinnagutest näha, hindavad õpetajad kõige kõrgemalt oma emakeeleoskust ($m=6,3$, $s=0,7$). Väga kõrged hinnangud on antud ka oma oskusele järgida kutse-eetikat ($m=6,1$, $s=0,7$), oma ainevaldkonna tundmisele ($m=6,05$, $s=0,7$), suhtlemisoskustele ($m=6$, $s=0,8$) ja sotsiaalsele kompetentsile ($m=6$, $s=0,8$). Väikeseima varieeruvusega ($D=0,465$, min 3, max 7) on õpetajate emakeeleoskus.



Joonis 3. Õpetajate keskmised hinnangud on ametialastele pädevustele (allikas: autori koostatud)

Keskliste skaala 1–7 keskpunktist veidi kõrgemalt on õpetajad hinnanud oma võõrkeeleskust ($m=4,6$, $s=1,3$) ja matemaatikaalast kompetentsi ($m=4,8$, $s=1,4$). Sealjuures on tähelepanuväärne, et võõrkee- ja matemaatikakompetentside hindamisel varieerusid õpetajate hinnangud (lisa 4), võrreldes teiste pädevuste skaaladega, kõige enam, s. t miinimum oli 1 (hinnang "väga kehv") ja maksimum "6". Seega saab öelda, et nende kahe põhipädevuse tase on õpetajati suurima erinevusega.

Õpetajate pädevuste hinnangutes (joonis 4) staažiti tuleb selgelt esile kauem töötanud pedagoogide üldine madalam hinnang oma matemaatika- ja võõrkeeleskustidele. Samas nähtub staaži tõustes ka haridustehnoloogiaalase kompetentsi vähenemine.

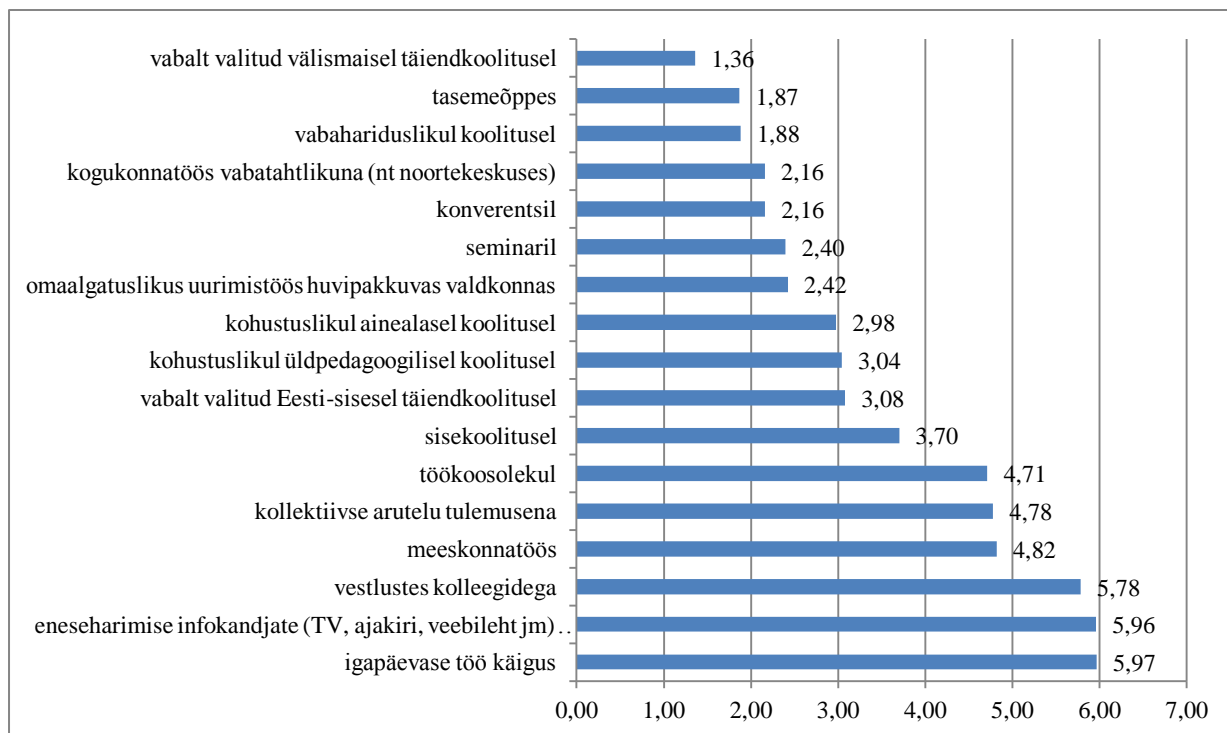


Joonis 4. Eri staažiga õpetajate keskmised hinnangud oma ametialasele pädevusele (allikas: autori koostatud)

Küsitluse 2. plokis paluti õpetajatel mõelda oma viimase aasta õpitegevuste peale ja otsustada, kui sageli **erinevaid õpiolukordi** esines. Õpetajad vastasid küsimustele Likerti-tüüpi 7-astmelises skaalal, kus 1 – mitte kordagi, 2 – vähemalt kord aastas, 3 – vähemalt kord

poolaastas, 4 – vähemalt kord kvartalis, 5 – vähemalt kord kuus, 6 – vähemalt kord nädalas, 7 – iga päev. Nagu diagrammilt (joonis 5) näha, on enamik õpetajate õppimistegevusi loomulikud, tööga kaasas käivad: igapäevases töös õppimine, enda hariduseluga kursis hoidmine infokanalite abil, vestlused kolleegidega. Need õpitegevused hõivavad õpetaja ajast keskmiselt peaaegu korra nädalas. Õpetajate vastuste hajuvused eri õpiolukordade sagedust hinnates ei ole suured (lisa 5), aga õppimisel igapäevase töö käigus ($s=1,081$) on keskmine 5,79, kusjuures enim levinud vastus (mediaan) oli 6, madalaim valik 2 ja maksimum 7, seega hajuvuse määr oli 5. Samamoodi on õppimine töövestlustes kolleegidega sage – keskmine on 5,78 ($s=1,080$), enim valitud vastus 6 ja hajuvuse määr jällegi 5 (miinimum 2 ja maksimum 7). Kuigi standardhälve ei ole suur, võivad vastuste suurt ulatust põhjustada nii õpetajate erinevad töökoormused, tööstaaž kui ka õppimisprotsessi individuaalsus.

Õpetajate kõige harvemad õppimistegevused on välismaistel koolitustel osalemine – keskmiselt 1,36 ($s=0,827$) ehk 288 vastajast ei ole viimase aasta jooksul koolitusel väljaspool Eestit käinud 216 õpetajat ja seda on teinud 72 inimest. Võrreldes teiste vastustega on välismaise koolituse sageduse standardhälve väiksem ja vastuste jaotuvus ühtlasem. Kas selline tulemus on ootuspärane, pigem hea või halb, on siinkohal raske hinnata, sest Euroopa ühisinstitutsioonide pakutavad enesearenguvõimalused (nt varasem Comeniuse programm ja seni tunduvalt väiksemas mahus tegutsev Pestalozzi programm) on viimastel aastatel, võrreldes 2000ndate aastate algupoole ja esimese kümnendiga tunduvalt kitsenenud, kuigi juurde on tulnud kõikvõimalikke võimalusi ühisprojektides, nt Archimedes ja Norra koostööprogrammid, osalemiseks. Samas näitab tulemus, et 25% õpetajaist ($n=72$) on viimase aasta jooksul leidnud aega ja võimaluse end Euroopa mastaabis arendada, õpetajate potentsiaali, arengumotivatsiooni ning kindlasti ka võõrkeeleoskust.



Joonis 5. Õppimise ja professionaalse enesearendamisega seotud olukordade keskmised 7 palli skaalal (allikas: autori koostatud)

Võrreldes õpiolukordadele antud hinnanguid vanuselises plaanis, näitas One-Way ANOVA Post Hoc analüüs ühte olulist gruppidevahelist erinevust ($p=0,008$). Nimelt erinesid üle 15aastase tööstaažiga õpetajate hinnangud ($m=5,6$, $s=1,8$) infokandjate abil eneseharimise aspektile oluliselt ($p=0,010$) 6–10aastase tööstaažiga õpetajate ($m=6,4$, $s=1,2$) hinnangutest. Üle 15 aasta töötanud õpetajad harivad end infokanalite toel sagedamini kui 6–10aastase tööstaažiga õpetajad.

Põhimõtteliselt samasugune statistiline oluline erinevus ilmnes vanuserühmiti. 35–44aastased õpetajad tegelevad oluliselt ($p=0,035$) harvemini ($m=5,6$, $s=1,8$) infokandjate abil eneseharimisega kui nende 55–64aastased ($m=6,4$, $s=1,2$) kolleegid. Antud tendentsi ühe põhjusena võib kindlasti välja tuua noorema vanuserühma võimalikud perekondlikud kohustused (väikesed või teismeeas lapsed, suurem tähelepanu isikliku elu korraldamisele vmt).

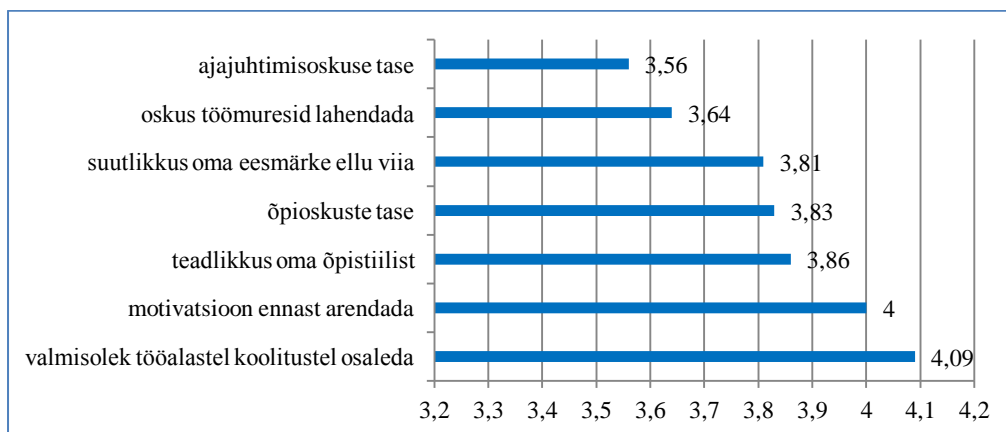
Võrreldes suurema tööstaažiga õpetajatega on kuni 2 aastat töötanud õpetajad oma õppimises laiahaardelisemad: nende osalemine vabahariduslikel koolitustel, kogukonnatöös vabatahtlikuna, vabalt valitud välismaisel koolitusel, tasemeõppes ja omaalgatusliku

uurimistöö tegemine on sagedasem (faktori $m=2,3$, $s=1,2$) kui neis õpivormides kõikide staažirühmade keskmiselt ($m=1,9$, $s=1$). Samamoodi osaleb antud rühm ühisõppevormides, nagu kohustuslikud üldpedagoogilised ja ainealased koolitused, sisekoolitused, konverentsid, seminarid, vabalt valitud Eesti-siseseid täiendkoolitused, sagedamini ($m=3,1$, $s=1$) kui kõik õpetajad keskmiselt ($m=2,9$, $s=0,8$). Koostöövormides, nagu kollektiivne arutelu, meeskonnatöö ja töökoosolek, õpivad 0–2aastase tööstaažiga pedagoogid samuti sagedamini ($m=5,3$, $s=0,7$) kui erineva staažiga õpetajad keskmiselt ($m=4,8$, $s=1$). Selline tendents on seletatav veel vähe töötanud, kogemusi vajava algaja õpetaja tarvidusega end koolielu eri valdkonadega kurssi viia. 0–2 a õpetanud õpetajal on igas situatsioonis õppida ja areneda, et kõik koolis toimivad süsteemid selgeks saada ja toimimisviisid kätte õppida.

Hinnates oma **enesejuhtimise oskuste** taset skaalal 1 – “väga madal“ kuni 5 – “väga kõrge“ (joonis 6, kirjeldavad arvnäitajad lisas 6), väärtustasid õpetajad keskmiselt kõige enam oma valmisolekut tööalastel koolitustel osaleda ($m=4,09$, $s=0,8$). Peaaegu sama kõrgeks hindasid nad oma arenemismotivatsiooni ($m=4$, $s=0,7$).

Keskmiselt kõige madalamalt, kuid siiski üle keskmise taseme, hindasid õpetajad oma ajajuhtimisoskuse taset ($m=3,56$, $s=0,8$) ja vaid pisut kõrgemalt oskust töömuresid lahendada ($m=3,64$, $s=0,8$).

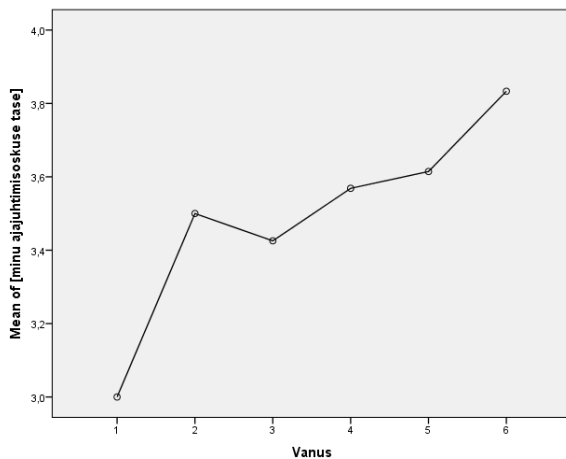
Õpetajate vastuste keskmised jäid üldjoontes veidi kõrgemale kui 3 ehk „keskmise“ ja väärtuse 4 ehk „kõrge“ vahele, seega üldjoontes hindavad õpetajad oma enesejuhtimisoskuse eri aspekte küllaltki ühetaoliselt.



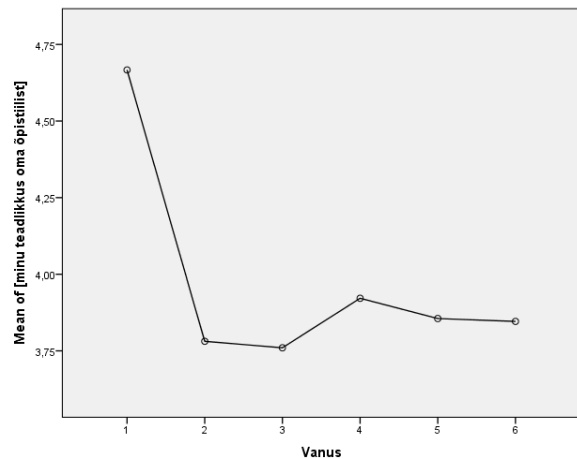
Joonis 6. Õpetajate hinnangute keskmised oma enesejuhtimise aspektidele (allikas: autori koostatud)

Vaadeldes õpetajate enesejuhtimise oskuste mõõtmise tulemusi vanust ja staaži arvestades, selgus, et *arengumotivatsiooni* faktori osas on 25–34aastaste ja 55–64aastaste õpetajate hinnangute vahel oluline statistiline erinevus ($p=0,036$). Noorema vanusegrupi hulgas on arengumotivatsiooni faktori keskmine näitaja kõrgem ($m=4,2$, $s=0,5$) kui vanema vanuserühma seas ($m=3,8$, $s=0,6$).

Huvitav on tulemus, et kui vanuse suurenedes ajajuhtimise oskus kasvab (joonis 7) – kuni 24aastased on seda hinnanud keskmiselt väärtusega 3 ($s=1$), siis üle 65aastased tulemusena 3,8 ($s=0,9$). Samas aga esineb vastupidine suundumus oma õpistiili tundmises (joonis 8). Kui noorim vanuserühm on hinnanud oma õpistiili tundmist keskmiselt tulemusena 4,7 ($s=0,6$), siis ülejäänud vanuserühmade keskmine on 3,8 ($s=0,7$). Sellist nähtust võib seletada äsja ülikoolikogemusega noorte kõrgema teadlikkusega, kuna neil on aktiivne õppimisperiood selja taga või veel käimaski. Edaspidise professionaalse arengu käigus õpetaja õpistiili tajumine, teadlikkus muutub küll nõrgemaks, aga vanuse kasvades stabiilsemaks.



Joonis 7. Ajajuhtimisoskuse keskmised ja vanus (allikas: autori koostatud)



Joonis 8. Teadlikkus oma õpistiilist ja vanus (allikas: autori koostatud)

Statistiliselt oluline erinevus ($p=0,004$) esines ka vanuserühmiti õpetajate enesearengu motivatsioonis. Kui 25–34aastased hindavad oma stiimuleid kõrgemalt ($m=4,3$, $s=0,7$), siis 55–64aastastel õpetajatel on arengumotivatsioon madalam ($m=3,8$, $s=0,8$).

Intervjuudest koolijuhtidega selgus, et arusaam, nagu staažikamad õpetajad oleksid vähem motiveeritud koolituma, ei pea paika. Õpetajate koolitusmotivatsioon on pigem sisemine ning sõltub nende professionaalse arengu etapist, vajadustest ja pakutava kvaliteedist.

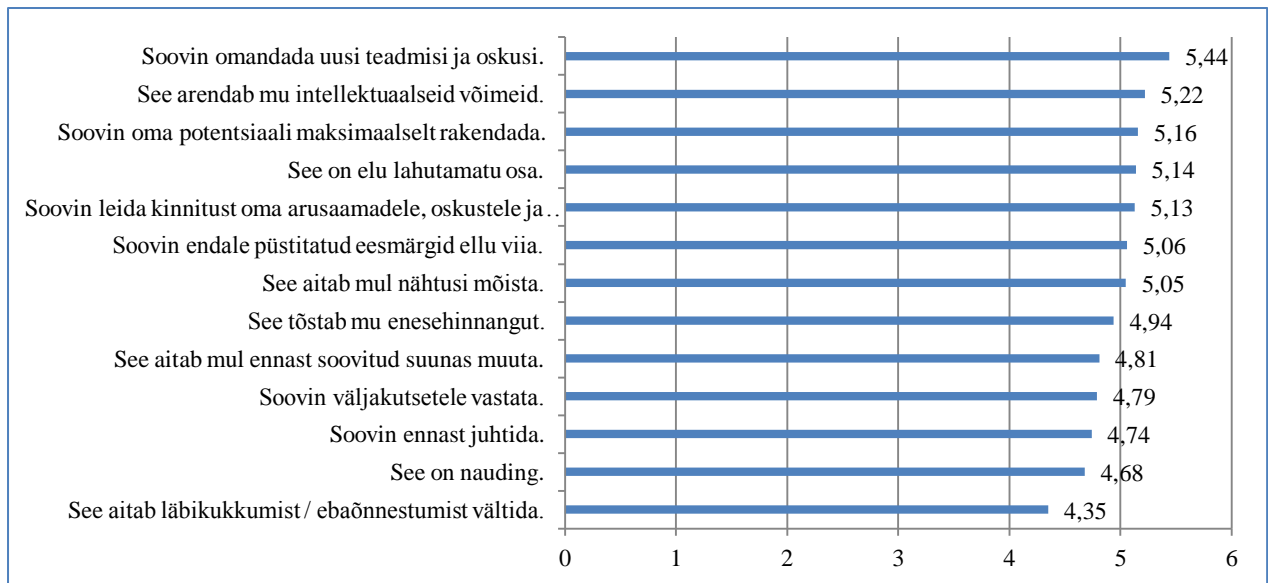
Õppimise sisemiste motivatsioonitegurite olulisuse väljaselgitamiseks esitati küsitletavatele 13 võimalikku õppimise põhjust, mida sai hinnata Likerti-tüüpi 6 palli skaalal väärtusest 1 – "ei nõustu üldse" kuni väärtuseni 6 – "nõustun täiesti".

Kõige olulisema sisemise õpistiimulina hindasid õpetajad (joonis 9, kirjeldavad arvnäitajad lisas 7) soovi omandada uusi teadmisi ja oskusi ($m=5,4$, $s=0,7$). Peaaegu sama tähtsad on õpetajatele oma intellektuaalsete võimete areng ($m=5,2$, $s=0,8$); oma potentsiaali maksimaalne rakendamine ($m=5,2$, $s=0,8$); suhtumine õppimisse kui elu lahutamatusse ossa ($m=5,1$, $s=0,9$); kinnituse leidmine oma arusaamadele, oskustele ja teadmistele ($m=5,1$, $s=0,9$); soov endale püstitatud eesmärgid ellu viia ($m=6,1$, $s=0,8$) ning nähtuste mõistmine ($m=5,1$, $s=0,8$).

Koolijuhtide hinnanguil motiveerib õpetajaid enim tunnetatud vajadus – olgu see siis iseenda (stress vms) või oma tööga toimetulek, vajadus või soov õpetust uue metoodikaga rikastada või koolikeskkonda turvalisemaks muuta.

Õppimise sisemise motivatsiooni vähim tähtis aspekt pedagoogide jaoks on läbikukkumise või ebaõnnestumise vältimine ($m=4,4$, $s=1,2$). Antud aspekti hindmisel oli õpetajate vastuste varieeruvus ehk hajuvus kõige suurem ($D=1,2$).

Koolijuhtide sõnutsi püüavad nad õpetajat, kelle töö paistab silma vähese tõhususega, suunata sobivaile täiendkoolitusile. Üks koolijuht tõi ka näite, kuidas ta oma isikliku eeskujuga motiveerides ja innustades on suutnud suunata peaaegu kõik pooleli jäänud haridustee või kraadita õpetajaid magistriõpinguid lõpetama.



Joonis 9. Õpetajate sisemiste õpistiimulite keskmised (allikas: autori koostatud)

Sisemiste õpimotivatsiooni tegurite hindamisel õpetajate vanust ja tööstaaži arvestades statistiliselt olulised erinevused puudusid. Küll aga ilmnisid ANOVA testi tehes olulised erinevused mees- ja naisõpetajate hinnangutes. Statistiliselt olulised olid erinevused faktorite *saavutusvajadus* ($p=0,008$) ja *enesekindlus* ($p=0,005$) hindamisel.

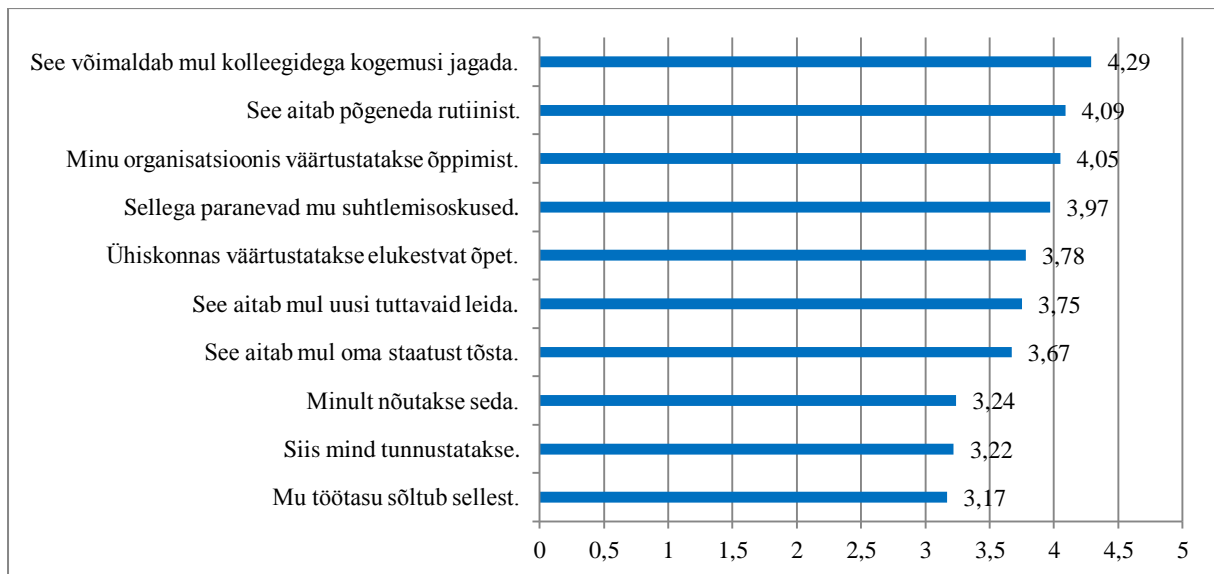
Vaadeldes tahkusi soolises lõikes, selgus, et õpetajate kõrgeimalt hinnatud motivatsioonitegurit – uute teadmiste ja oskuste omandamist, hindavad mees- ja naisõpetajad oluliselt erinevalt ($p=0,026$). Kui naised väärtustasid antud stiimulit kõrgemalt ($m=5,5$, $s=0,7$), siis mehed hindasid seda madalamalt ($m=5,2$, $s=0,8$).

Enesekindluse faktori kõikide tahkude hindamisel ilmnisid statistiliselt olulised soolised erinevused. Enesehinnangu aspekti ($p=0,003$) väärtustasid naised kõrgemalt ($m=5$, $s=1$), mehed madalamalt ($m=4,4$, $s=1,5$), kuigi meeste hinnagute keskmise standardhälve näitas suuremat hajuvust. Läbikukkumise / ebaõnnestumise vältimise tahk ($p=0,033$) oli samuti naiste jaoks olulisem ($m=4,4$, $s=1,1$) kui meestele ($m=4$, $s=1,2$). Õppimist kui võimalust ennast soovitud suunas muuta ($p=0,046$) hindasid naisõpetajad jällegi kõrgemalt ($m=4,9$, $s=0,9$) kui meesõpetajad ($m=4,5$, $s=1,2$). Antud erinevused võivad olla viide naiste mõnevõrra hapramale enesekindlusele õppimisel ja enesearendamisel kui ka meeste vähem kriitilisele suhtumisele enda enesetõhususe hindamisel.

Välise õpimotivatsiooni tegurite hindamiseks esitati õpetajatele 10 stiimulit, mille olulisust paluti hinnata 6 palli skaalal väärtusest 1 – "ei ole üldse oluline" kuni valikuni 6 – "väga oluline" (joonis 10, kirjeldavad arvnäitajad lisas 8).

Õpetajate olulisim väline õpimotivatsiooni ajend oli väga praktiline – võimalus kolleegidega kogemusi jagada ($m=4,3$, $s=1,1$). Üle 4-punktise keskmisega hinnati õppimist ka kui võimalust rutiinist vabaneda ($m=4,1$, $s=1,2$) ja tegevust, mida vastanud õpetaja organisatsioon väärtustab ($m=4,1$, $s=1,3$).

Väheoluline väline tegur oli töötasu sõltumine õppimisest ($m=3,2$, $s=1,4$). Antud teguri hindamisel oli vastuste varieeruvus suurim ($D=2,1$). Kuigi mitu õpetajat avaldas ankeetküsimusele vastates arvamust, et töötasu ei sõltu mingil juhul õppimise aktiivsusest, näitab SPSS-i kirjeldav statistika, et 39,1% õpetajaist ($n=113$) (skaalal vastusevariandid "pigem oluline" kuni "väga oluline") peab töötasu sõltumist õppimisest oluliseks mõjuriks. Sellist hinnagut võib põhjustada õpetajate taju või arusaam, et aktiivset koolitajat eelistatakse lisatasude maksmisel.



Joonis 10. Õpetajate välimiste õpistiimulite keskmised (allikas: autori koostatud)

Välise motivatsioonitegurite ning vanuse ja tööstaaži lõikes statistiliselt olulised erinevused puuduvad. Kui analüüsida ANOVA testiga *sotsiaalsuse* ja *välise surve* faktoreid võrdluses õpetaja sooga, olulisi statistilisi erinevusi ei avaldu. Küll aga selguvad olulised lahknevused iga eraldi õpistiimulit sooga kõrvutades.

Statistiliselt kaalukad erinevused sugude vahel on aspektides "ühiskonnas väärtustatakse elukestvat õpet" ($p=0,001$) ja "õppimisega paranevad mu suhtlemisoskused" ($p=0,090$). Kui naised hindasid elukestvat õpet keskmiselt väärtusega 3,9 ($s=1,3$) ehk "pigem oluline", siis meesõpetajate jaoks on elukestva õppe keskmine olulisus 3,0 ($s=1,3$) ehk "väheoluline". Suhtlemisoskuste arendamist õppimisel hindavad naised samuti enam ($m=4$, $s=1,2$) kui mehed ($m=3,6$, $s=1,6$).

Õpetajate kommentaaridest antud teemale jäi kõlama mõte, et koolitustel käimine mingil moel töötasu või õpetaja staatust küll ei tõsta, aga õpihimu märkamine, nt tunnistus kõige rohkem õppinud õpetajale, võib õpetaja õpimotivatsiooni tõsta küll.

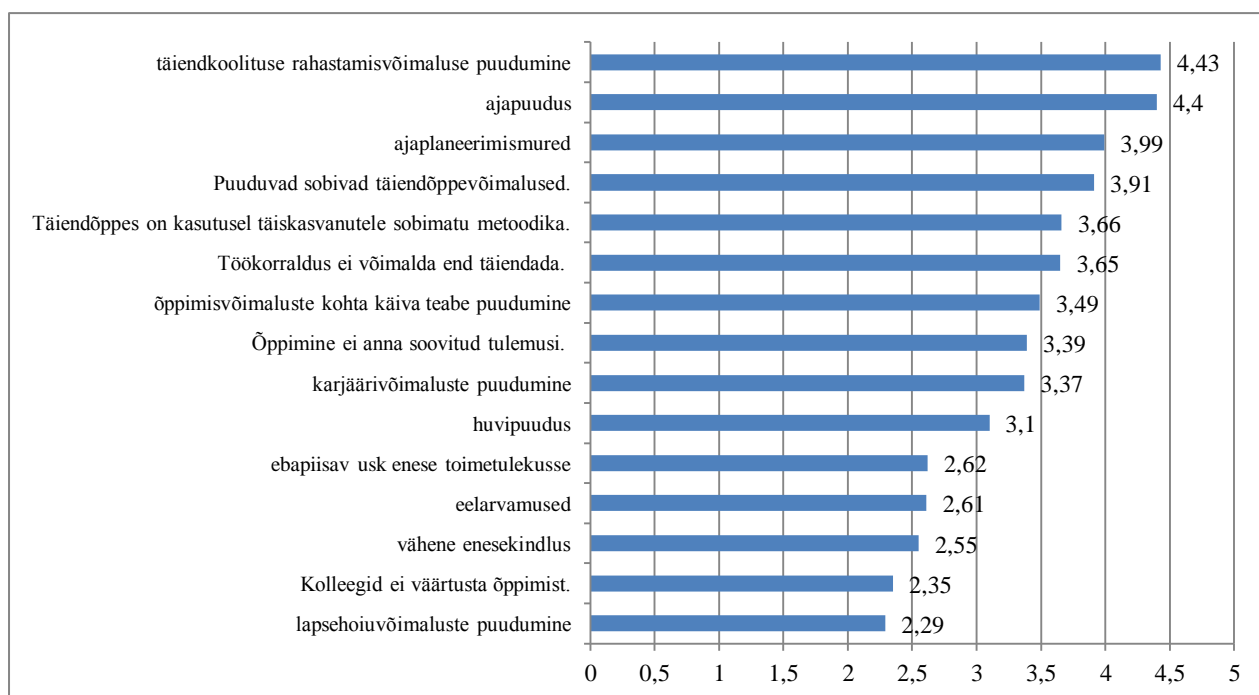
Intervjueeritud koolijuhid kinnitasid, et kindlasti on õpetajate koolitustel osalemise välised motivatsioonitegurid rutiinist puhkamine ja teiste õpetajatega kogemuste jagamine. Pikaajaliselt samas keskkonnas (loe: oma organisatsioon) viibimine väsitab ja õpetajad vajavad vaheldust. Õppimise välised tegurid on ka kooli arenguvajadused, tõuge koolisestest muutustest elluviimiseks ja õppeaasta arengueesmärgid. Juhtkond kujundab kooli koolitussuuna, mille omaksvõttu eeldatakse igalt kollektiivi liikmelt.

Õpetajail paluti hinnata 15 **õppimist takistava teguri** olulisust Likerti-tüüpi skaalal väärtustega 1 – "ei ole üldse oluline" kuni väärtuseni 6 – "väga oluline" (joonis 11).

Suurim takistus õpetajate enesearendamisel on täiendkoolituse rahastamisvõimaluste puudumine ($m=4,4$, $s=1,5$) (kirjeldavad arvnäitajad on lisas 9). Kuna vastajate jaoks võis jääda kontekstierinevus mõistetes "ajapuudus" (aega ei ole) ja "ajaplaneerimismured" (inimesel on probleeme oma aja jaotamisel oluliste tegevuste vahel) mõistmatuks, võib tähtsusest teise õppimist takistava mõjurina esitada ajafaktori – ajapuudus on oluline segaja keskmiselt väärtusega 4,4 ($s=1,3$) ja ajaplaneerimismured takistavad õpetajaid õppimast keskmiselt väärtusega 4,0 ($s=1,3$). Sobivate täiendõppevõimaluste puudumist on õpetajad samuti oluliseks õppimisbarjääriks pidanud ($m=3,9$, $s=1,5$).

Koolijuhtide sõnusti on ebapiisavad ressursid kvaliteetsete, tasemel koolituste tellimiseks või õpetajate osalemiseks neis üks koolitusvaldkonna põhiprobleeme. Koolid püüavad rahamuresid leevendada erinevalt. Näiteks korraldab üks Harjumaa suurkool teiste omataoliste koolidega iga-aastasi ühiseid koolitusprojekte, mis hõlmavad nii loenguid kui

töötube. Ühiskoolitused võimaldavad tellida prestiižsamaid spetsialiste, lektoreid, koolitajaid ja säästa rahalisi ressursse. Samamoodi on ühisprojektide korraldamise teed läinud väiksemad maakonnakoolid. Mitmetes koolides korraldatakse aktiivselt sisekoolitusi, sest kui piiratud ressurssidega koolituseelarvest rahastatakse üksiku või vähese hulga õpetaja koolitusi, tahab kool õpetaja(i)sse investeeritu tagasisaamist, milleks ongi õpitud meetoodika, kogemuste või teadmiste jagamine (ühes koolis toimib ka koolituskogemuste jagamise veebileht). Ainealase pädevuse säilimiseks ja tõhustamiseks kasutab enamik õpetajad maakondlike või ülelinnaliste aineühenduste ja -liitude riiklikult finantseeritud koolitusi.



Joonis 11. Õppimist takistavate tegurite keskmised (allikas: autori koostatud)

Tulemust, et vähim oluline õppimise takistaja on lapsehoiuvõimaluste puudumine ($m=2,3$, $s=1,7$), selgitab kindlasti tõsiasi, et vastanud õpetajate keskmine vanus on vahemikus 45–54, mis ei ole enam aktiivne väikeste laste kasvatamise iga. See, et kolleegid õppimist ei väärtusta, on pedagoogide jaoks samuti vähetähtis aspekt ($m=2,4$, $s=1,4$). Isiksusega seotud aspekte, nagu vähene enesekindlus ($m=2,6$, $s=1,2$), eelarvamused ($m=2,6$, $s=1,3$), ebapiisav usk enese toimetulekusse ($m=2,6$, $s=1,3$) ja huvipuudus ($m=3,1$, $s=1,5$) peavad õpetajad samuti eba- või väheoluliseiks enesearengu takistajaks.

Ebapiisav usk enese toimetulekusse mõjutab Bonferroni analüüsi tulemusena üht vanuserühma ja kõiki ülejäänuid oluliselt erinevalt ($p=0,002$). Nimelt on kuni 24aastased võrreldes kõikide teiste vanuserühmadega vähesest toimetuleku-usust oluliselt enam mõjutatud ($m=5$, $s=1$). Ülejäänud vanuserühmade keskmised on tunduvalt väiksema väärtusega: 25–34aastaste keskmine on 2,3 ($s=1,3$), 35–44aastastel 2,9 ($s=1,5$), 45–54aastastel 2,5 ($s=1,2$), 55–64aastastel 2,7 ($s=1,2$) ja üle 65aastastel kõige madalam – 2,0 ($s=0,7$). Kuigi antud erinevus puudutab vaid kolme vastajat võrdluses kõikide ülejäänud 285 vastajaga, on selline tulemus loogiline, sest äsja ametisse astunud õpetaja enesekindlus ja kogemuste pagas ei olegi enamasti piisavad.

Oma kommentaarides õppimisbarjääride kohta on õpetajad toonud välja kolm olulist aspekti: uue tasustamissüsteemi järgi saab koolitusel oldud aja eest vähem palka, mis muidugi ei motiveeri; õpetaja kraadil ei ole kutsetunnistuse süsteemi valguses mingit tulusat väärtust ning kui õpetaja koolitusel soovib käia, peab ta sisuliselt planeerima oma asendatavad ainetunnid ja õpilaste töid hiljem kontrollima, mis kokkuvõttes muudab koolitusel osalemise töömahult kahekordseks.

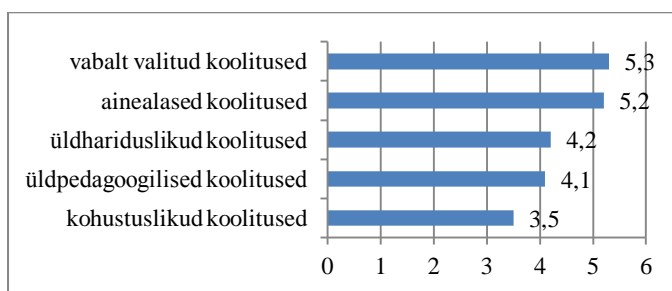
Mitu kommenteerijat esitasid seevastu arvamuse, et kui õpetajal on soovi ja tahtmist, ei takista miski tal õppimast.

Kõik koolijuhid kinnitasid, et koolis püütakse igati vastu tulla õpetajate koolitussoovide täitmisele: kavandatakse töölt eemalviibimine ja leitakse asendajad (väikeses koolis on see siiski raskendatud ja õpetaja ei saa alati osaleda koolitusel, kus ta sooviks). Küll aga on mitmes koolis probleemiks see, et pole võimalik maksta asendustasusid, mis omakorda tähendab õpetaja äraoleku keerukamat planeerimist.

Täiendkoolituste ploki küsimustele vastates paluti õpetajatel arvestada oma viimase tööaasta koolitusi ja täiendkoolituse kvaliteedi hindamisel hiliseimat läbitud koolitust.

Õpetajad hindasid **koolituste osatähtsust oma professionaalses** arengus Likerti-tüüpi 6 palli skaalal valikust 1 – "ei ole üldse olulised" kuni variandini 6 – "väga olulised". Õpetajail tuli mõõta nii üldpedagoogiliste, ainealaste, üldhariduslike kui ka kohustuslike ja vabatahtlikult valitud koolituste olulisust (joonis 12, kirjeldavad arvnäitajad lisas 10).

Kui 19 õpetajat ei osanud koolituste olulisust oma arengus hinnata, siis ülejäänud 269 vastaja keskmine oli 4,5 ($s=0,7$), seega pidasid õpetajad viimase aasta koolitusi keskmiselt küllaltki olulisteks. Kõige suurema väärtusega olid õpetajate jaoks nende enda valitud koolitused ($m=5,3$, $s=0,9$) ja ainealane enesetäiendus ($m=5,2$, $s=0,9$). Üldhariduslikke ($m=4,2$, $s=1,2$) ja -pedagoogilisi ($m=4,1$, $s=1,2$) koolitusi pidasid õpetajad keskmiselt pigem olulisteks. Kõige madalamalt hindasid õpetajad kohustuslike koolituste tähtsust ($m=3,5$, $s=1,1$), mis on ka loogiline. Samas, kui arvestada intervjuueeritud koolijuhtide seisukohti, on n-õ rangelt soovitatavad, kogu kollektiivile tellitud koolitused alati korraldatud, silmas pidades õpetajate huve ja vajadusi.



Joonis 12. Koolituste osatähtsus professionaalses arengus (allikas: autori koostatud)

Ka koolijuhtide hinnanguil on õpetajad enim rahul vabalt valitud koolitustega. Kuna üldjuhul tellitakse kooli või tehakse n-õ kohustuslikuks koolitus, mis on kavandatud lähtuvalt kooli ja õpetajate üldistest vajadustest, peavad direktorid enamikku selliseid koolitusi õnnestunuiks.

Koolituse osatähtsuse ja sõltumatute muutujate (sugu, vanus jne) vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud.

Küsimusele, **kui sageli õpetajad oma viimase aasta koolitustel omandatud töös rakendasid**, said pedagoogid vastata Likerti-tüüpi 6 palli skaalal, kus 1 – "mitte kunagi" ja 7 – "alati".

Vastuste keskmine oli 4,5 ($s=1,3$) ehk keskeltläbi on õpetajad õpitud õpetamisel rakendanud pigem tihti kui vaid mõnikord.

Intervjuudest selgus, et koolituselt omandatu või mitteomandatu on näha õpetaja igapäevatöös. Eriti silmapaistev on see väiksemas koolis, kus muutust on näha e-kooli

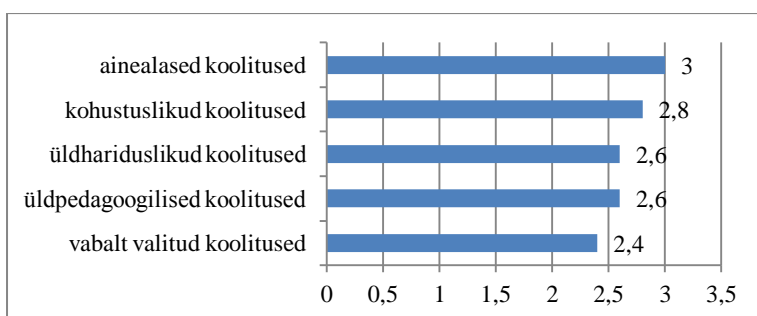
tunniteemades, meetodite rakendamises (nt tihedam õuesõpe), uue tehnoloogia kasutuselevõttus (nt käsitööõpetuses), õpilaste muutunud käitumises või õpitulemustes. Kui pärast koolitus(t)el käimist on õpetaja ikka hädas toimetulekuga (nt IT-valdkond), on seegi märgatav.

Viimase tööaasta koolitustel osalemise sagedust määrates oli õpetajail valida 5 palli skaalal valikute 1 – "mitte kordagi", 2 – "vähemalt üks kord aastas", 3 – "vähemalt üks kord poolaastas", 4 – "vähemalt üks kord kolme kuu jooksul" ja 5 – "vähemalt üks kord kuus" vahel (joonis 13, kirjeldavad arvnäitajad lisas 11).

Õpetajate valikute keskmine oli 2,7 ($s=0,6$), vastuste varieeruvus küllaltki väike ($D=0,4$). See tähendab, et õpetajad koolitavad end sagedamini kui kord aastas, ümardatult kord poole aasta jooksul.

Enim võtavad õpetajad osa ainealastest koolitustest ($m=3$, $s=1$), keskmiselt veidi harvem kohustuslikest koolitustest ($m=2,8$, $s=0,9$). Esitatud koolitusist kõige harvem osalevad õpetajad vabalt valitud koolitustel ($m=2,4$, $s=1,3$), mis võib viidata nii sellele, et õpetajad ei näe sagedasemaks (umbkaudu üks kord aastas) enese koolituseks suuremat vajadust või tulevad mängu muud õppimist takistavad tegurid.

Samas ei ole vabalt valitud ja kohustuslikud koolitused võrdluses ainealaste, üldhariduslike või üldpedagoogiliste koolitustega üksteist välistavad. See tähendab, et teatud juhtudel võivad õpetajad tajuda näiteks ainealased koolitusi endale kohustuslikuna, kuigi nad osalevad nendel enda initsiatiivil, sest ainealasel koolitusel osalemise otsustab õpetaja üldjuhul ise.



Joonis 13. Koolitustel osalemise keskmine sagedus (allikas: autori koostatud)

Õpetajate viimasel aastal koolitustel osalemise sagedust vaadeldes ilmnes üks statistiliselt oluline gruppidevaheline erinevus ($p=0,029$). Nimelt osalesid kuni 2 aastat töötanud õpetajad

viimasel aastal koolitustel sagedamini ($m=3,1$, $s=0,9$) kui 6–10 aastat töötanud pedagoogid ($m=2,6$, $s=0,6$) – erinevuse olulisus oli 0,044; ja sagedamini kui üle 15 tööaastaga õpetajad ($m=2,6$, $s=0,6$) – erinevuse olulisus oli 0,037.

Koolijuhtide sõnutsi on samuti populaarseimad koolitused ainealased, mis on ka kõige lihtsamini kättesaadavad. Üldpedagoogilisel ja -hariduslikul täiendõppel osalevad õpetajad harvem ja seetõttu, ning ka põhjusel, et suurem kollektiiv vajab üldisema suunaga õpet, on kooli tellitavad, n-õ kohustuslikud koolitused viimast kahte liiki.

Töölase koolituse kvaliteedi hindamisel paluti õpetajail analüüsida hiliseimat läbitud tööalast koolitust.

Kokkuvõtetest selgus, et viimane koolitus oli 34,4%-il ($n=99$) üldpedagoogiline, 32,3%-il ($n=93$) ainelane ja 33,3%-il ($n=96$) üldhariduslik. Seega saab koolituse kvaliteeti analüüsidest laiendada hinnangud kõigile kolmele koolituse liigile.

45,8% õpetajaist ($n=132$) käis koolitusel kohustuslikus korras, 54,2% ($n=156$) tajus koolitusel osalemist vabatahtlikuna.

23,2% ($n=67$) õpetajaist ei osanud öelda, millisest sektorist koolitaja tellitud oli. 26,7% ($n=77$) õpetajaist teadis, et koolitaja oli erasektori töötaja, ja 50% ($n=144$) pedagooge vastas, et koolitaja oli avaliku sektori esindajana.

Teave, kas koolitus oli tellijale tasuta või tasuline, oli olemas enamikul vastanutest. Kui 13,5% õpetajatest ($n=39$) ei teadnud tasumise kohta, siis 30,6% ($n=88$) vastas, et tegu oli tasulise koolitusega, ja 55,9% ($n=161$) teadis, et käis tasuta (riiklikult finantseeritud) koolitusel.

Koolidirektorite hinnanguil teevad suure osa koolitustööst ära ja pakuvad häid koostöö- ning projektivõimalusi ülikoolid, aga nende pakutav pole alati parima kvaliteediga (nt üldpedagoogilised koolitused). Koolitushanke võitjate kvaliteet on sageli kaheldav või sobimatu ja kui vähegi võimalik, püüavad juhid teha koolitustellimuse ikka teada-tuntud või soovitud koolitajalt. Vahel osutub probleemiks ka soovitav koolitus FIE-lt või MTÜ-lt, kel puudub koolitusluba, ning seetõttu riik selle eest tasumist ei toeta.

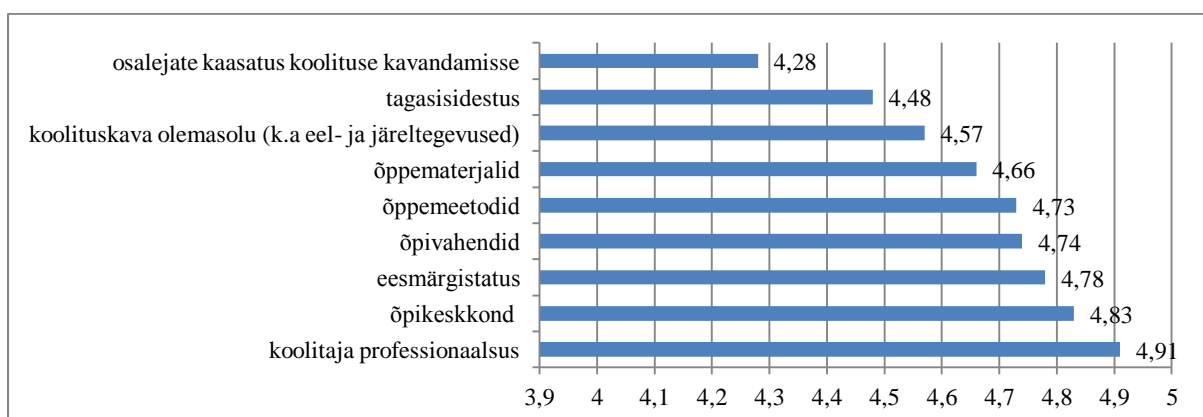
Viimase koolituse kvaliteeti hinnates tuli õpetajail valida vastused Likerti-tüüpi 6 palli rahuloluskaalal, kus olid valikud alates 1 – "ei ole üldse rahul" kuni valikuni 6 – "olen väga rahul". Vastajail oli igat aspekti hinnates olemas ka valik "ei oska öelda" (joonis 14, kirjeldavad arvnäitajad lisas 12).

Õpetajail tuli hinnata nii koolitaja professionaalsust, mida pilootrühma tõlgendas küllaltki ühtsena – esineja oskus kaasata osalejaid teemasse, teema valdamine, elulähedus; kui ka koolitusprotsessi osi.

Kõige kõrgema hinnangu sai õpetajailt koolitaja professionaalsus ($m=4,9$, $s=1,2$). Rahul oldi ka loodud õpikeskkonnaga ($m=4,83$, $s=1$) ja muude õpiprotsessi osade kvaliteediga.

Kõige madalama, aga siiski positiivse ("pigem olen rahul") hinnangu sai osalejate kaasatus koolituse kavandamisprotsessi ($m=4,3$, $s=1,3$). Kuigi vastustest lähtuvalt enamik õpetajaid end kavandamisprotsessist kõrvalejätuna ei tunne (vaid 20,5% ehk 59 õpetajat ei olnud rahul), on küsitletud koolijuhtide hinnangul see koolitusprotsessi osa väga pealiskaudne, põhjalikum kavandamine on pigem erand kui reegel. Direktorite sõnutsi koolitajad osalejate vastu sügavamalt huvi ei tunne, piirduakse tellija (loe: juhtkonna liikme) edastatud teabega. Kui koolil on tekkinud pikemaajalisem koostöösuhe mõne koolitajaga, siis selline koolitaja tunneb ja teab koolitatavate vajadusi tavalisest põhjalikumalt.

Kokkuvõttes hindasid õpetajaid koolituse kõiki osi keskmiselt väärtusega 4,7 ($s=1$), mis on küllaltki kõrge rahulolu tulemus, jäädes valikute "olen rahul" ja "olen väga rahul" vahele.



Joonis 14. Viimase täiendkoolituse kvaliteedikriteeriumitele antud hinnangute keskmised (allikas: autori koostatud)

Võrreldes maakonniti õpetajate hinnanguid viimase koolituse kvaliteedile, ilmnes statistiliselt oluline erinevus ($p=0,009$) Jõgevamaa ja Harjumaa vahel. Nimelt olid küsitletud Jõgevamaa õpetajad ($n=7$) viimase koolitusega tunduvalt enam rahul ($m=5,8$, $s=0,4$) kui Harju maakonna õpetajad ($n=82$, $m=4,4$, $s=1,1$). Antud tõik võib olla aga tingitud võrdlusaluste valimi märkimisväärsest erinevusest.

Koolijuhid täiendasid koolitajate kvaliteedi hindamise teemat oma kogemusega, mis ütlevad, et hästi võetakse vastu koolitused, kus teoreetiline raamistik on seotud praktilisega. Samuti osutub sageli tulusaks ehk esmapilgul võõristatud aktiiv- või kogemusõpe. Kui koolitus on hästi ette valmistatud, eesmärgistatud ja asjatundlikult läbi viidud, on õpetajad valmis oma eelarvamusi või hirme ületama – näiteks siia sobib ühes koolis läbi viidud esinemise ja kõnepidamisega seotud videoõppekoolitus.

Viimase koolituse olulisuse hindamiseks valisid õpetajad vastuse Likerti-tüüpi 6 palli skaalal, kus 1 – "ei ole üldse oluline" ja 6 – "väga oluline".

Õpetajad hindasid koolituse tähtsust oma arengus keskmise väärtusega 4,4 ($s=1,3$), seega oli koolitus keskmiselt pigem oluline või oluline. Vastuste kõrvutamisel vanusega olulisi erinevusi ei ilmnunud, küll aga oli oluline kahe rühma vaheline erinevus ($p=0,025$) tööstaažiti. Selgus, et 3–5 aastat töötanud pedagoogid hindasid viimasel koolitusel omandatud vähem ($m=3,7$, $s=1,3$) kaalukaks kui 6–10 aastat tegutsenud õpetajad ($m=4,9$, $s=1,1$).

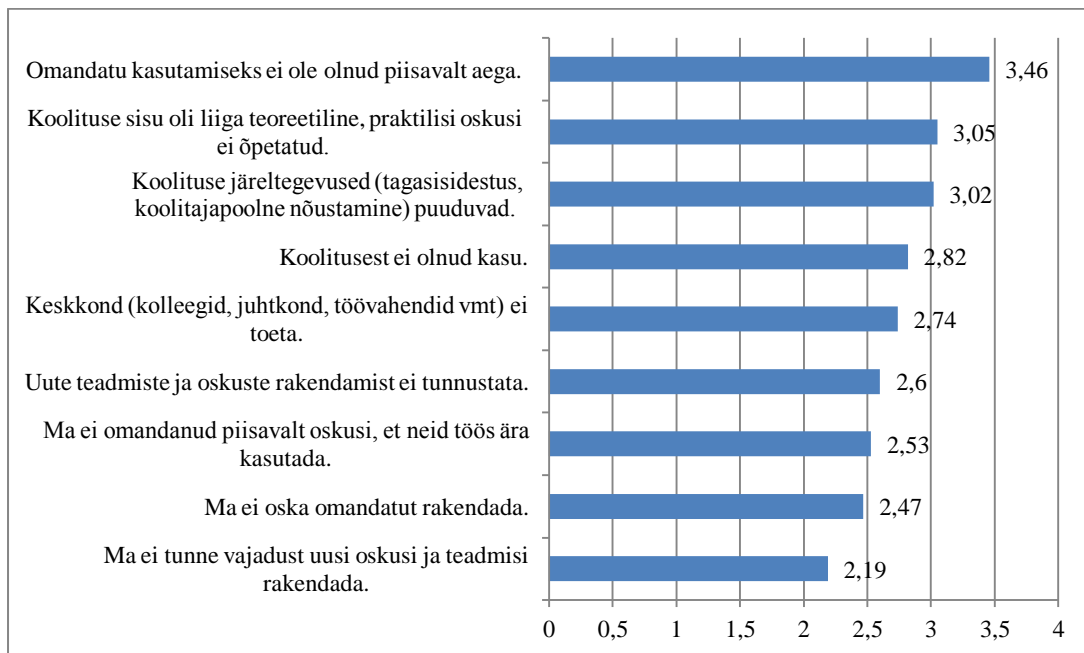
Õpetajail paluti ka hinnata **põhjuseid, mis on takistanud koolitusel saadud teadmiste või oskuste praktikas rakendamist**. Vastusevariantidena olid esitatud Likerti-tüüpi skaala valikud 1 – "mitte kunagi" kuni variant 7 – "alati" (joonis 15, kirjeldavad arvnäitajad lisas 13).

Kõige enam takistas õpetajail viimasel koolitusel omandatu kasutamist ajapuudus ($m=3,5$, $s=1,3$), veidi vähesemal määral koolituse teoreetilisus ($m=3,1$, $s=1,6$) ja seejärel koolituse järeltegevuste puudumine ($m=3$, $s=1,5$).

Koolijuhtide sõnutsi on koolituste järeltegevused (nõustamine, juhendamine, tagasiside arutamine) peaaegu olematud. Nn järeltegevus eksiteerib vaid siis, kui koolil on teatud koolitajaga pikemaajalisem koostöö, mis võimaldab spetsialisti sagedasemat koolikülastust, suhtlust ja toimuva analüüsi.

Keskmiselt kõige harvem tundsid õpetajad, et neil puudus vajadus uusi teadmisi ja oskusi rakendada ($m=2,2$, $s=1,3$). Ka koolijuhid usuvad, et kaasaegne ühiskond heidab koolidele piisavalt väljakutseid nii, et õpetajail on alati midagi uut õppida.

Arvestades skaala ulatust ja õpetajate tehtud valikute keskmisi, võib öelda, et koolitusel omandatu rakendamiseks õpetajail olulisi takistusi pole olnud, tõkkeid esines pigem harva.



Joonis 15. Koolitusel omandatu mitterakendamise keskmised hinnangud (allikas: autori koostatud)

Rakendamise takistuste ja sõltumatute faktorite vahel olulisi statistilisi erinevusi ei esinenud.

Õpetajad lisisid antud teemale kommentaarideks, et omandatu rakendamiseni ei jõuta suure töökoormuse ja nõutavate lisategevuste tõttu, aga vahel on koolituse sihtrühm hoopis vale – õpitav ja teadmised-oskused on osalejail olemas. Esineb ka koolituse tegemist koolituse enda pärast – kui esinejal ei ole koolis õpetamise kogemust, tuleb koolitatavatel hoopis koolitajale olukorda selgitada ning seetõttu jääb osalejate oodatav vajaka. Mitu õpetajat märkisid, et kõige paremini rakendatavad on ainealaste koolituste teadmised-oskused. See on ka arusaadav, sest erinevalt üldkoolitustest jagatakse neis sageli valmismaterjale, mis ei nõua kasutamiseks erilist planeerimist, ja õpetaja ainealane pädevuski on sageli muudest pädevustest kõrgem.

Kommenteerijate hulgas oli ka mitu õpetajat, kes kinnitasid, et suhtuvad omandatu rakendamisse entusiasimiga ning haaravad kinni igast võimalusest end arendada. Koolijuhtide arvamuse järgi on teadmiste ja oskuste rakendamine enamjaolt õpetaja sisemise motivatsiooni küsimus.

2.3.4 Korrelatsioonianalüüsid

Antud alapeatükis on käsitletud ametialase pädevuse, enesearendamisega seotud aspektide, õpimotivatsiooni, õpetaja hiljutisima koolituse ja viimase aasta täiendkoolituste omavahelisi seoseid Pearsoni korrelatsioonikordaja abil. Lisaks on ära toodud iga küsimuse aspektide omavahelised tugevamad seosed. Korrelatsioonide, kus $\alpha=0,01 \rightarrow 99\%$ -ne usaldusintervall, analüüsimisel on enamasti välja toodud need seosed, mille tugevus on keskmine ($r > 0,4$) või tugev ($r > 0,7$).

Ametialaste pädevuste seosed

Ametialastel pädevustel on palju nõrku seoseid teiste muutjatega. Eri pädevuste omavaheline võrdlemine aga näitab, et *professionaalsuse* ja *ühiskondlikkuse* faktoritel on omavaheline keskmine seos ($r=0,5$).

Ametialaste pädevuste ja sõltumatute muutujate vahelised keskmised ja tugevad seosed puuduvad. Seosed on nõrgad, näiteks tõusevad tööstaaži kasvades oma ainevaldkonna tundmine ($r=0,284$), aga ilmnesid ka huvitava suunaga nõrgad seosed – tööstaaži kasvades vähenevad võõrkeeleoskus ($r=-0,280$) ja haridustehnoloogiaalne kompetents ($r=-0,121$).

Keskmise tugevusega seosed ilmnesid pädevuste ja enesejuhtimise faktorite vahel (tabel 2). *Eduka toimetuleku* faktor korreleerus keskmiselt motiveerimisoskuse ($r=0,398$), koostööoskuse ($r=0,361$), sotsiaalse kompetentsuse ($r=0,375$), ettevõtlikkuskompetentsi ($r=0,380$) ja enesetunnetusalase kompetentsiga ($r=0,354$) (tabel 2).

Tabel 2. Eduka toimetuleku faktori ja ametialaste pädevuste seosed (allikas: autori koostatud)

		oma ainevaldkonna tundmine	emakeeleoskus	võrkeleoskus	motiveerimisoskus	matemaatikaalane kompetents	koostööoskus	sotsiaalne kompetents	ettevõtlikkus-kompetents	suhtlemisoskused	kutse-eeetika järgimine	enesetunnetusalane kompetents	haridustechnologiaalane kompetents
edukas toimetulek	Pearson korrelatsioon	,293**	,239**	,219**	,398**	0,070	,361**	,375**	,380**	,342**	,254**	,354**	,204**
	Olulis-tõenäosus	0,000	0,000	0,000	0,000	0,251	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001
	Arv	275	275	275	275	275	275	275	275	275	275	275	275

**Korrelatsioon on oluline olulisnivool $p < 0,01$ (allikas: autori koostatud)

Enesejuhtimise tõhususe seosed

Enesejuhtimise tõhususe aspektidel on omavahelised nõrgad ja keskmised seosed (tabel 3). Enesearendamise motivatsioon korreleerub keskmise tugevusega õpioskuste tasemega ($r=0,402$), õpioskuste tase oma õpistiili tundmisega ($r=0,413$), teadlikkus oma õpistiilist suutlikkusega eesmärke ellu viia ($r=0,417$), eesmärkide elluviimise oskus oskusega töömuresid lahendada ($r=0,462$).

Tabel 3. Enesejuhtimise tõhususe aspektide omavahelised seosed (allikas: autori koostatud)

		minu motivatsioon ennast arendada	minu õpioskuste tase	minu ajajuhtimisoskuse tase	minu teadlikkus oma õpistiilist	minu oskus töömuresid lahendada	minu suutlikkus oma eesmärke viia	minu valmisolek tööalastel koolitustel osaleda
Korrelatsioon	minu motivatsioon ennast arendada	1,000	0,402	0,183	0,317	0,142	0,322	0,330
	minu õpioskuste tase	0,402	1,000	0,290	0,413	0,247	0,392	0,220
	minu ajajuhtimisoskuse tase	0,183	0,290	1,000	0,360	0,341	0,378	-0,014
	minu teadlikkus oma õpistiilist	0,317	0,413	0,360	1,000	0,283	0,417	0,095
	minu oskus töömuresid lahendada	0,142	0,247	0,341	0,283	1,000	0,462	0,131
	minu suutlikkus oma eesmärke ellu viia	0,322	0,392	0,378	0,417	0,462	1,000	0,239
	minu valmisolek tööalastel koolitustel osaleda	0,330	0,220	-0,014	0,095	0,131	0,239	1,000

Enesejuhtimise faktoril *edukas toimetulek* on keskmine seos ametialase pädevuse faktoritega *professionaalsus* ($r=0,391$) ja *ühiskondlikkus* ($r=0,460$). *Arengumotivatsiooni* faktoril on

keskmise seos ($r=0,444$) sisemise motivatsiooni faktoritega *saavutusvajadus* ja *loomulik eneseareng* ($r=0,374$).

Õpimotivatsiooni seosed

Enamikul õppimise ja sisemise enesearengu stiimulitel on üksteisega keskmised seosed (lisa 14). Vaid kahel aspektil – "Õpin, sest see aitab mul ennast soovitud suunas muuta" ja "Õpin, sest soovin ennast juhtida" – on tugev korrelatiivne seos ($r=0,698$).

Sisemistel motivatsioonimõjuritel on nõrgad seosed nii pädevuste, välise õpistiimulite, õppimisbarjääride kui ka täiendkoolitusega seotud erinevate aspektidega.

Välisel õpimotivatsioonil ülejäänud käsitletud aspektidega keskmised seosed puuduvad, eksisteerib küll hulk nõrku seoseid, nt on *koostöö* aspektil *sotsiaalsuse* aspektiga nõrk positiivne korrelatsioon ($r=0,312$).

Õppimist takistavatel teguritel teiste uuritud aspektidega keskmised korrelatsioonid puuduvad, küll aga ekisteerib hulk nõrku seoseid, nt *madala enesetõhususe* ja *välise surve* faktoritel on nõrk seos ($r=0,336$), samuti seostub õppimisbarjääride *madala enesetõhususe* aspekt nõrgalt välise õpimotivatsiooni *välise surve* aspektiga ($r=0,336$).

Õpiolukorrad

Eri õpisisituatsioonide omavahelised seosed ekisteerivad, on nii nõrku, keskmise tugevusega kui ka tugevaid seoseid (lisa 15). Keskmised seosed ekisteerivad järgmiste õpiolukordade vahel: vestlused kolleegidega ja õppimine igapäevase töö käigus ($r=0,528$), kollektiivne arutelu ja meeskonnatöö ($r=0,627$), õppimine konverentsil ja vestlustes kolleegidega ($r=0,512$), kohustuslik ainealane ja kohustuslik üldpedagoogiline koolitus ($r=0,548$), vabalt valitud välismaine täiendkoolitus ja kollektiivne arutelu ($r=0,614$), konverents ja seminar ($r=0,586$). Tugevad korrelatsioonid esinevad selliste õpisisituatsioonide vahel: õppimine igapäevase töö käigus ja vabahariduslikul koolitusel ($r=0,973$), vabalt valitud Eesti-sisene täiendkoolitus ja õppimine vestluses kolleegidega ($r=0,930$), õppimisel vestlustes kolleegidega ja seminaril ($r=0,742$). Õpiolukorral "eneseharimise infokandjate abil" esineb tugevaid korrelatsioone mitmete teiste muutujatega: sisekoolitusega ($r=0,987$), töökoosolekul õppimisega ($r=0,797$), vabalt valitud Eesti-sisese täiendkoolitusega ($r=0,749$),

konverentsiga ($r=0,764$), vabaharidusliku koolitusega ($r=0,847$). Seega võib öelda, et erinevate õppimiskanalite tarbimine on tugevalt seotud õpetaja huviga end eri õpiolukordades harida.

Ühisõppevormide faktoril on keskmise tugevusega seos koolitustel osalemise sagedusega ($r=0,423$). Õpiolukordadel esineb teiste faktorite ja aspektidega nõrku, mitte märkimisväärseid seoseid, nt on *koostöö* faktoril seos täiendkoolituse osatähtsusele antud hinnanguga ($r=0,347$).

Sõltumatute muutujatega õpiolukordadel olulised seosed puuduvad.

Täiendkoolitused

Täiendkoolituse ploki osal "rahuolu viimase täiendkoolitusega" on täiendkoolituse aspektidel omavahelised üldjuhul pigem tugevad seosed (lisa 16). Korrelatsioonianalüüs näitab, nagu on ka igati loogiline, et koolitaja professionaalsuses on enamasti tugev seos, v.a kaasatuse ja koolituskava aspektid, koolitusprotsessi erinevate osadega, sest needki on ju osa koolitaja pädevustest ja ameti valdamise kunstist. Samamoodi on õpiprotsessi erinevad osad üksteisega küllaltki tugevalt seotud, sest ühe aspekti kvaliteet avaldab ju mõju ka teisele, nt käib hea õpikeskkonnaga kaasas kasutatavate õpimeetodite ja -vahendite kõrge kvaliteet.

Viimase koolituse kvaliteedil on tugevad seosed koolituse olulisusega professionaalsele arengule ($r=0,786$) ja viimasel aastal koolitustel omandatu rakendamisega ($r=0,785$).

Põhjused, miks õpetaja pole saanud koolitusel omandatud praktikas rakendada

Koolituselt saadud teadmiste ja oskuste mitterakendamise põhjustel esineb omavahelisi seoseid, lisaks nõrkadele ka keskmisi ja tugevaid (lisa 17).

Põhjustel "koolitusest ei olnud ei kasu" ja "koolituse järeltegevused puuduvad" on küllaltki tugev seos ($r=0,672$). Koolitusest ei olnud kasu ka siis, kui koolituse sisu oli liiga teoreetiline ja praktilisi oskusi ei õpetatud ($r=0,657$). Liiga teoreetiline koolitus põhjusena korreleerub tugevamalt ka koolituse järeltegevuse puudumisega ($r=0,663$). Põhjusel "ma ei oska omandatud praktikas rakendada" on tugev seos koolitusel ebapiisavalt omandatud oskustega ($r=0,770$) ja keskmised seosed põhjustega, et koolituse sisu oli liiga teoreetiline ($r=0,556$) ja õpetajal puudub vajadus uusi teadmisi ja oskusi praktikas rakendada ($r=0,504$). Keskmised

seosed valitsevad põhjuste "ma ei omandanud piisavalt oskusi, et neid praktikas rakendada" ja liiga teoreetilise koolituse ($r=0,621$) ning põhjuse „mul puudub vajadus omandatud praktikas rakendada“ vahel ($r=0,504$).

Omandatu mitterakendamise põhjustel ja õppimisbarjääri faktoritel on omavahelised nõrgad positiivsed seosed. Selgusid ka kaks keskmise tugevusega negatiivset korrelatsiooni. Need seosed on faktorite *sise- ja välistakistused* ning tegurite "viimase koolituse olulisus professionaalsele arengule" ($r=-0,450$) ja "viimasel aastal koolitustel omandatu rakendamise" ($r=-0,449$) vahel. Seega, kui koolitus oli liialt teoreetiline, sellest polnud kasu ning lisaks ei tunnustatud õpetajat õppimise eest või õpetaja ei osanud omandatud praktikas kasutada, siis vähenes ka koolituse olulisus õpetaja arengus ning õpetaja tõenäoliselt ei rakendanud õpitut igapäevatoos.

Empiirilise osa analüüsi tulemusi kokku võttes võib öelda, et küsitletud õpetajate õpimotivatsioon, enesetõhusus ja hinnagud viimase koolituse kvaliteedile olid pigem kõrged. Sõltumatute muutujate ja õppimise ning motivatsiooni eri aspektide vahel märkimisväärseid, esiletõstmist vajavaid seoseid ei olnud. Küll aga ilmnisid statistiliselt olulised seosed koolituse kvaliteedi ja sellega seotud omandatu tähtsustamise ning rakendamise vahel. Olulisi takistusi küsitletud õpetajad õppimisel ei tunne.

3. Arutelu ja järeldused

Käesoleva magistritöö arutelu on vastatud uurimise alguses püstitatud uuringuküsimustele ning toodud välja kõige olulisem õpetajate õppimise ja motivatsiooniga seotu. Lisaks on arutluse tulemusena esitatud järeldused ja ettepanekud selle kohta, kuidas tuleks õpetajate täiendkoolitusvaldkonda riiklikest eesmärkidest ja õpetajate vajadustest lähtuvalt suunata.

Üldine

Õpetajate kõige tugevamad sisemised õpistiimulid olid soov omandada uusi teadmisi ja oskusi ning oma intellektuaalseid võimeid arendada. Välised võimsamad motivatsiooniallikad olid kolleegidega kogemuste jagamine ning rutiinist puhkamine.

Õppimise ja motivatsiooni eri aspektide omavahelisel võrdlemisel selgus, et õpetaja ainealaste pädevuste tase on seotud oskusega ennast juhtida – mida tegusam on õpetaja oma professionaalses elus ja mida kõrgem on tema pädevus, seda edukamalt suudab ta ennast juhtida, nt oma aega kasutada, eesmärke saavutada ja töömuresid lahendada. Samuti on enesejuhtimise oskus seotud sisemise õpimotivatsiooniga. Õpetaja kõrgem saavutusvajadus – väljakutsetele vastamine, eesmärkide elluviimine, oma potentsiaali maksimaalne rakendamine ja uute teadmiste, oskuste omandamine – on seotud parema õpioskuste taseme, arengumotivatsiooni ja valmisolekuga osaleda tööalastel koolitustel.

Lisaks eelnevale kinnitas läbi viidud korrelatsioonianalüüs, et koolituste järeltegevustel on oluline osa selles, kas õpetaja tajub koolitust enda jaoks kasulikuna või mitte. Samuti kinnitavad seosed, et koolituse kõrge kvaliteet toob kaasa omandatu tõenäolisema rakendamise töös ning omab märkimisväärset tähtsust õpetaja professionaalses arengus.

Siinse töö raamides korraldatud uuring kinnitas varasemaid uurimistulemusi, et keskmine Eesti õpetaja ei näe õppimisel väga olulisi takistusi. Kõige sagedasemad õppimisbarjäärid olid rahastamisvõimaluste puudumine ja ajapuudus, mis on üldteada põhjused ja koolijuhtide jaoks suurimad probleemiallikad õpetajate täiendkoolituse korraldamisel. Ka sobivate koolituste vähesust olid õpetajad pidanud probleemiks, mis koolijuhtide hinnanguil on murekoht seetõttu, et kõrge kvaliteediga sobilikud koolitused on väga kallid ja riigihange ei taga tihtipeale parimat koolitajat.

Toimunud koolituste tähtsust hindavad õpetajad küllaltki kõrgelt ning omandatut rakendavad pigem sageli kui vaid mõnikord. Enim eelistavad õpetajad osaleda ainealastel ja oma huvist ning vajadusist lähtuvatel koolitustel. Keskmise osalussagedus on vähemalt kord poolaastas. On see vähe või palju, on siinkohal raske hinnata – sõltub õpetaja professionaalsest tasemest ja õpilaste arenguvajadusist. Riigi prioriteetsset valdkonda ja ootusi silmas pidades – õpetaja pädevuste tõstmine – peaks koolitustel osalemine olema kindlasti tõhusam ning sisaldama õpitu sagedasemat praktikas rakendamist.

Viimast läbitud koolitust hinnates jagunesid õpetajate arvamused küllaltki võrdselt kolme koolituse liigi – ainealane, üldpedagoogiline ja üldhariduslik – vahel. Õpetajate keskmine rahulolutase toimunuga oli kõrge ning koolitust hindasid nad enda professionaalset arenguvajadust silmas pidades oluliseks. Õpetajate madalaima rahulolu pälvis nende enda kaasatus koolitustegevuse planeerimisse, mis on oluline näitaja, vajakajäämine just kooli tellitavate üldpedagoogiliste või -hariduslike koolituste kavandamisel.

Õpetajad tundsid, et kõige enam takistasid koolitusel õpitu rakendamist ajapuudus, koolituste teooriakesksus ning koolitusjärgse toe puudumine. Neid takistusi õppimisbarjääridega kõrvutades võib öelda, et õpetajate professionaalse arengu tõhustamiseks on vajalikud eelkõige õpetaja täiendkoolitustegevuse parem kavandamine, arvestades õpetaja töömahtu, ning koolitusprogrammide põhjalikkus ja kvaliteet, tagamaks õpetaja praktiliste oskuste areng.

Uuringu tulemuste analüüsist selgus, et õpetajate taustatunnused (sõltumatud muutujad), nagu näiteks tööstaaž, ei mõjuta õpimotivatsiooni ja õppimisega seotud tegureid mainimisväärses ulatuses. Küll aga ilmnes tõsiasi, et naisõpetajad väärtustavad õppimise sisemisi stiimuleid, mis puudutavad enesekindlust, oma meessoost kolleegidest enam. Tõika, et naistel on õppimise sisemine motivatsioon kohati kõrgem, illustreerib ka fakt, et naiste osakaal kõrghariduse omandamisel ja õppimisel, on suurem kui meeste osatähtsus.

Haridusuurija Hannah Ahl (2006) on soovitanud, nagu viidatud töö teooriaosa alapeatükis 2.5, "Täiskasvanud õppija õppimisbarjäärid", alustada motivatsiooniküsimuse uurimisel mitte sellest, mis täiskasvanut õppima motiveerib, vaid kelle jaoks ja miks õpimotivatsioon probleem on ja mis sellised järeldused tingib. Nii ongi käesoleva arutelu aluseks võetud vajadus uut õpikäsitust rakendada ja riiklik haridusprioriteet, mis, baseerudes varaseimaile

uuringuile, on võtnud eesmärgiks senisest tõhusama kaasaja õppija vajadusi arvestava lähenemise loomise ja selleks senisest tõhusama õpetajate täiendusõppe pakkumise.

Koolituseelne tegevus

Üks ainealaste koolituste populaarsuse tegureid võib olla õpetaja kõrge motiveeritus just seetõttu, et neilt koolitusilt teab õpetaja alati, mida oodata. Tema ootused on selged, piiritletud ja üldjuhul saabki ta konkreetseid teadmised-oskused, mida omandada soovis. Samamoodi võiks põhjendada uuringust selgunut, et õpetajad pidasid oma professionaalses arengus väärtuslikemaks enda vabalt valitud (eelkõige siis huvist ja vajadusist) lähtuvaid koolitusi. Selliseid uurimistulemusi toetab eduka täiskasvanuõppe üks eeldusi – tulemusrikka õppe tagamiseks on eelkõige vaja selgesti püstitatud eesmärke, vajalikke eelteadmisi ja ootusi soorituse suhtes (Beerens, 2000).

Kuna motivatsioonil on kolm komponenti: suund, pingutus ja püsivus (Arnold *et al*, 1991), siis on loogiline, et olles eelnevalt motiveeritud õppimises osalema, pingutab õppija enam ja on õpieesmärkide saavutamisel püsivam. Sellest tulenevalt võikski esile tuua koolitusele eelnevate tegevuste tähtsuse.

Kõigepealt on koolijuhil siinkohal vaieldamatult oluline roll, sest, nagu nad ka ise intervjuudes kinnitasid, teevad nad koolitusotsusi lähtuvalt kooli vajadustest ja haridusprioriteetidest ning see tõstab nende õlule ka õpitava eelneva selgitamise, koolituse eesmärkide läbirääkimise ning tellitu propageerimise. Autori hinnangul teevad koolijuhid hästi, kui usaldavad koolitajate vahel valides enda või usaldusväärsete inimeste kogemusi, aga vaid heale koolitajale lootmisest on vähe – konkreetsele koolitusele peab eelnema just nende enda selgitustöö, panemaks õpetajaid mõistma, milliseid tulemusi (muutusi) juht koolituse abil õpetajailt loodab. Nõnda paraneb õpetajate eelhäälestus ja mõistmine, miks valitud õpe oluline on.

Nagu koolijuhtidelt kuuldu kinnitab, on koolitajail olemas küll koolituskava, kuid väga harva esineb koolitajapoolset sügavat huvi või uurimist, kes on tema kuulajaskond. Üldjuhul piirduvad koolitajad sihtrühma teadvustamisega. Ühe koolijuhi sõnul ei ole eelnev uurimistegevus oluline, sest professionaalne koolitaja oskab oma õpetust kohendada ja suunata juba töö käigus auditooriumi vajadustest lähtuvalt. Paraku, nagu igas valdkonnas, on

ka koolitusmaastikul kehvi ja keskmise tasemega koolitajaid, kelle oskus kavandatut kohapeal suunata ei alati piisav. Nii ongi käesoleva töö autori soovitus koolijuhtidele – lisada koolitustellimusse, kui see rahalisi ressursse silmas pidades vähegi kannatab, nõue koolituse sihtrühma tundmaõppimise kohta. See võib olla küsimuste-ootuste esitamise stiilis eeltöö – pärast koolitusinfo kättesaamist mõtestavad õpetajad enda ootused ja sõnastavad need, misjärel juhtkond ootused või vastust vajavad küsimused koolitajale edastab, et koolitaja saaks neist lähtuvalt sisu üles ehitada.

Teine, ja end hästi tõestanud võimalus, nagu üks koolijuhtki kinnitas, on kas koolitaja varasem külaskäik õppeasutusse, kus tema auditoorium asub, või koolituspäeval varasem kohaletulek, et tundma õppida antud organisatsiooni miljööd, vestelda tulevaste koolitavatega jne. Praegune praktika näitab, nagu eelnimetatud koolijuht kinnitab, et selliseid tegevusi teevad vaid kõrge professionaalsusega koolitajad, kelle teenus on paraku koolitusressursside hetkeseisu arvestades väga kallis.

Nagu õpetaja professionaalset arengut käsitlevas kirjanduses on juba rõhutatud, tuleks õpetajatele anda võimalus oma koolitamist vastavalt vajadustele kujundada. Intervjueeritud koolijuhid kinnitavad, et koolitusplaanid sünnivadki arvestades ka õpetajate arenguestlustel selgunud vajadusi ja soove. Samas, nagu näitab BUI (2015) uuring, ei ole täiendusõppe planeerimine koolis enamjaolt süsteemne. Siikohal rõhutab uuring enesearengu ja enesehindamise oskuse puudujääke ja vähest ärakasutamist. Koolijuhtide sõnutsi on osa arenguestlustest õpetaja professionaalsele arengule hinnangu andmine ja enesehindamine, aga paraku jääb sellest ilmselt väheseks. Eesti õpetajail puudub enda professionaalse enesearengu mõõtmiseks ja hindamiseks sobiv instrumentarium. Ei ole aluseid, mõõdikuid, parameetreid, mille alusel õpetaja enesearengut kavakindlalt plaanida ja hinnata saaks. Sellise puudujäägi kõrvaldamiseks näeb käesoleva töö autor võimalikeks panustajaiks ülikoole. Sobiva raamistiku ja enesearengu kavandamise pidepunktide väljatöötamisel võiks alustada kas või SA Kutsekoja väljatöötatud õpetaja kutsestandarditest ja õpetaja läbivatest pädevustest. Millisel kujul, mis formaadis õpetaja enesearengu ja -hindamise mõõteriistu kasutada saaks (internetipõhised tööriistad või paberkuju vormid vms) on tehniline küsimus – sellest olulisem on esialgu kindlasti teiste riikide headest kogemustest õppimine ja Eesti õpetajale sobiva süsteemi väljatöötamine. Üks allikas võiks olla ka käesolevas töös viidatud õpetaja enesearengu põhine hindamissüsteem (viidanud Beerens, 2008). Kas õpetajad väljatöötatud

süsteemi plaanipäraselt kasutama hakkaksid, sõltub kindlasti nende tunnetatud eelhäälestusest, vajadusest, instrumentide kvaliteedist, otstarbekusest ja kasutajasõbralikkusest.

Koolitusjärgne tegevus

Nagu käesoleva töö uurimuslikust osast selgus on omavahel tugevalt seotud koolituse kasutegur ja järeltegevused – kui puuduvad koolitusejärgsed nõustamised ja koolitaja tugi omandatu praktikasse rakendamisel, väheneb oluliselt tõenäosus, mida näitavad ka uuringud (Beerens, 2008), et õpetaja uut teadmist või oskust oma töös rakendab. Kuigi empiirilise uurimuse tulemusena võib öelda, et õpetajad kasutavad omandatud praktikas keskmiselt sagedamini kui vaid mõnikord, on nii õpetajaskond kui ka ülikoolid toonud välja vajaduse pikemate koolituste järele, mille hulka mahuks õpitu praktikas rakendamine. Ka koolijuhtide sõnutsi on koolituste järeltegevused olematud ja see tõsiasi vähendab nende tõhusust.

Siinkohal kerkib kindlasti esimesena esile aja- ja töökoormuse mure. Nagu uuringust selgus, on üks olulisi põhjuseid õpitu mitterakendamisel puuduv ajaressurss. Peale selle nõuab just uue lähenemise ja aktiiv-, projekt- või muu kaasaegse õpivormi kasutuselevõtt õpetajalt lisaenergiat, panustamist ja aega, mida ta töökoormuse kõrvalt sageli kanda ei jõua. Seega ongi üks olulisemaid täiendkoolituse kavandamise sõlmküsimusi, kuidas planeerida õpet nii, et õpetajale oleks kindlustatud koolitusjärgne tugi või et õpe oleks piisavalt põhjalik, koosnedeski omandamis- ja praktikaetappidest. Üks võimalus hästi planeeritud õpet ellu viia võiksid olla koolidevahelised projektid, mida koolijuhtide sõnutsi mitmel pool juba kasutataksegi.

Kollektiivne õppimine

Käesoleva töö uuring näitas, et õpetaja sagedasemate õpiolukordadena esinesid töökoosolek, kollektiivne arutelu ja meeskonnatöö. Õpetajate hinnangud oma suhtlemisoskustele ja sotsiaalsele kompetentsile on kõrged. Korrelatsioonianalüüsist selgus, et eduka toimetuleku faktor on seotud koostööoskuse tasemega.

Koolid kasutavad ressursside säästmiseks, aga ka kogemuste jagamise eesmärgil koostööprojekte ja ühiskoolitusi. 2013. aasta TALISE uuringust selgus, et edukaimad enesetõhususe ja tööga rahulolu suurendamise võimalused on kolleegide ühisõppimine ja

koostööprojektide rakendamine. Nii sotsiaalse õppimise teooriad kui ka erinevad haridusuuringud kinnitavad, et üksteise kogemused on rikkalik õppimisallikas (Knowles, 1980). Kõike eelnevat arvestades ning lisades siia haridusprioriteedina uudse õpikäsituse laiemat kasutuselevõtu vajaduse, võib kinnitada küll, et tulevikku suunatud õpetajate täiendusõppes tuleks varasemast enam rakendada ühisõppepõhiseid õpivorme. Konverentsid ja seminarid on küll vajalikud, aga sügavam, tähendusrikkam arusaamine ja oskused sünnivad tegevuse käigus, mitte passiivse kuulaja rollis olles. Kui õpetajailt oodatakse laste hulgas projekt- või avastusõppe rakendamist, siis eeltingimusena peab õpetaja ise olema antud meetodi, vormi läbi teinud. Ei saagi eeldada, et õpetajad suudaksid uutest käsitustest innustuda, kui neil endal puudub õpimeetodite rakendamise kogemus. Lisaks ühistegevuses sündivale teadmisele (sotsiaalne ja konstruktivistlik õppimiskäsitus) on ühisõppevormide, nt projektide, suurimaid tugevusi lähedal asuva kolleegi tugi. Kui lektor või koolitaja jääb õpetajale pärast koolituse toimumist eemalolevaks, siis kolleegiga kogemuse jagamine, tema tugi või mõistmine on igapäevase arendustöö oluline osa.

Beerensile (2008) viidates on kooli- ja kolleegipõhise arenguvõimalusina edukad õpirühmad, tegevusuuringud ja juhtumipõhised arutelud. Siinse töö autor soovib oma kogemustest lähtuvalt eelnevaile lisaks super- ja kosisiooni.

Täiendkoolitaja pädevus

Nii OECD kui ka teised õpetaja õpikäitumist käsitlevad uuringud kinnitavad siinsest uuringust selgunut, et Eesti õpetajad on aktiivsed koolitajad ja nende motivatsioon tööalastel koolitustel osaleda on kõrge. Õppimisbarjäärid ei ole olulised enesearengu takistajad. See on tendents, mis on täiendkoolitusvaldkonnas tegutsejatele koolituste kavandamisel kindel eelis. Siikohal aga ei tohiks ei koolitajad ega koolitussüsteemi kavandajad ära unustada motiveeritud õppijale, õpetajale, vajadusekohase koolituse pakkumist.

Nagu nähtub intervjuudest koolijuhtidega, aitab turvalise õpikeskkonna loonud professionaal õpetajatel saada üle oma hirmudest (andragoogikamudelil põhimõtte, et täiskasvanu õpib kõige paremini, kui tema mina ei ole ohus – Jarvis, 1998) ja eelarvamustest ning sel moel õpivad õpetajad tulemusrikkamalt uusi, traditsioonilistest õpimeetoditest tunduvalt erinevaid protseduure, k.a uue õpikäsituse alla kuuluvat.

Kuigi käesoleva uuringu põhjal võib väita, et õpetajate enesejuhtimise oskused on keskmisest tasemest kõrgemad, ei tähenda see, et õpetajat kui täiskasvanud õppijat poleks vaja enesetõhususe tõstmisel juhendada ja toetada, sest enesetõhususe tõus sillutab teed parema töösoorituse ja kõrgema rahuoluni. Seepärast ongi üks hea koolitaja tunnuseid võime koolitatavaid oma õpistiili ära tundma või arendama panna ning õppijale tõhusaid õpioskusi õpetada.

Kõige enam rõhutatud täiendkoolituse puudujääk on liigne teoreetilisus ja vähene praktilisus. Kuigi, nagu sõnastas üks koolidirektor, "tahetakse kohe kasutatavaid meetodeid", on see igati mõistetu, sest koolitus peab ära mahtuma ühele või paarile päevale. Varasemalt käsitletud pikemad ja põhjalikumad, praktilist etappi sisaldavad koolitused korvaksid ilmselt selle puudujäägi.

Kuna koolituse kasuteguril on tugev seos koolituse praktilisusega, nagu selgus käesolevast uuringust (ja kinnitavad ka varasemad), tuleb nii ülikoolidel kui teistel täiendõppe pakkujail juhatada õpetajaskonda koolitama praktikust koolitaja. Nõnda tõuseb tõenäosus, et õpetaja uut teadmist ja oskust praktilises töös rakendab ning seeläbi uue õpikäsituse juurdumisele kaasa aitab.

Õppiv organisatsioon

Kuigi käesolevast uuringust selgus, et küsitletud õpetaja õppimisbarjääriks ei ole kolleegide toe puudumine, väärtustab õpetaja siiski õppivat organisatsiooni ning peab õppimist oluliseks, sest see tal võimaldab kolleegidega kogemusi jagada. Seega väliseid õpimotivatsiooni tegureid ei tohiks õpetaja enesearengus alahinnata ja nii soovitabki sinise töö autor rakendada laiemalt koolijuhtidelt kuulnud õpitegevust soodustavaid võtteid, nagu kolleegipreemia aktiivsele enesearendajale, aasta õppija tiitel, ühine, kogu kollektiivile mõeldud meetodite andmebaas või kogemuste jagamise veebileht.

Kokkuvõte

Haridusvaldkonna arendamine õpetaja professionaalsuse kasvu toetamiseks on praegu riigi tasandil üks olulisemaid prioriteete. Käesoleva uurimistööga püüti anda panus õpetaja täienduskoolituse valdkonda, uurimaks õpetaja koolitusmotivatsiooni mõjutavaid tegureid ja esitamaks nii teooriast kui uuringust lähtuvaid ettepanekuid õpimotivatsiooni tõstmiseks.

Käesoleva töö teoreetilise raamistiku loomisel kasutati õppimise ja motivatsiooni olemuse analüüsi ja teooriate võrdlust. Toodi välja täiskasvanuõppega seotud olulisemad põhimõtted. Lisaks anti ülevaade õpetaja enesearenguvõimalustest, täiendusõppega seotud võtmeküsimustest erialakirjanduses ning Eesti õpetajate täiendkoolituse olukorrast. Teooriaosa eesmärk oli õppimise ja motivatsiooniga seotut paremini mõista ning empiirilise uurimuse tulemusi varem uurituga kõrvutada.

Töö empiirilises osana viidi läbi kombineeritud uuring: kvantitatiivne uuring õpetajate hulgas ning kvalitatiivne uuring koolijuhtide seas. Andmete kogumiseks kasutati ankeetküsitlust veebiküsimustiku vormis ja poolstruktureeritud intervjuusid. Andmeanalüüsi meetoditena tarvitati faktor- ja korrelatsioonianalüüsi ning kirjeldavat statistikat. Tulemustest lähtuvalt esitati arutelu, järeldused ja ettepanekud.

Ankeetküsitluse tulemusena otsiti vastuseid uurimisküsimustele,

- mis on õpetajate õpimotivatsiooni enam mõjutavad tegurid;
- millised õppimisbarjäärid takistavad koolitumist kõige sagedamini;
- kui sagedasti õpetajad täiendkoolitustel osalevad ning milline on nende tähtsus õpetajate professionaalsele arengule;
- milline on õpetajate rahulolu viimase koolitusega ning
- mis on peamised õpitu praktikasse rakendamist takistavad tegurid.

Lisatulemina otsiti tulemuste analüüsil seoseid õppimise ja motivatsiooniga seotud tegurite vahel, k.a seosed sõltumatute muutujatega (nt tööstaaž).

Kõik küsimused said uurimise käigus vastuse. Õpetajate vastustest selgus, et enesearengu tugevaim stiimul on uute teadmiste ja oskuste omandamine. Sisemise tõukejõuna jäi olulisuse poolest teisele kohale õpetajate soov õppimise teel oma intellektuaalseid võimeid arendada.

Nagu varasemadki uuringud, kinnitas käesolev, et õpetajate välist motivatsiooni toidavad kõige enam vajadused kolleegidega kogemusi jagada ja teisest rutiinist puhata. Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et õpetajate koolitusmotivatsioon on kõrge ja välimistest õpistiimulitest enam väärtustavad õpetajad sisemisi.

Erinevaid õppimise ja motivatsiooniga seotud aspekte omavahel võrreldes selgus, et kõrgema saavutusvajadusega õpetajatel on parem õpioskuste tase, arengumotivatsioon ja valmisolek tööalastel koolitustel osalemiseks. Samuti selgus, et õpetajate põhipädevuste kasvuga käib kaasas parem enesejuhtimise oskus: tõhusam ajajuhtimine, eesmärkide saavutamine ja tööprobleemide lahendamine.

Vähemalt kord nädalas õpib õpetaja ühistegevuste – kolleegivestluste, meeskonnatöö, kollektiivse arutelu, töökoosoleku, käigus. See tendents tõestab, et õpetaja õppimiskogemus on tihedalt seotud kolleegidega. Kuna kolleegidega kogemuste jagamine on ka oluline välise motivatsiooni tegur, siis ei saa ühistegevustes õppimise tähtsust alahinnata.

Tähtsama õppimisbarjäärina nimetasid nii õpetajad kui koolijuhid rahastamisvõimaluste puudumist. Kvaliteetsed koolitused on sageli liialt kallid ning riigihangetega ei saada koolijuhtide sõnutsi enamasti parimaid koolitajaid. Ka tekitavad ressursside kokkuhoidu silmas pidades korraldatud mitme kooli ühiskoolitused juurde uued probleemid: kõigile kohandatud koolitus jätab tähelepanuta konkreetse kooli vajadused ja ei võimalda piisavat tegelemist analüüsi või praktikaga.

Õpetajate jaoks on koolitustel osalemine probleem veel seeetõttu, et töökoormuse või isikliku elu kõrvalt ei jätku õppimiseks piisavalt aega.

Ajafaktor on oluline takisti ka koolituse teadmiste ja oskuste praktikasse rakendamisel. Kuigi õpetajad kasutavad praktikas õpitut sagedamini kui vaid mõnikord, saab siinkohal teha järelduse, et teised enam välja toodud põhjused omandatu rakendamisel – koolituste teooriakesksus ja koolitusjärgse toe puudumine – viitavad koolituste madalale tõhususele. Kui täiendkoolituse ühe osana kasutatakse ka praktilist tööd õpilastega tunnis ja koolitaja nõustamist, võiks õpetaja mure, kust leida aeg teooriat praktikasse rakendada ja oma metoodikat või stiili muuta, tublisti väheneda.

Õpetajad õpivad koolitustel keskmiselt vähemalt üks kord poolaastas. Nad eelistavad ainealaseid koolitusi ja peavad koolituste üldist osatähtsust oma professionaalses arengus oluliseks. Viimase koolituse kvaliteeti hindasid õpetajad keskmiselt kõrgeks. Enim väärtustasid õpetajad koolitaja professionaalsust. Madalaima rahuloluhinnangu pälvis nende kaasatus koolitusprotsessi kavandamisse. Kuigi koolijuhtide sõnutsi lähtuvad nende koolitusplaanid suurelt jaolt ka õpetajate vajadusist, võib kaasatuseprobleemi pidada üheks põhjuseks, miks koolidesse tellitavad üldpedagoogilised või –hariduslikud koolitused ei vasta õpetaja ootustele.

Küsitletud õpetajate taust (sugu, vanus, staaž jm) õppimist ja motivatsiooni märkimisväärses ulatuses ei mõjuta.

Eelnevaid kokkuvõtlikult esitatud tulemusi silmas pidades esitab töö autor õpetaja koolitusmotivatsiooni tõstmiseks ja täiendusõppe paremaks kavandamiseks kuus soovitusi.

Koolituseelsed ja -järgsed tegevused on sama olulised kui koolitusaegsed toimingud.

1. Et õpetaja oskaks oma enesearengut suunata ja professionaalset arengut hinnata, on vajalik sobiva instrumentaariumi olemasolu. Eelkõige ülikoolide pädevuses peaks olema võime luua süsteem, mõõdikud ja instrumendid, mis võimaldaksid õpetajal oma arenguvajadusi korrakindlalt, kavakohaselt mõõta ja planeerida.
2. Et eelhäälestada ja motiveerida õpetajat, on koolijuhi võimuses anda enne igat organisatsiooni kutsutud koolitust õpetajale selge sõnum, milliseid tulemusi juht pedagoogilt ootab. Olles eelnevalt motiveeritud õppimises osalema, pingutab õppiija enam ja on õpieesmärkide saavutamisel püsivam.
3. Koolijuhtide võimuses on nõuda koolitajailt sisuka koolituskava olemasolu, mis ühe osana kätkeks endas ka sihtrühma tundmaõppimist. Koolitustellimusse, aga ka kokkuleppena koolitajaga on koolijuhtidel mõistlik koolitajalt nõuda eelnevat tutvumist oma sihtrühma ja/või nende konkreetsete koolitusootustega.
4. Õppimise eesmärkide saavutamiseks on oluline luua õpetajatele võimalus koolitusel käsitletu praktikasse rakendamiseks koolitaja tugi ja nõustamine. Praktika kui koolituse üks osa eeldab küll pikemaid ja ressursikulukamaid koolitusi, aga õppimistulemuste efektiivsust silmas pidades on see väärt siht, mille poole püüelda. Võimalused koolitaja hilisemat tuge pakkuda on nt kovisioonid, juhtumi- või teemapõhised supervisioonid.

Ühisõppimine motiveerib ja arendab.

5. Arvestades uut õpikäsitust, mis peab tähtsaks õppimist kogemuse teel, tuleb ka õpetajate täiendusõppes rakendada tunduvalt enam ühisel õppimiskogemusel põhinevaid koolitustegevusi. Kui õpetajad saavad projektitöö, tegevusuuringu või mõne muu kogemuspõhise õppimise kogemuse, on vajaliku suunamise ja toe olemasolul tunduvalt tõenäolisem õpetajatepoolne uue õpikäsituse omaksvõtt ja rakendamine.

Õppiv organisatsioon innustab.

6. Iga koolijuhi kompetentside hulka peaks kuuluma õppimise propageerimine ja soodustamine. Loomaks oma kooli keskkonda, mis väärtustab õppimist ja enesearendamist, võiksid koolijuhid koostöös õpetajatega välja töötada aasta õppija/aktiivse õppija tunnustamise alused ja traditsiooni ning rakendada oma koolis heade kogemuste andmebaasi, kuhu õpetajad saaksid salvestada oma kogemused väärt õpimeetoditest, -võtetest või -allikatest.

Resume

TEACHERS' TRAINING MOTIVATION: THE INFLUENCING FACTORS AND OPPORTUNITIES OF RAISING IT

Eliis Valdma

As implementation of the new concept of learning is currently topical in Estonian society, and thus raising professionalism of teachers and school leaders, the current research tries to contribute to continuing study in the field of teachers' training by giving suggestions based on the results of the present research.

Based on the fact that learning motivation is a key issue in people's professional development, the idea of the master's thesis was to build a theoretical framework that could support the performed study and interpretation of the study results. Therefore, the theoretical part of the work gave an overview of the nature of learning and motivation and their corresponding theories. In the theory part viewpoints of adult learning were also presented. Finally, teachers' self-development opportunities and the current situation in the field of Estonian teacher training were discussed. The overview of professional literature and earlier research on teacher education made it possible to compare the results of the previous and current studies as well as to find confirmation that theory supports practice.

The aim of the master thesis was to identify the factors that influence teachers' training motivation. Based on the results, the idea was to give recommendations of how to organize teachers' training better.

In the empirical part of the research a combined study (kombineeritud uuring) was carried out – an online questionnaire among teachers and interviews amongst school leaders. Methodologies for data analysis were descriptive statistics, factor analysis and correlation analysis. Based on the results, discussion, conclusions and proposals were presented.

As a result of the conducted survey, answers to the following questions were found.

- What are the most common influencing factors of teacher learning motivation?
- Which learning barriers prevent teachers from learning most frequently?

- How often do teachers participate in training activities and how significantly do they influence teachers' professional development?
- What is the teachers' satisfaction with received training?
- What are the main barriers why teachers do not implement what they have learned during training sessions?

Teachers' strongest internal incentives are the desire to acquire new knowledge and skills and develop their intellectual abilities. The external sources of motivation are sharing experiences with colleagues and resting from everyday work routine.

The present study and previous studies confirm that Estonian teachers do not feel very significant barriers to learning. Their willingness to learn and develop themselves is high. Nevertheless, their most frequent study barriers are lack of funding and time. The interviewed school leaders confirm that lack of financial resources is the most common problem of organizing teachers' training at schools, too.

From the study it appeared that colleagues' relations are an important part of teachers' learning process. At least once a week, a teacher learns in joint activities – colleague conversations, teamwork, collective discussion, work meeting. As sharing experiences with colleagues is also an important external motivation factor, it demonstrates that it is important to have study companions in order to stay motivated.

On average, teachers participate in training activities at least once during half a year. They prefer training based on the subject they teach at school. They consider training experiences as an important part of their professional development.

On average, teachers estimated last training's quality as high. They were most pleased with the competences of the trainer and their overall satisfaction with the training was high, too.

Although teachers highly value their training experiences, they estimate as the most common problems that hinder the implementation of what they have learned the following aspects, such as lack of time, training being too theoretical (instead of learning practical skills) and lack of trainer's support in putting acquired knowledge and skills into practice.

No remarkable links between independent (e.g sex, age etc.) and dependent variables were not revealed.

Based on the analysis of the research results, the following recommendations were made.

1. Teachers need instruments to assess their level of professional development and plan the need for self-development. Appropriate measuring instruments should be developed by local universities.

2. It should be the school leaders' task to motivate teachers to learn. Thus, leaders should explain clearly to their teachers what their expectations are concerning study results of the training sessions that take place in their organization.

3. Teachers' trainers should be acquainted with their target audience and their expectations. Therefore it is important to implement pre-activities before each training session. School leaders could also claim in their training order that the trainer should get acquainted with his/her students and with their needs and expectations.

4. As joint learning activities and colleagues' support are important for teachers and new paradigm in teaching requires experiential learning (learning by doing) it is important to offer teachers training that involves them in the projects and other joint activities.

5. From the current research the conclusion that teachers need trainers' support and advice after the active training process is over was made. For this it is essential to plan ahead training activities that include implementation of the acquired knowledge and skills in the classroom, as well.

6. In order to popularize self-development and learning within organization and to motivate eager learners, it would be a good idea to award the title "Student of the Year", as it is done in some schools. Creating a database for sharing good teaching methods, learning experiences and resources within an organization could also encourage teachers to learn and preserve motivation.

Allikmaterjalid

- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25, 385-405.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Arnold, J., Robertson, I. T., Cooper, C. L. (1991). *Work Psychology*. London: Pitman.
- Arnolds, C. A., Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resource Management*, 13, Issue 4, 697–719.
- A Theory of Achievement Motivation*. (1974). / ed. Atkinson, J. W., Feather, N. T. New York: Krieger.
- BUI = Balti Uuringute Instituut. (2015). *Õpetajate täiendusõppe vajadused. Lõpparuanne*. <https://www.hm.ee/sites/default/files/lpparuanne.pdf> 12.12.2015
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Press. http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf 13.12.2015
- Bansal, M. (2010). *E-leadership: a New Paradigm*. India: Gyan Publishing House.
- Beerens, D. R. (2000). *Evaluating Teachers for Professional Growth: Creating a Culture of Motivation and Learning*. California: Corwin Press, Inc.
- Behlol, M. G., Dad, H. (2010). Concept of Learning. *International Journal of Psychological Studies*, Vol. 2, No. 2, 231–239.
- Bergh, L., Ros, A., Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142–150.
- Bixler, B. (2006). *Motivation and its Relationship to the Design of Educational Games*. <http://www.personal.psu.edu/bxb11/m&g.pdf> 03.12.2015
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (1999). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School. Expanded Edition*. Washington: National Academy Press. <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf> 01.12.2015
- Business Dictionary*. (2016). WebFinance, Inc. <http://www.businessdictionary.com/definition/learning.html>

- Chao, R. J. Jr. (2009, 6–8 Nov). *Understanding the Adult Learners' Motivation and Barriers to Learning*. Inaugural Conference Proceedings.
<https://pll.asu.edu/p/sites/default/files/lrm/attachments/Understanding%20the%20Adult%20Learners%20Motivation%20and%20Barriers%20to%20Learning.pdf> 01.12.2015
- Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words.* (2009). / ed. K. Illeris. Routledge.
- Daft, L. R. (2008). *The Leadership Experience*. Fourth Edition. USA: Thomson South-Western.
- Deci, E., L., Ryan, R., M. (2000, Vol. 11, No. 4). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 227–268.
- Eesti keele seletav sõnaraamat.* (2009). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eesti õigekeelsussõnaraamat ÕS 2013.* (2013). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Eisenschmidt, E., Koit, R. (2014). Kutsestandardi rakendamine õpetajaks kujunemisel ja edasises professionaalses arengus. SA Innove tugimaterjal.
<http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Kutsestandardi%20rakendamine%20ja%20eneseanal%C3%BC%C3%BCs.pdf> 13.01.2016
- Elenurm, T. (2011, august). *Mis motiveerib head õpetajat?* Rakvere hariduspäeva ettekanne.
- Empowering Teachers as Lifelong Learners: Reconceptualizing, Restructuring and Reculturing Teacher Education fo the Information Age.* (2000). / ed. B. Beairsto, P. Ruohotie. Finland: Saarijärven Offset Oy.
- Fosnot, C., T. (2005). Constructivism Revisited: Implications and Reflections. *The Constructivist*, Vol. 16, No. 1.
<http://www.uen.org/utahstandardsacademy/math/downloads/level-1/3-1-ConstructivismRevisited.pdf> 13.01.2016
- Gorozidis, G. (2011). Physical education teachers' motivation and self-efficacy in the implementation of the new Curriculum. *European Physical Education Review*, 17: 231–253.
- Gorozidis, G., Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education* 39, 1–11.
- Greeno, J., Collins, A., Resnick, L. (1996). *Cognition and Learning*. / ed Berliner, D. C, Calfee, R. C. C. Handbook of Educational Psychology. New York: Macmillan.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). *Õpetajate ja haridusjuhtide täiendusõppe kontseptsioon.* https://www.hm.ee/sites/default/files/taiendusoppe_kontseptsioon.pdf 01.02.2016

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2015a). 2015./2016. õppeaasta arvudes. https://www.hm.ee/sites/default/files/2015-2016-oppeaasta_arvudes.pdf 01.05.2016
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2015b). Programmi „Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusasutuste juhid 2016–2019“ tegevus „Õpetajate ja koolijuhtide professionaalse arengu toetamine“. https://www.hm.ee/sites/default/files/lisa_1_programm_padevad_ja_motiveeritud_ope_tajad_ning_haridusasutuste_juhid_2016.pdf 26.01.2016
- Hoy, A. W., Davis, H. A., Anderman, E. M. (2013). Theories of Learning and Teaching in TIP. *Theory Into Practice*, 52, 9–21.
- Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning*. Denmark: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and nonlearning in school and beyond*. London/New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). *The Sociology of Adult & Continuing Education. Volume 79*. London and New York: Routledge. https://books.google.nl/books?id=rT42ALEgQm4C&pg=PA51&hl=et&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false 01.12.2015
- Jarvis, P. (1998). *Täiskasvanuharidus ja pidevõpe*. Narva: Kirjastus SE&JS.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf> 01.12.2015
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company. http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf 13.12.2015
- Knowles, M. S., Holton, E. F, Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. USA: Butterworth-Heinemann. .
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 157–189.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivatsioon ja isiksus*. Tallinn: Kirjastus Mantra.
- McClelland, D. C., Atkinson, J., W., Clark, R. A, Lowell, E. R. (1953). *The Achievement Motive. Chapter Eight*. New York: Appleton-Century and Crofts. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.6951&rep=rep1&type=pdf> 01.12.2015
- McKenzie, J. (2001). How Teachers Learn Technology Best. *The Educational Technology Journal*, Vol. 10, No. 6. <http://www.fno.org/mar01/howlearn.html> 14.01.2016

- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam–Webster BETA Dictionary. (2015).
<http://beta.merriamwebster.com/dictionary/learning> 13.12.2015
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective*. (2002). / ed. Ryan, R. M., Deci, E. L. *Handbook of Self-Determination Research*, vol 2, 3–33. USA: The University of Rochester Press.
- Oxford Dictionaries. Language Matters*. (2015)
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/learning> 13.12.2015
- Singh, H. (2010). *Organisational Behaviour*. New Delhi: V.K. Global Publications Private Ltd.
- Sviniki, M. D. (1999). New Directions in Learning and Motivation. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 5–27.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.
- Zimmermann, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, 64–70.
- Turabik, T., Baskan, G. A. (2015). The Importance of Motivation Theories in Terms of Education Systems. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 5, 1055–1063.
- Täiskasvanute koolitaja kutsestandardi lisa „Tööosad ja –ülesanded“ (2016). SA Kutsekoda.
<http://kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555674> 26.02.2016
- Täiskasvanute koolituse seadus (RT I, 23.03.2015, 5) § 11 lõige 1 ja 2.
- Uus, M. (2007). *Kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed meetodid probleemi kirjeldamiseks ja põhjuste tuvastamiseks*. Poliitikauuringute Keskuse Praxis koolitusettkanne.
<http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2007-Meetodid-probleemi-kirjeldamiseks-ja-pohjuste-tuvastamiseks.pdf> 29.10.2015
- Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruse nr 381 (RT I 2000, 87, 575) "Õpetaja koolituse raamnõuded" § 2.
- Vabariigi Valitsuse 22.11.2000 määruse nr 381 „Õpetajate koolituse raamnõuded” 13.08.2015 muutmise määruse nr 89 (RT I, 18.08.2015, 8) § 17 lõige 1.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345–376.

Õpetajate Maailmaorganisatsiooni kutse-eesitika deklaratsioon. (2001). Vastu võetud Education Internationali 3. maailmakongressil Tais Jomtienis. <http://ehl.org.ee/wp-content/uploads/2016/01/EI-kutseeetika-deklaratsioon.pdf> 01.02.2016

Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes.* Tartu: Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html> 03.12.2015

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes.* Tartu: Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1

Õppimise suunad Merriami ja Caffarella (1999) järgi (Beairsto, Ruohtie, 2000)

<i>Aspekt</i>	Biheivorism	Kognitivism	Humanism	Sotsiaalne õppimine	Konstruktivism
<i>Õppimisprotsessi käsitus</i>	käitumise muutus	sisemised vaimsed protsessid (k.a taipamine, info-töötlus, mälu, tajus)	individuaalne tegevus potentsiaali teostamiseks	vastastikmõjuteiste inimestega ja nende jälgimine sotsiaalses kontekstis	kogemuse tähenduse konstrueerimine
<i>Õppimise kese</i>	väliskeskonna stiimulid	sisemine kognitiivne struktureerimine	tunde- ja kognitiivsed vajadused	inimeste vastastikune mõju, käitumine ja keskkond	reaalsuse sisemine konstrueerimine
<i>Hariduse eesmärk</i>	muuta käitumist soovitud suunas	arendada võimeid ja oskusi, et õppida paremini	saada iseaktualiseerituks ja autonoomseks	kujundada uusi rolle ja käitumist	teadmise loomine (konstrueerimine)
<i>Õpetaja roll</i>	kujundab keskkonda, et esile tuua soovitud reageering	struktureerib õpitegevuse sisu	aitab kaasa kogu isiksuse arengule	kujundab ja suunab uusi rolle ja käitumist	aitab kaasa ja arutleb õppijaga tähenduse üle
<i>Ilmnemine täiskasvanuõppes</i>	<ul style="list-style-type: none"> käitumuslikud eesmärgid kompetentsipõhine haridus oskuste arendamine ja väljaõpe 	<ul style="list-style-type: none"> kognitiivne areng intelligents, õppimine ja mälu kui vanuse funktsioon õppima õppimine 	<ul style="list-style-type: none"> andragoogika isejuhtiv õppimine 	<ul style="list-style-type: none"> sotsialiseerimine sotsiaalsed rollid mentorlus kontrollkese 	<ul style="list-style-type: none"> eksperimentaalne õppimine isejuhtiv õppimine perspektiivide ümberkujundamine peegeldav praktika

Lisa 2

Õpetajate taustandmed

SUGU	ÕPETAJAD n=288		
	naine	258	89,5%
mees	30	10,4%	
VANUS	kuni 24	3	1%
	25–34	32	11,1%
	35–44	52	18,1%
	45–54	104	36,1%
	55–64	84	29,2%
	üle 65	13	4,5%
TÖÖSTAAŽ	kuni 2 a	15	5,2%
	3–5 a	17	5,9%
	6–10 a	29	10,1%
	11–15 a	15	5,2%
	üle 15 a	212	73,6%
TÖÖKOHT	lasteaed-alkkool	6	2,2%
	alkkool	9	3,3%
	lasteaed-põhikool	13	4,7%
	põhikool	110	40,1%
	keskkool	16	5,8%
	gümnaasium	112	40,9%
	erivajadustega laste kool	8	2,9%
ÕPETATAVAD ÕPILASED	algklassiõpilased	122	42,8%
	põhikooliõpilased	214	75,1%
	gümnaasiumiõpilased	107	37,5%
	erivajadustega õpilased	57	20%
MAAKOND	Harjumaa	107	37,2%
	Hiiumaa	3	1%
	Ida-Virumaa	13	4,5%
	Jõgevamaa	8	2,8%
	Järvamaa	11	3,8%
	Läänemaa	10	3,5%
	Lääne-Virumaa	20	6,9%
	Põlvamaa	12	4,2%
	Pärnumaa	16	5,6%
	Raplamaa	14	4,9%
	Saaremaa	13	4,5%
	Tartumaa	25	8,7%
	Valgamaa	10	3,5%
	Viljandimaa	13	4,5%
	Võrumaa	13	4,5%

Allikas: autori koostatud

Lisa 3

Õpetajate jaotus vanuse ja tööstaaži järgi järgi

		Vanus						Kokku
		kuni 24 a	25 - 34 a	35 - 44 a	45 - 54 a	55 - 64 a	üle 65 a	
Töö- staaž	kuni 2 a	3 (100%)	9 (28,1%)	1 (1,9%)	2 (1,9%)	0	0	15 (5,2%)
	3 - 5 a	0	10 (31,3%)	6 (11,5%)	1 (1,0%)	0	0	17 (5,9%)
	6 - 10 a	0	13 (40,6%)	10 (19,2%)	5 (4,8%)	1 (1,2%)	0	29 (10,1%)
	11 - 15	0	0	9 (17,3%)	5 (4,8%)	1 (1,2%)	0	15 (5,2%)
	üle 15 a	0	0	26 (50%)	91 (87,5%)	82 (97,6%)	13 (100%)	212 (73,6%)
Kokku		3 (1%)	32 (11,1%)	52 (18,1%)	104 (36,1%)	84 (29,2%)	13 (4,5%)	288 (100%)

Allikas: autori koostatud

Lisa 4

Õpetajate ametialase pädevuse hinnangute kirjeldavad arvnäitajad

		oma ainevaldkonna tundmine	emakeeleoskus	võõrkeeleskus	motiveerimisoskus	matemaatikaalane kompetents	koostööoskus	sotsiaalne kompetents	ettevõtlikkus-kompetents	suhtlemisoskused	kutse-eeetika järgimine	enesetunnetusalane kompetents	haridustehnoloogia-alane kompetents
N	Kehtiv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
	Puudu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aritm. keskmine		6,05	6,27	4,63	5,30	4,82	5,90	6,00	5,11	6,01	6,10	5,88	5,08
Mediaan		6,09 ^a	6,32 ^a	4,61 ^a	5,33 ^a	4,99 ^a	5,92 ^a	6,05 ^a	5,18 ^a	6,06 ^a	6,15 ^a	5,89 ^a	5,22 ^a
Mood		6	6	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6
Standardhälve		0,694	0,682	1,265	0,832	1,393	0,781	0,761	1,122	0,785	0,721	0,776	1,146
Dispersioon		0,482	0,465	1,601	0,692	1,939	0,609	0,578	1,259	0,617	0,520	0,602	1,314
Ulatus		4	3	6	4	6	4	4	5	4	5	4	5
Miinimum		3	4	1	3	1	3	3	2	3	2	3	2
Maksimum		7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
a. Arvutatud rühmitatud andmetest.													

Allikas: autori koostatud

Lisa 5

Viimase aasta eri õpisisituatsioonide kirjeldavad arvnäitajad

		igapäevase töö käigus	vestlustes kolleegidega	töökoosolekul	meeskonnatöös	kollektiivse arutelu tulemusena	sisekoolitusel	kohustuslikul üldpedagoogilisel koolitusel	kohustuslikul ainealasel koolitusel	vabalt valitud Eesti-sisesel täiendkoolitusel	vabalt valitud välismaisel täiendkoolitusel	seminaril	konverentsil	tasemeõppes	kogukonnatöös vabatahtlikuna (nt noortekeskuses)	vabahariduslikul koolitusel	omaalgatuslikus uurimistöös huvipakkavas valdkonnas	eneseharimise infokandjate (televideoon, ajakiri, veebileht jm) abil
N	Kehv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Aritm. keskm.		5,97	5,78	4,71	4,82	4,78	3,70	3,04	2,98	3,08	1,36	2,40	2,16	1,87	2,16	1,88	2,42	5,96
Me-diaan		6,00	6,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00	3,00	3,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	7,00
St. hälve		1,081	1,080	1,115	1,222	1,144	,945	1,141	1,251	1,206	,827	1,248	1,156	1,440	1,647	1,309	1,755	1,534
Ulatus		5	5	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Min.		2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maks.		7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Allikas: autori koostatud

Lisa 6

Enesejuhtimisaspektide kirjeldavad arvnäitajad

		motivatsioon ennast arendada	õpioskuste tase	ajajuhtimis- oskuse tase	teadlikkus oma õpistiilist	oskus töömuresid lahendada	suutlikkus oma eesmärke ellu viia	valmisolek töölalastel koolitustel osaleda
N	Kehtiv	286	283	279	283	284	286	283
	Puudu	3	6	10	6	5	3	6
Aritmeetiline keskmine		4,00	3,83	3,56	3,86	3,64	3,81	4,09
Mediaan		4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Mood		4	4	3	4	4	4	4
Standardhälve		,737	,601	,770	,709	,717	,707	,778
Dispersioon		,544	,361	,593	,502	,514	,500	,606
Ulatus		3	3	3	3	3	3	3
Miinimum		2	2	2	2	2	2	2
Maksimum		5	5	5	5	5	5	5

Allikas: autori koostatud

Õppimise ja enesearengu sisemiste stiimulite kirjeldavad arvnäitajad

		See tõstab mu enesehinnangut.	See arendab mu intellektuaalseid võimeid.	See on elu lahutamatu osa.	See on nauding.	See aitab mul nähtusi mõista.	See aitab läbikukkumist / ebaõnnestumist vältida.	See aitab mul ennast soovitud suunas muuta.	Soovin ennast juhtida.	Soovin väljakutsetele vastata.	Soovin endale püstitatud eesmärgid ellu viia.	Soovin omandada uusi teadmisi ja oskusi.	Soovin oma potentsiaali maksimaalselt rakendada.	Soovin leida kinnitust oma arusaamadele, oskustele ja teadmistele.
N	Kehtiv	285	286	287	282	285	284	287	285	286	285	287	286	285
	Puudu	4	3	2	7	4	5	2	4	3	4	2	3	4
Aritm. keskm.		4,94	5,22	5,14	4,68	5,05	4,35	4,81	4,74	4,79	5,06	5,44	5,16	5,13
Mediaan		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	6,00	5,00	5,00
Mood		5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	6	5	6
Standardhälve		1,033	,778	,855	,922	,783	1,097	,938	,961	,940	,833	,692	,822	,855
Dispersioon		1,066	,605	,731	,850	,613	1,203	,881	,924	,884	,693	,478	,676	,730
Ulatus		5	4	4	4	3	5	5	5	4	4	3	4	4
Miinimum		1	2	2	2	3	1	1	1	2	2	3	2	2
Maksimum		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Allikas: autori koostatud

Õppimise ja enesearengu välimiste stiimulite kirjeldavad arvnäitajad

		Minult nõutakse seda.	Mu töötasu sõltub sellest.	Siis mind tunnustatakse.	See aitab põgeneda rutiniist.	Ühiskonnas väärtustatakse elukestvat õpet.	See aitab mul oma staatust tõsta.	See võimaldab mul kolleegidega kogemusi jagada.	See aitab mul uusi tuttavaid leida.	Sellega paranevad mu suhtlemisoskused.	Minu organisatsioonis väärtustatakse õppimist.
N	Kehtiv	285	276	283	285	282	284	286	285	287	281
	Puudu	4	13	6	4	7	5	3	4	2	8
Aritm. keskm.		3,24	3,17	3,22	4,09	3,78	3,67	4,29	3,75	3,97	4,05
Mediaan		3,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Mood		3	3	3	4	3	4	4	3	4	5
Standardhälve		1,221	1,433	1,238	1,148	1,295	1,251	1,055	1,232	1,292	1,291
Dispersioon		1,490	2,052	1,533	1,318	1,676	1,564	1,113	1,517	1,671	1,666
Ulatus		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Miinimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maksimum		6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Allikas: autori koostatud

Õppimist takistavate tegurite kirjeldavad arvnäitajad

		vähene enesekindlus	ebapiisav usk enese toimetulekusse	eelarvamused	ajapuudus	huvi puudus	õppimisvõimaluste kohta käiva teabe puudumine	lapsehoiuvõimaluste puudumine	täiendkoolituse rahastamisvõimaluse puudumine	ajaplaneerimisvõimused	karjäärivõimaluste puudumine	Õppimine ei anna soovitud tulemusi.	Puuduvad sobivad täiendõppevõimalused.	Täiendõppes on kasutusel täiskasvanutele sobimatu metoodika.	Töökorraldus ei võimalda end täiendada.	Kolleevid ei väärtusta õppimist.
N	Kehtiv	280	281	283	285	282	282	270	279	284	275	271	280	259	280	271
	Puudu	9	8	6	4	7	7	19	10	5	14	18	9	30	9	18
Aritmeetiline keskmine		2,55	2,62	2,61	4,40	3,10	3,49	2,29	4,43	3,99	3,37	3,39	3,91	3,66	3,65	2,35
Mediaan		2,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	1,00	5,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	2,00
Mood		2	3	3	4	3	3	1	6	4	3	4	4	4	4	1
Stdandardhälve		1,211	1,293	1,265	1,270	1,491	1,412	1,700	1,518	1,308	1,482	1,433	1,500	1,510	1,606	1,390
Dispersioon		1,467	1,671	1,600	1,613	2,222	1,994	2,890	2,304	1,710	2,197	2,055	2,251	2,281	2,581	1,931
Ulatus		5	5	5	5	5	6	6	5	6	5	5	5	5	5	5
Miinimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maksimum		6	6	6	6	6	7	7	6	7	6	6	6	6	6	6

Allikas: autori koostatud

Lisa 10

Viimase aasta koolituste osatähtsus professionaalses arengus

		üldpedagoogilised koolitused	ainealased koolitused	üldhariduslikud koolitused	kohustuslikud koolitused	vabalt valitud koolitused
N	Kehtiv	285	285	284	275	288
	Puudu	3	3	4	13	0
Aritm. keskmine		4,13	5,20	4,24	3,54	5,33
Mediaan		4,22 ^a	5,34 ^a	4,29 ^a	3,53 ^a	5,40 ^a
Mood		4	6	4	3	6
Standardhälve		1,179	,939	1,086	1,134	,890
Dispersioon		1,391	,881	1,179	1,286	,792
Ulatus		5	5	5	5	6
Miinimum		1	1	1	1	1
Maksimum		6	6	6	6	7
a. Arvutatud rühmitatud andmetest.						

Allikas: autori koostatud

Lisa 11

Viimase aasta koolitustel osalemise sagedus

		üldpedagoogi- lised koolitused	ainealased koolitused	üldhariduslikud koolitused	kohustuslikud koolitused	vabalt valitud koolitused
N	Kehtiv	288	288	288	288	288
Aritm. keskmine		2,56	3,03	2,64	2,82	2,36
Mediaan		2,00	3,00	3,00	3,00	2,00
Mood		2	3	2	2	2
Standardhälve		,861	,971	,848	,913	1,255
Dispersioon		,742	,943	,719	,834	1,575
Ulatus		4	4	4	4	4
Miinimum		1	1	1	1	1
Maksimum		5	5	5	5	5

Allikas: autori koostatud

Lisa 12

Viimase täiendkoolituse kvaliteedi kirjeldavad arvnäitajad

		koolitaja professionaalsus	õpikeskkond	õpivahendid	õppematerjalid	õppemeetodid	eesmärgistatus	tagasisidustus	koolituskava olemasolu (k.a eel- ja järeltegevused)	osalejate kaasatus koolituse kavandamisse
N	Kehtiv	285	286	281	275	282	284	271	262	248
	Puudu	4	3	8	14	7	5	18	27	41
Aritm.		4,91	4,83	4,74	4,66	4,73	4,78	4,48	4,57	4,28
Mediaan		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00
Mood		6	5	5	5	5	5	5	5	5
Standardh.		1,152	,973	1,034	1,143	1,151	1,175	1,186	1,175	1,346
Dispersioon		1,327	,947	1,070	1,306	1,324	1,380	1,406	1,380	1,813
Ulatus		5	5	5	5	5	5	5	5	5
Miinimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maksimum		6	6	6	6	6	6	6	6	6

Allikas: autori koostatud

Lisa 13

Kirjeldavad arvnäitajad põhjuste kohta, miks ei ole õpetajad koolitusel omandatud teadmisi või oskusi praktikas rakendanud

		Omandatu kasutamiseks ei ole olnud piisavalt aega.	Keskkond (kolleegid, juhtkond, töövahendid vmt) ei toeta.	Koolitusest ei olnud kasu.	Koolituse järeltegevused puuduvad.	Uute teadmiste ja oskuste rakendamist ei tunnustata.	Ma ei oska omandatud rakendada.	Ma ei omandanud piisavalt oskusi, et neid töös ära kasutada.	Koolituse sisu oli liiga teoreetiline, praktilisi oskusi ei õpetatud.	Ma ei tunne vajadust uusi oskusi ja teadmisi rakendada.
N	Kehtiv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Aritm. keskm		3,46	2,74	2,82	3,02	2,60	2,47	2,53	3,05	2,19
Mediaan		4,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00
Mood		4	1	1	4	1	2	2	1	1
Standardh.		1,309	1,433	1,492	1,527	1,471	1,186	1,260	1,558	1,331
Dispersioon		1,713	2,052	2,227	2,330	2,164	1,406	1,588	2,427	1,772
Ulatus		5	6	6	6	6	6	6	6	6
Miinimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maksimum		6	7	7	7	7	7	7	7	7

Allikas: autori koostatud

Lisa 14

Sisemiste õpistiimulite omavaheline korrelatsioon

		... see tõstab mu enesehinnangut.	... see arendab mu intellektuaalseid võimeid.	... see on elu lahutamatu osa.	... see on nauding.	... see aitab mul nähtusi mõista.	... see aitab läbikukkumist / ebaõnnestumist vältida.	... see aitab mul ennast soovitud suunas muuta.	... soovin ennast juhtida.	... soovin väljakutsetele vastata.	... soovin endale püstitatud eesmärgid ellu viia.	... soovin omandada uusi teadmisi ja oskusi.	... soovin oma potentsiaali maksimaalselt rakendada.	... soovin leida kinnitust oma arusaamadele, oskustele ja teadmistele.
... see tõstab mu enesehinnangut.	Pearsoni korrelatsioon	1	,538**	,346**	,321**	,366**	,469**	,384**	,397**	,327**	,358**	,374**	,392**	,430**
	Olulisustõenäosus		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	285	285	285	280	284	282	285	283	284	283	285	284	283
... see arendab mu intellektuaalseid võimeid.	Pearsoni korrelatsioon	,538**	1	,487**	,386**	,511**	,404**	,457**	,345**	,310**	,396**	,526**	,415**	,432**
	Olulisustõenäosus	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	285	286	286	281	284	283	286	284	285	284	286	285	284
... see on elu lahutamatu osa.	Pearsoni korrelatsioon	,346**	,487**	1	,537**	,477**	,302**	,352**	,296**	,271**	,333**	,448**	,407**	,329**
	Olulisustõenäosus	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	285	286	287	282	285	284	287	285	286	285	287	286	285
... see on nauding.	Pearsoni korrelatsioon	,321**	,386**	,537**	1	,601**	,162**	,290**	,367**	,334**	,357**	,371**	,388**	,274**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000		,000	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	280	281	282	282	280	279	282	280	281	280	282	282	280
... see aitab mul nähtusi mõista.	Pearsoni korrelatsioon	,366**	,511**	,477**	,601**	1	,331**	,455**	,441**	,307**	,353**	,452**	,381**	,370**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	Arv	284	284	285	280	285	282	285	283	284	284	285	284	283
... see aitab läbikukkumist vältida.	Pearsoni korrelatsioon	,469**	,404**	,302**	,162**	,331**	1	,578**	,497**	,371**	,360**	,286**	,310**	,337**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,007	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	282	283	284	279	282	284	284	283	283	282	284	283	282
... see aitab mul ennast soovitud suunas muuta.	Pearsoni korrelatsioon	,384**	,457**	,352**	,290**	,455**	,578**	1	,698**	,496**	,508**	,430**	,477**	,371**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	285	286	287	282	285	284	287	285	286	285	287	286	285
... soovin ennast juhtida.	Pearsoni korrelatsioon	,397**	,345**	,296**	,367**	,441**	,497**	,698**	1	,610**	,602**	,439**	,549**	,371**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	Arv	283	284	285	280	283	283	285	285	284	283	285	284	283
... soovin väljakutsel e vastata.	Pearsoni korrelatsioon	,327**	,310**	,271**	,334**	,307**	,371**	,496**	,610**	1	,676**	,442**	,551**	,486**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	Arv	284	285	286	281	284	283	286	284	286	284	286	285	284
... soovin endale püsti-tatud eesmärki-gid ellu viia	Pearsoni korrelatsioon	,358**	,396**	,333**	,357**	,353**	,360**	,508**	,602**	,676**	1	,608**	,657**	,495**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	Arv	283	284	285	280	284	282	285	283	284	285	285	284	283
... soovin omandada uusi teadmisi ja oskusi.	Pearsoni korrelatsioon	,374**	,526**	,448**	,371**	,452**	,286**	,430**	,439**	,442**	,608**	1	,664**	,530**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	Arv	285	286	287	282	285	284	287	285	286	285	287	286	285
... soovin oma potentsiaali maksimaalse It rakendada.	Pearsoni korrelatsioon	,392**	,415**	,407**	,388**	,381**	,310**	,477**	,549**	,551**	,657**	,664**	1	,568**
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	Arv	284	285	286	282	284	283	286	284	285	284	286	286	284
... soovin leida kinnitust oma arusaamadele...	Pearsoni korrelatsioon	,430**	,432**	,329**	,274**	,370**	,337**	,371**	,371**	,486**	,495**	,530**	,568**	1
	Olulisustõenäosus	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	Arv	283	284	285	280	283	282	285	283	284	283	285	284	285

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$.

Allikas: autori koostatud

Lisa 15

Õpiolukordade omavaheline korrelatsioon

Õppimine...		igapäeva- se töö käigus	vestlustes kolleegi- dega	töökoos- olekul	meeskonnatöös	kollektiiv- se arutelu tulemu- sena	sisekoo- litusel	koh. üldpe- dagoogi- isel koolitusel	kohus- tuslikul aimealasel koolitusel	vabalt valitud Eesti täendk.	vabalt valitud välism. täendk.	seminaril	konve- rentsil	taseme- õppes	kogukon- natöös vabataht- likuna	vabahari- duslikul koolitusel	omaalga- tuslikus uurimist.	eneseha- rimine infokand- jate abil
igapäeva- se töö käigus	Pears.	1	,528	,281	,164	,244	,123	0,075	-0,060	,152	-0,017	0,101	0,071	0,089	0,072	0,002	0,072	0,100
	Olul.		0,000	0,000	0,005	0,000	0,037	0,207	0,311	0,010	0,773	0,088	0,227	0,133	0,226	0,973	0,223	0,091
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
vestlustes kolleegi- dega	Pears.	,528	1	,492	,388	,432	,183	0,047	-0,050	0,005	-0,065	0,020	-0,039	0,089	0,086	0,019	0,046	0,093
	Olul.	0,000		0,000	0,000	0,000	0,002	0,428	0,395	0,930	0,273	0,742	0,512	0,131	0,145	0,749	0,432	0,114
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
töökoos- olekul	Pears.	,281	,492	1	,447	,468	,378	,250	,207	,142	0,087	,172	0,096	,135	,126	0,091	0,077	-0,015
	Olul.	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,016	0,142	0,003	0,104	0,022	0,033	0,123	0,194	0,797
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
meeskonnatöös	Pears.	,164	,388	,447	1	,627	,303	,290	,237	0,104	0,054	,218	,149	,169	,207	,209	,135	0,070
	Olul.	0,005	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,077	0,358	0,000	0,011	0,004	0,000	0,000	0,022	0,234
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
kollektiiv- se arutelu tulemu- sena	Pears.	,244	,432	,468	,627	1	,364	,253	,191	0,106	0,030	,191	0,080	,223	,195	,171	0,049	,120
	Olul.	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,001	0,072	0,614	0,001	0,175	0,000	0,001	0,004	0,410	0,042
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
sisekoo- litusel	Pears.	,123	,183	,378	,303	,364	1	,506	,398	,211	,143	,260	,265	,119	0,058	0,053	0,032	0,001
	Olul.	0,037	0,002	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,015	0,000	0,000	0,043	0,330	0,370	0,584	0,987
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
kohustus- likul üld- pedagoogi- lisesel koolitusel	Pears.	0,075	0,047	,250	,290	,253	,506	1	,548	,291	,228	,299	,296	,235	,169	,171	0,101	0,053
	Olul.	0,207	0,428	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,004	0,004	0,088	0,372
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
kohust.	Pears.	-0,060	-0,050	,207	,237	,191	,398	,548	1	,299	,211	,285	,253	,306	,130	,126	,124	-0,079

ainealasel koolitusel	Olul.	0,311	0,395	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,027	0,033	0,036	0,183
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
vabalt valitud Eesti-sisesel täiendkoolitusel	Pears.	,152	0,005	,142	0,104	0,106	,211	,291	,299	1	,306	,433	,443	,273	,253	,302	,200	-0,019
	Olul.	0,010	0,930	0,016	0,077	0,072	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,749
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
vabalt valitud välismaisel täiendkoolitusel	Pears.	-0,017	-0,065	0,087	0,054	0,030	,143	,228	,211	,306	1	,411	,459	,458	,413	,400	,278	-0,092
	Olul.	0,773	0,273	0,142	0,358	0,614	0,015	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,118
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
seminaril	Pears.	0,101	0,020	,172	,218	,191	,260	,299	,285	,433	,411	1	,586	,396	,313	,274	,248	0,025
	Olul.	0,088	0,742	0,003	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,672
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
konverentsil	Pears.	0,071	-0,039	0,096	,149	0,080	,265	,296	,253	,443	,459	,586	1	,356	,244	,377	0,100	-0,018
	Olul.	0,227	0,512	0,104	0,011	0,175	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,091	0,764
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
tasemeõppes	Pears.	0,089	0,089	,135	,169	,223	,119	,235	,306	,273	,458	,396	,356	1	,363	,406	,228	-,141
	Olul.	0,133	0,131	0,022	0,004	0,000	0,043	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,016
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
kogu-konnatöös vabatahtlikuna	Pears.	0,072	0,086	,126	,207	,195	0,058	,169	,130	,253	,413	,313	,244	,363	1	,498	,315	-0,059
	Olul.	0,226	0,145	0,033	0,000	0,001	0,330	0,004	0,027	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,315
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
vabahariduslikul koolitusel	Pears.	0,002	0,019	0,091	,209	,171	0,053	,171	,126	,302	,400	,274	,377	,406	,498	1	,342	0,011
	Olul.	0,973	0,749	0,123	0,000	0,004	0,370	0,004	0,033	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,847
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
omaalgatuslikus uurimistöös	Pears.	0,072	0,046	0,077	,135	0,049	0,032	0,101	,124	,200	,278	,248	0,100	,228	,315	,342	1	,129
	Olul.	0,223	0,432	0,194	0,022	0,410	0,584	0,088	0,036	0,001	0,000	0,000	0,091	0,000	0,000	0,000		0,028
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288
eneseharmine infokandjate abil	Pears.	0,100	0,093	-0,015	0,070	,120	0,001	0,053	-0,079	-0,019	-0,092	0,025	-0,018	-,141	-0,059	0,011	,129	1
	Olul.	0,091	0,114	0,797	0,234	0,042	0,987	0,372	0,183	0,749	0,118	0,672	0,764	0,016	0,315	0,847	0,028	
	Arv.	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288	288

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$.

Allikas: autori koostatud

Viimase täiendkoolituse kvaliteediaspektide omavahelised seosed

		koolitaja professionaalsus	õpikeskkond	õpivahendid	õppematerjalid	õppemeetodid	eesmärgistatus	tagasisidustus	koolituskava olemasolu (k.a eel- ja järeltegevused)	osalejate kaasatus koolituse kavandamisse
koolitaja professionaalsus	Pearsoni korrelatsioon	1	,675**	,725**	,699**	,801**	,840**	,754**	,639**	,624**
	Olulisus- tõenäosus		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Arv	285	285	280	273	280	282	269	261	246
õpikeskkond	Pearsoni korrelatsioon	,675**	1	,800**	,703**	,709**	,682**	,665**	,621**	,626**
	Olulisus- tõenäosus	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Arv	285	286	281	274	281	283	270	261	247
õpivahendid	Pearsoni korrelatsioon	,725**	,800**	1	,825**	,776**	,751**	,692**	,696**	,628**
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Arv	280	281	281	272	277	279	267	260	245
õppematerjalid	Pearsoni korrelatsioon	,699**	,703**	,825**	1	,806**	,728**	,704**	,696**	,630**
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	Arv	273	274	272	275	274	275	264	256	242
õppemeetodid	Pearsoni korrelatsioon	,801**	,709**	,776**	,806**	1	,868**	,800**	,687**	,703**
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	Arv	280	281	277	274	282	282	270	260	245
eesmärgistatus	Pearsoni korrelatsioon	,840**	,682**	,751**	,728**	,868**	1	,804**	,714**	,718**
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	Arv	282	283	279	275	282	284	270	261	247
tagasisidustus	Pearsoni korrelatsioon	,754**	,665**	,692**	,704**	,800**	,804**	1	,776**	,747**
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	Arv	269	270	267	264	270	270	271	255	243
koolituskava olemasolu (k.a eel- ja järeltegevused)	Pearsoni korrelatsioon	,639**	,621**	,696**	,696**	,687**	,714**	,776**	1	,754**
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	Arv	261	261	260	256	260	261	255	262	236
osalejate kaasatus koolituse kavandamisse	Pearsoni korrelatsioon	,624**	,626**	,628**	,630**	,703**	,718**	,747**	,754**	1
	Olulisus- tõenäosus	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	Arv	246	247	245	242	245	247	243	236	248

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$.

Allikas: autori koostatud

Lisa 17

Korrelatsioonid põhjuste kohta, miks õpetajad pole koolitusel saanud teadmisi ja oskusi praktikas rakendanud

		Omandatu kasutamiseks ei ole olnud piisavalt aega.	Keskkond (kolleegid, juhtkond, töövahendid vmt) ei toeta.	Koolitusest ei olnud kasu.	Koolituse järeltegevused (tagasisidesus, koolitajapoolne nõustamine) puuduvad.	Uute teadmiste ja oskuste rakendamist ei tunnustata.	Ma ei oska omandatut rakendada.	Ma ei omandanud piisavalt oskusi, et neid töös ära kasutada.	Koolituse sisu oli liiga teoreetiline, praktilisi oskusi ei õpetatud.	Ma ei tunne vajadust uusi oskusi ja teadmisi rakendada.
Omandatu kasutamiseks ei ole olnud piisavalt aega.	Pearsoni korrelatsioon	1	,337**	,226**	,186**	,174**	,297**	,289**	,219**	,169**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Keskkond (kolleegid, juhtkond, töövahendid vmt) ei toeta.	Pearsoni korrelatsioon	,337**	1	,289**	,272**	,447**	,331**	,335**	,307**	,252**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Koolitusest ei olnud kasu.	Pearsoni korrelatsioon	,226**	,289**	1	,672**	,370**	,428**	,460**	,657**	,335**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Koolituse järeltegevused puuduvad.	Pearsoni korrelatsioon	,186**	,272**	,672**	1	,498**	,375**	,442**	,663**	,270**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Uute teadmiste ja oskuste rakendamist ei tunnustata.	Pearsoni korrelatsioon	,174**	,447**	,370**	,498**	1	,374**	,392**	,494**	,386**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Ma ei oska omandatut rakendada.	Pearsoni korrelatsioon	,297**	,331**	,428**	,375**	,374**	1	,770**	,556**	,504**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Ma ei omandanud piisavalt oskusi, et neid töös ära kasutada.	Pearsoni korrelatsioon	,289**	,335**	,460**	,442**	,392**	,770**	1	,621**	,504**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Koolituse sisu oli liiga teoreetiline, praktilisi oskusi ei õpetatud.	Pearsoni korrelatsioon	,219**	,307**	,657**	,663**	,494**	,556**	,621**	1	,406**
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288
Ma ei tunne vajadust uusi oskusi või teadmisi rakendada.	Pearsoni korrelatsioon	,169**	,252**	,335**	,270**	,386**	,504**	,504**	,406**	1
	Arv	288	288	288	288	288	288	288	288	288

**Korrelatsioon on oluline olulisusnivool $p < 0,01$.

Allikas: autori koostatud

Lisa 18

Koolijuhtide intervjuu küsimused (allikas: autori koostatud)

1. Kui palju on teie koolis õpetajaid?
2. Kui palju ja mida teate oma õpetajate enesearendamisest?
3. Kui aktiivselt osalevad õpetajad vabalt valitud koolitustel?
4. Mis teie meelest motiveerib õpetajaid õppima?
5. Kuidas selgitate välja õpetajate koolitusvajadused?
6. Kes ja kuidas teeb konkreetse koolitusplaani?
7. Kas teie organisatsioonis väärtustatakse õppimist? Kuidas? Näited.
8. Õpetajad on oluliste õppimist takistavate teguritena välja toonud ajapuuduse ja töökorralduse. Kuidas teie koolis koolitamist ja eneseharimist soodustatakse?
9. Oluline takisti on ka rahalised vahendid. Kuidas teie koolis koolituseelarvet kavandatakse?
10. 50% õpetajaist ütleb, et täiendõppes kasutatakse täiskasvanutele sobimatut metoodikat. Mida sellest arvate?
11. Kui sageli ülekoollisi koolitusi tellite?
12. Milliste kriteeriumite alusel valite koolitajaid? Kas on mõned eelistatud organisatsioonid?
13. Kas ja kui palju teevad koolitajad eel- ja järeltegevusi?
14. Kuidas hindab juhtkond koolituse mõju/kasutegurit?
15. Kui palju ja millist tagasisidet tuleb õpetajatelt?

Õpetajate veebiküsimustik (allikas: autori koostatud)

Õpetaja õppimis- ja koolitusmotivatsioon

Hea vastaja!

Käesolev ankeet on õpetajana töötava Tallinna Tehnikaülikooli personalitöö magistrandi Eliis Valdma lõputöö andmekogumismeetod.

Ankeedi eesmärk on välja selgitada õpetajate õpimotivatsiooni mõjutavad tegurid ning hinnang täiendkoolitusele. Selle tulemuste analüüs ja järeldused on sisend ettepanekute esitamiseks Eesti õpetajakoolituse arendamisega tegelevatele instantsidele.

Antud küsimustikus on taustainfo osa ning neli teemavaldkonda: õpetaja hinnang oma ametialasele pädevusele, enesearendamine, õpimotivatsioon ja koolitused. Ankeedis on võimalik valikuid põhjendada ja selgitada. Palun ole lahke seda tegema, kuna nõnda on küsitluste tulemused ning hilisem analüüs suurema täpsuse ja usaldusväärsusega.

Sinu kui vastaja anonüümsus on tagatud.

Küsimuste ja tagasiside soovi korral võta palun ühendust aadressil eliis.valdma@ttu.ee.

* Kohustuslik

Sinu sugu *

Sinu vanus *

Sinu töökoht *

Sinu tööstaaž *

Lapsed, keda õpetad *

- algklassiõpilased
- põhikooliõpilased
- gümnaasiumiõpilased
- erivajadustega õpilased

Millises maakonnas asub Sinu töökoht? *

1. Ametialane pädevus

Hinnang pädevustele võimaldab luua seoseid õppija professionaalse arengu ja õpimotivatsiooni vahel. SA Kutsekoja juhitud tööühmades on välja töötatud õpetaja kompetentside loetelu, mis on esitatud alljärgnevalt.

Palun hindada oma ametialast pädevust skaalal 1–7, kus 1 – äärmiselt kehv ja 7 – suurepärane. *

	1 – väga kehv	2	3	4	5	6	7 – suurepärane
oma ainevaldkonna tundmine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
emakeeleoskus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
võõrkeeleoskus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motiveerimisoskus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
matemaatikaalane kompetents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koostööoskus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sotsiaalne kompetents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ettevõtlikkuskompetents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
suhtlemisoskused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kutse-eeetika järgimine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
enesetunnetusalane kompetents (teadlikkus iseendast)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
haridustehnoloogiaalane kompetents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kui soovid eelnevat täiendada või täpsustada, siis on siin selleks hea võimalus.

2. Enesearendamine

Palun mõtle oma viimase aasta õppimise ja professionaalse enesearendamisega seotud tegevustele. Kui sageli esines õppimist alltoodud situatsioonides? *

	1 – mitte kordagi	2 – vähemalt kord aastas	3 – vähemalt kord poolaastas	4 – vähemalt kord kvartalis	5 – vähemalt kord kuus	6 – vähemalt kord nädalas	7 – iga päev
igapäevase töö käigus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vestlustes kolleegidega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
töökoosolekul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
meeskonnatöös	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kollektiivse arutelu tulemusena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sisekoolitusel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kohustuslikul üldpedagoogilisel koolitusel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kohustuslikul ainealasel koolitusel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vabalt valitud Eesti-sisesel täiendkoolitusel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 – mitte kordagi	2 – vähemalt kord aastas	3 – vähemalt kord poolaastas	4 – vähemalt kord kvartalis	5 – vähemalt kord kuus	6 – vähemalt kord nädalas	7 – iga päev
vabalt valitud välismaisel täiendkoolitusel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
seminaril	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
konverentsil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tasemeõppes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kogukonnatöös vabatahtlikuna (nt noortekeskuses)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vabahariduslikul koolitusel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
omalgatuslikus uurimistöös huvipakkuvas valdkonnas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eneseharimise infokandjate (televisioon, ajakiri, veebileht jm) abil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kui soovid eelnevat täiendada või täpsustada, siis on siin selleks hea võimalus.....

3. Õpimotivatsioon

Õpimotivatsioon kätkeb endas õppija soovi ja valmidust seada eesmärged, mille poole püüelda.

3.1 Enesejuhtimine

Enesejuhtimine on inimese oskuste kogum, mis võimaldab tal kontrollida oma tegevusi, saavutada eesmärged ja rahulolu.

Palun mõõda oma enesejuhtimise tõhusust, hinnates väidetena esitatud enesejuhtimise aspekte. *

	1 – väga madal	2 – madal	3 – keskmine	4 – kõrge	5 – väga kõrge	6 – ei oska õelda
minu motivatsioon ennast arendada	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minu õpioskuste tase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minu ajajuhtimisoskuste tase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minu teadlikkus oma õpistiilist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minu oskus töömuresid lahendada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minu suutlikkus oma eesmärged ellu viia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
minu valmisolek tööalastel koolitustel osaleda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2 Sisemine motivatsioon

Palun hinda õppimise ja enesearengu sisemiste stiimulite tähtsust Sinu jaoks, kasutades nõustumise skaalat väärtustega 1 – 7. *

Õpin, sest ...

	1 – ei nõustu üldse	2 – ei nõustu	3 – pigem ei nõustu	4 – pigem nõustun	5 – nõustun	6 – nõustun täiesti	7 – ei oska öelda
... see tõstab mu enesehinnangut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see arendab mu intellektuaalseid võimeid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see on elu lahutamatu osa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see on nauding.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see aitab mul nähtusi mõista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see aitab läbikukkumist / ebaõnnestumist vältida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see aitab mul ennast soovitud suunas muuta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... soovin ennast juhtida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... soovin väljakutsetele vastata.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... soovin endale püstitatud eesmärgid ellu viia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... soovin omandada uusi teadmisi ja oskusi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... soovin oma potentsiaali maksimaalselt rakendada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... soovin leida kinnitust oma arusaamadele, oskustele ja teadmistele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.3 Välimine motivatsioon

Välimise motivatsiooni moodustavad tegutsemisajendid, mis jäävad inimesest väljapoole ja on seotud tasustamise või teistepoolse väärtustamisega.

Palun hindama oma õppimist ja enesearengut mõjutavaid väliseid stiimuleid nende olulisuse alusel. *
 Õpin, sest ...

	1 – ei ole üldse oluline	2 – ei ole oluline	3 – väheoluline	4 – pigem oluline	5 – oluline	6 – väga oluline	7 – ei oska öelda
... minult nõutakse seda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mu töötasu sõltub sellest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... siis mind tunnustatakse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see aitab põgeneda rutiinist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ühiskonnas väärtustatakse elukestvat õpet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see aitab mul oma staatust tõsta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see võimaldab mul kolleegidega kogemusi jagada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... see aitab mul uusi tutvavaid leida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sellega paranevad mu suhtlemisoskused.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... minu organisatsioonis väärtustatakse õppimist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kui soovid eelnevat täiendada või täpsustada, siis on siin selleks hea võimalus.....

3.4 Õppimist takistavad tegurid

Täiskasvanu õppimist võib takistada hulk tegureid. Palun hindama iga allpool esitatud teguri kui takistaja olulisust Sinu jaoks.

*

	1 – ei ole üldse oluline	2 – ei ole oluline	3 – väheoluline	4 – pigem oluline	5 – oluline	6 – väga oluline	7 – ei oska öelda
vähene enesekindlus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ebapiisav usk enese toimetulekusse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eelarvamused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ajapuudus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
huvipuudus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
õppimisvõimaluste kohta käiva teabe puudumine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lapsehoiuvõimaluste puudumine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 – ei ole üldse oluline	2 – ei ole oluline	3 – väheoluline	4 – pigem oluline	5 – oluline	6 – väga oluline	7 – ei oska öelda
täiendkoolituse rahastamisvõimaluse puudumine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ajaplaneerimismured	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
karjääri võimaluste puudumine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppimine ei anna soovitud tulemusi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puuduvad sobivad täiendõppevõimalused.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Täiendõppes on kasutusel täiskasvanutele sobimatu meetodika.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Töökorraldus ei võimalda end täiendada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleegid ei väärtusta õppimist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kui soovid eelnevat täiendada või täpsustada, siis on siin selleks hea võimalus.....

4. Täiendkoolitus

Palun mõtle järgnevaid aspekte hinnates viimasele aastale oma elus.

1. Palun hinda koolituste osatähtsust oma professionaalses arengus. *

	1 – ei ole üldse olulised	2 – ei ole olulised	3 – väheolulised	4 – pigem olulised	5 – olulised	6 – väga olulised	7 – ei oska öelda
üldpedagoogilised koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ainealased koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
üldhariduslikud koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kohustuslikud koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vabalt valitud koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Palun märgi koolitustel osalemise sagedus. *

	1 – mitte kordagi	2 – vähemalt üks kord aastas	3 – vähemalt üks kord poolaastas	4 – vähemalt üks kord kolme kuu jooksul	5 – vähemalt üks kord kuus
üldpedagoogilised koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ainealased koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
üldhariduslikud koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kohustuslikud koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 – mitte kordagi	2 – vähemalt üks kord aastas	3 – vähemalt üks kord poolaastas	4 – vähemalt üks kord kolme kuu jooksul	5 – vähemalt üks kord kuus
vabalt valitud koolitused	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Palun mõtle järgnevaid valikuid tehes ja hinnanguid andes viimasele töölasele koolitusele, milles osalesid. *

Koolitus oli

- üldpedagoogiline
- ainealane
- üldhariduslik

*

Koolitus oli

- kohustuslik.
- vabatahtlik.

*

Koolitaja oli

- erasektori esindaja
- avaliku sektori esindaja.
- ei oska öelda

*

Koolitus oli

- tasuline.
- tasuta (riiklikult finantseeritud).
- ei oska öelda

Kui soovid eelnevat täiendada või täpsustada, siis on siin selleks hea võimalus.....

4. Palun hinda järgnevalt oma rahulolu viimase koolituse erinevate aspektidega. *

	1 – ei ole üldse rahul	2 – ei ole rahul	3 – pigem ei ole rahul	4 – pigem olen rahul	5 – olen rahul	6 – olen väga rahul	7 – ei oska öelda
koolitaja professionaalsus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
õpikeskkond	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
õpivahendid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
õppematerjalid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
õppemeetodid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eesmärgistatus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tagasisidestus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koolituskava olemasolu (k.a eel- ja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 – ei ole üldse rahul	2 – ei ole rahul	3 – pigem ei ole rahul	4 – pigem olen rahul	5 – olen rahul	6 – olen väga rahul	7 – ei oska öelda
järehtegevused)							
osalejate kaasatus koolituse kavandamisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Palun hinda viimasel koolitusel omandatu olulisust Sinu professionaalsele arengule. *

	1 – ei ole üldse oluline	2 – ei ole oluline	3 – väheoluline	4 – pigem oluline	5 – oluline	6 – väga oluline	7 – ei oska öelda
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Palun mõtle oma viimase aasta koolitustele. Kui sageli oled koolitustel omandatud praktikas rakendanud? *

	1 – mitte kunagi	2 – väga harva	3 – harva	4 – mõnikord	5 – sageli	6 – väga sageli	7 – alati
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Palun hinda põhjusi, mis ei ole Sul võimaldanud koolituselt saadud teadmisi või oskusi praktikas rakendada. *

	1 – mitte kunagi	2 – väga harva	3 – harva	4 – mõnikord	5 – sageli	6 – väga sageli	7 – alati
Omandatu kasutamiseks ei ole olnud piisavalt aega.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskkond (kolleegid, juhtkond, töövahendid vmt) ei toeta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koolitusest ei olnud kasu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koolituse järehtegevused (tagasisidustus, koolitajapoolne nõustamine) puuduvad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uute teadmiste ja oskuste rakendamist ei tunnustata.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma ei oska omandatud rakendada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ma ei omandanud piisavalt oskusi, et neid töös ära kasutada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koolituse sisu oli liiga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 – mitte kunagi 2 – väga harva 3 – harva 4 – mõnikord 5 – sageli 6 – väga sageli 7 – alati

teoreetiline, praktilisi oskusi ei õpetatud.

Ma ei tunne vajadust uusi oskusi ja teadmisi rakendada.

Kui soovid eelnevat täiendada või täpsustada, siis on siin selleks hea võimalus.....

Suur tänu!