

Sisekaitseakadeemia
Sisejulgeoleku instituut

Irina Lukjanovitš

**HÄIREKESKUSE TÖÖTAJATE KOOLITUSSÜSTEEMI
ARENDAMISE VAJADUSED JA VÕIMALUSED**

Magistritöö

Juhendaja:

Anne Valk, MBA

Tallinn 2019

ANNOTATSIOON

Sisejulgeoleku instituut	Juuni 2019
Töö pealkiri eesti keeles: Häirekeskuse töötajate koolitussüsteemi arendamise vajadused ja võimalused	
Töö pealkiri võõrkeeles: <i>The development needs and opportunities of the Estonian Emergency Response Services employee training system</i>	
<p>Lühikokkuvõte: Magistritöö on kirjutatud eesti keeles ja sisaldab ingliskeelset resümeeid. Magistritöös on kasutatud kokku 137 erinevat allikat, neist: 36 eesti-, 95 inglis- ja 6 venekeelset.</p> <p>Uurimisprobleem on esitatud küsimusena, milline peaks olema Häirekeskuse töötajate koolitussüsteem, mis toetaks organisatsiooni eesmärkide täitmist ja vastaks töötajate vajadustele. Uurimisprobleemile vastuse leidmiseks on püstitatud viis uurimisküsimust: kuidas Häirekeskuse praegune koolitussüsteem on aidanud kaasa töötajate tööalaste oskuste ja teadmiste arengule; millised on olnud koolitusel õpitu rakendamist toetavad tegurid; milliseid koolitusi töötajad praegusel hetkel vajaksid; milliseid õppimise meetodeid peavad töötajad tulemuslikumaks; millised on olemasoleva koolitussüsteemi arendamise võimalused? Töö eesmärgiks on selgitada välja Häirekeskuse töötajate koolitussüsteemi arendamise vajadused ja võimalused.</p> <p>Magistritöös lähtutakse kombineeritud uurimisviisist, kus on ühendatud kvantitatiivne ja kvalitatiivne metodoloogia. Uurimisstrateegiana kasutati juhtumiuuringut ning kombineeriti kahte andmekogumise meetodit: kvalitatiivset dokumentide analüüsi ning kvantitatiivset poolstruktureeritud ankeetküsitlust. Töö koosneb kahest peatükist, millest esimesel antakse teemakohane teoreetiline ülevaade ja analüüsitakse teoreetilisi seisukohti käsitledes täiskasvanuõppe teooriaid, tööalast koolitamist ja õppijat toetavaid koolitusmeetodeid ning koolitussüsteemi olemust ja selle kujundamist. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat, antakse ülevaade Häirekeskuse koolitussüsteemiga seotud õigusruumist ning analüüsitakse ankeetküsitluse ja dokumendianalüüsi käigus kogutud informatsiooni. Ankeetküsitluse analüüsimiseks kasutati andmeanalüüsiprogrammi SPSS Statistics ja Microsoft Office Excel 2007, dokumentide analüüsimiseks kasutati NVivo 12 Pro.</p> <p>Sünteesides teoreetilisi lähtealuseid ning uuringute tulemusi, tehti selle põhjal järeldusi ning koostati kuus ettepanekut Häirekeskuse koolitussüsteemi parendamiseks. Autori arvates olulisemad neist puudutavad organisatsiooni praegust formaalset koolitussüsteemi kohandamist, mille puhul koolituse planeerimisel ja läbiviimisel on oluline arvestada sihtgrupi eripäraga ning sobiva meetodi valikuga. See aitab suurendada õpitu rakendamist töösse ning lahendada tööga seotud kitsaskohti.</p>	
Lisad:-	
Võtmesõnad: koolitus, õpitu rakendamine, koolitusvajaduste väljaselgitamine, tööalane juhendamine, täiskasvanuõppe	
Võõrkeelsed võtmesõnad: <i>professional training, learned implementation, identifying training needs, professional development, adult education</i>	
Säilitamise koht:-	
Töö autor: Irina Lukjanovitš	
Olen koostanud lõputöö iseseisvalt. Kõik lõputöö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, seisukohad, kirjalikest allikatest ja mujal allikates saadud info on nõuetekohaselt viidatud. Olen nõus oma lõputöö avaldamisega elektroonilises keskkonnas.	
Allkiri:	Kommentaari:-
Vastab lõputöö nõuetele	
Juhendaja: Anne Valk	Allkiri:
Kaasjuhendaja:-	Allkiri:-
Kaitsmisele lubatud	
Sisejulgeoleku instituudi juhataja: Erkki Koort	Allkiri:

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. TÖÖTAJATE KOOLITUSSÜSTEEMI ARENDAMISE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	8
1.1. Täiskasvanuõppe teooriad.	8
1.2. Töölane koolitamine ja õppijat toetavad koolitusmeetodid.....	14
1.3. Koolitussüsteemi kujundamine	23
1.3.1. Koolitussüsteemi väljatöötamise mudel	25
2. HÄIREKESKUSE KOOLITUSSÜSTEEMI ARENDAMINE	31
2.1. Uurimismeetodid ja valim.....	31
2.2. Dokumendianalüüs	34
2.3. Ankeetküsitluse tulemused.....	45
2.4. Järeldused ja ettepanekud.....	60
KOKKUVÕTE.....	69
SUMMARY	71
VIIDATUD ALLIKATE LOETELU.....	73
Lisa 1. Ankeetküsitlus	83

SISSEJUHATUS

Demokraatlikes riikides on tavaks, et avaliku teenistuse süsteemi reformimise alased diskussioonid algavad ühtsetes väärtustes kokkuleppimisest. Viimane on eriti oluline Ida- ja Kesk-Euroopa riikide jaoks, kuna nende puhul ei saa demokraatlikute väärtuste juurdumist pidada iseenesestmõistetavaks ning kus just ametnikkond võiks olla nende väärtuste teenäitaja kogu ühiskonna jaoks. (Randma-Liiv & Järvalt, 2011, p. 43) Ametnikkonna professionaalsus sisaldab paljusid erinevaid komponente, millest paljusid on võimalik kujundada läbi koolituste ja muude arendustegevuste.

Koolitussüsteem on üks osa aktiivsest tööpoliitikast. Haridus tõstab töötaja produktiivsust ning minimaalsete kutseoskustega inimesed langevad tööturul ebasoodsasse positsiooni. (Vignoles, *et al.*, 2002, p. 251) Mitmete rahvusvaheliste uuringute (Haridus- ja Teadusministeerium, 2015) põhjal selgus, et Eesti hariduse kvaliteet on maailmas konkurentsivõimeline, kuid rahvusvaheline võrdlus on näidanud ka meie probleemkohti – vähest julgust ja loovust erinevate oskuste kasutamisel uudsetes olukordades, oskuste kiiremat kadumist ning vanemaealiste vähest arvutikasutusoskust ja –julgust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2012).

Häirekeskuse infotehnoloogia ja süsteemid on viimasel ajal läbi teinud suure arengu. Kasutades tehnoloogia kaasaegseid võimalusi tehakse järjepidevalt tööd selle nimel, et abi saamine muutuks inimesele lihtsamaks (Häirekeskus, *s.a.*). Häirekeskus on seadnud endale eesmärgiks olla kõrgelt hinnatud toetava töökeskkonnaga tööandja, kelle töötajad on motiveeritud. Samuti on oluline osutada professionaalset abi ja olla nii Eestis kui rahvusvaheliselt tunnustatud kompetentsikeskus, kus väärtustatakse arengut ja kvaliteeti. See seab ootused ka asutuse koolitussüsteemile, mis peaks olema paindlik ja lähtuma inimestest. (Häirekeskus, *s.a.*) Igasugune areng seondub uute oskuste, hoiakute, käitumise ja väärtushinnangute omandamisega ja töötajate koolitamine on siinjuures tõhus abinõu. Selleks, et tagada koolituse efektiivsust, peaks organisatsioon selle planeerimisel ja läbiviimisel lähtuma strateegilistest eesmärkidest ja tulevikuvaatest, mis eeldab ka koolitustegevuse süsteemsust. Vabariigi Valitsuse 08.11.2012 määruse nr 90 „Ametnike koolituse kord” § 4 lg 1 kohaselt peab ametiasutus töötajate arengu jaoks rakendatavate tegevuste planeerimisel ja elluviimisel lähtuma üleriigilistest strateegilistest dokumentidest, arengukavadest, eelarvest ning arengu- ja hindamisvestluste tulemustest.

(Vabariigi Valitsus, 2012) Hetkel toimub koolituse vajaduse hindamine Häirekeskuses sisuliselt kahel viisil: personaalse töösoorituse hindamise ja arenguvestluse abil. Samas puuduvad selgus ja tõendid selle kohta, kui põhjalikult vestlusel sellel osal peatutakse ning kas peale töösoorituse hindamist toimub piisav analüüs koolitusvajaduse välja selgitamiseks. (Häirekeskus, 2016) Seega ei ole Häirekeskuse koolitustegevuse kohta terviklikku ülevaadet.

Eelnevast lähtuvalt kaardistab magistritöö Häirekeskuse teenistujate arengu- ja koolituspõhimõtted ning uurib Häirekeskuse töötajate hinnanguid nende arengu- ja koolitamissüsteemile. Koolitussüsteemil on oluline roll tööprotsesside efektiivsel toimimisel, kuna tõstab organisatsiooni töö kvaliteeti ja seeläbi kindlustab seatud eesmärkide saavutamist. Autor soovib selgitada hetkeolukorra ja sellest tulenevalt süsteemi tugevused ning võimalikud parendamiskohad.

Magistritöö on **aktuaalne** eelpool kirjeldatud Häirekeskuse strateegiliste eesmärkide kontekstis. Samuti rõhutatakse 2019-2022 aastateks koostatud programmis „Kindlam ja kiirem abi korraldamine“, et hädaabiteadete kvaliteetne menetlemine eeldab personali professionaalsust paljudes erinevates valdkondades. Muuhulgas oodatakse töötajatelt analüüsi- ja otsustusvõimet, empaatiavõimet, võõrkeelte oskust ja pingetaluvust. (Siseministerium, 2018) Juba varasemast programmist (2015-2019) selgus, et Häirekeskuses puudub konkreetne ja stabiilne koolitussüsteem. Toodi välja, et praegune koolitussüsteem on asukohakeskne ja ei soodusta paindlikku õppetööd. (Siseministerium, 2015) 2012. aastal kaitses Meelis Mesi magistritööd, kus uuris ühe hädaabinumbri 112 teenuse kvaliteedi lähtekohti ja jõudis järeldusele, et kõige rohkem sõltub teenuse kvaliteet hädaabinumbrit teenindava töötaja professionaalsusest. Päästekorraldajaid õpetatakse välja Sisekaitseakadeemias, kuid erinevatest organisatsioonilistest ja välistest muudatustest tingituna on oluline ka pidev ja ulatuslik täiendusõpe. (Mesi, 2012, lk 46) 2015. aastal uuris Merje Tamm (2015, lk 42) muudatuste kininistumist seoses üleminekuga ühtsele hädaabinumbrile Ida keskuse näitel. Uuringust selgus, et koolitus on üks olulisemaid muudatuse kinnistumise eeldusi, kõige rohkem rõhutasid seda päästekorraldajad ja logistikud, tuues välja, et koolitus peaks olema hästi ajastatud ja toimuma vahetult enne mingit teadaolevat muudatust. Välja toodi ka pidevate lisakoolituste vajadust paralleelselt praktikaga, tagamaks professionaalsust.

Magistritöö on **uudne** ennekõike Häirekeskuse kontekstis, kuna koolitussüsteemi ei ole siiani eraldi uuritud ning sellega seonduvad vajadused on tulnud varasematest uuringutest välja pigem ühe kaasneva tegurina (Mesi, 2012; Tamm, 2015). Tänapäeval on organisatsioonide jaoks oluline olla valmis kohanema toimuvate muudatustega. Töösoorituse kvaliteedi ja pideva arengu tagamiseks on vajalik nn laiema pildi loomine, mis lähtuks organisatsiooni kui terviku vajadustest ning on väga oluline, et töötajad oleksid koolitatud ja personali arendustegevus organisatsioonis oleks süsteemne. Seetõttu ei keskendu antud töö vaid ühe või kahe töötajate grupi koolitusvajaduse või koolitusega seotud tegevuste uurimisele, vaid kaardistab koolitustegevusi- ja vajadusi organisatsiooni kui terviku seisukohalt, hõlmates kõiki töötajate gruppe.

Eelnevalt kirjeldatud asjaoludest tuleneb käesoleva magistritöö **uurimisprobleem**: milline peaks olema Häirekeskuse töötajate koolitussüsteem, mis toetaks organisatsiooni eesmärkide täitmist ja vastaks töötajate vajadustele?

Uurimisküsimused:

1. Kuidas Häirekeskuse praegune koolitussüsteem on aidanud kaasa töötajate tööalaste oskuste ja teadmiste arengule?
2. Millised on olnud koolitusel õpitu rakendamist toetavad tegurid?
3. Milliseid koolitusi töötajad praegusel hetkel vajaksid?
4. Milliseid õppimise meetodeid peavad töötajad tulemuslikumaks?
5. Millised on olemasoleva koolitussüsteemi arendamise võimalused?

Magistritöö **eesmärk** on selgitada välja Häirekeskuse töötajate koolitussüsteemi arendamise vajadused ja võimalused.

Eesmärgi saavutamiseks ja uurimisküsimuste lahendamiseks on püstitatud järgmised **uurimisülesanded**:

1. Analüüsida täiskasvanute õpetamise teooriaid, erinevaid õpetamise viise ja meetodeid ning koolitussüsteemi kujundamise aluspõhimõtteid.
2. Analüüsida Häirekeskuse koolitussüsteemiga seotud dokumente, selgitamaks välja enim arendamist vajavad aspektid.

3. Analüüsida töötajate seisukohti Häirekeskuse koolitussüsteemist ja oma koolitusvajadustest.
4. Teooria ja empiirilise osa sünteesi tulemusena teha ettepanekud Häirekeskuse koolitussüsteemi arendamiseks.

Metodoloogiliselt on magistritöö empiiriline uuring ning uurimisstrateegiaks on valitud juhtumiuuring (*case study*), mis ei ole meetod, kuidas uurida, vaid määrab valiku, mida uuritakse (Stake, 2005, p. 443). Selline mitmekülgne ja protsessile orienteeritud uurimisstrateegia sobib antud uuringu läbiviimiseks, kuna kogutakse nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid andmeid ning mitmete allikate kasutamine lisab põhjalikkust ja täpsust (Stake, 1998, p. 88; Yin, 1981, p. 59).

Magistritöös kombineeritakse kahte andmekogumise meetodit: kvalitatiivset dokumentide analüüsi ning kvantitatiivset poolstruktureeritud ankeetküsitlust. Dokumendianalüüs selgitab välja Häirekeskuse koolitussüsteemi arendamise vajadused. Poolstruktureeritud ankeetküsitluse abil saab teada töötajate hinnangu Häirekeskuse praegusele koolitussüsteemile ja töötajate koolitusvajaduse.

Ankeetküsitluse **valimi** moodustavad kõik Häirekeskuse töötajad, kes on jagatud 4 rühmaks:

1. töösaalide töötajad;
2. valvevahetuse juhid;
3. eksperdid/peaspetsialistid;
4. keskuste/talitluste juhid.

Töö koosneb kahest peatükist. Esimeses peatükis antakse teemakohane teoreetiline ülevaade ja analüüsitakse teoreetilisi seisukohti käsitledes täiskasvanute õppimisteooriaid, tööalast koolitamist ja õppijat toetavaid koolitusmeetodeid ning koolitussüsteemi olemust ja selle kujundamist. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat, antakse ülevaade Häirekeskuse koolitussüsteemiga seotud õigusruumist ning analüüsitakse ankeetküsitluse ja dokumendianalüüsi käigus kogutud informatsiooni.

1. TÖÖTAJATE KOOLITUSSÜSTEEMI ARENDAMISE TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Esimese peatüki eesmärgiks on luua magistr töö teoreetiline raamistik, mis aitab valida uurimisinstrumente ja analüüsida uurimistulemusi. Samuti anda ülevaate täiskasvanuõppe teooriatest, tööalasest koolitamisest ning koolitussüsteemi kujundamisest. Analüüsida, milliseid komponente on vaja täita, et muuta organisatsiooni koolitussüsteemi tõhusamaks ning selleks vajalikke strateegilisi suundi. Selleks, et mõista paremini organisatsiooni koolitussüsteemi ja sellega kaasnevaid kitsaskohti, antakse ülevaate koolitussüsteemi kujunemisest. Teorias kirjeldatu põhjal analüüsitakse teises peatükis dokumente ning koostatakse ankeetküsitlus Häirekeskuse töötajatele.

1.1. Täiskasvanuõppe teooriad

Tänapäeval ühiskonnas toimuvate muudatuste suurenenud kiirus paneb inimesi pidevalt õppima, et ühiskonna liikmetena hakkama saada. Jarvis (1998, p. 22) defineerib ühiskonda kui keerulist sotsiaalset süsteemi, mis on pidevas arengus ning indiviide kujundavad mitmesugused jõud, mis ühiskonnas koha leidmisel neile survet avaldavad. Inglehart (1997, p. 55) lähtub sotsialiseerumise hüpoteesist, mille järgi inimes eelistusi ei mõjuta mitte niivõrd sotsiaalne keskkond, kus ta elab, kuivõrd just see keskkond, kus ta kujunenud on. Ühiskonna areng ja elukvaliteet sõltub inimeste valmisolekust õppida kogu eluea jooksul, samuti võime õppida ja areneda mõjutab inimeste isiksuslike ressursside ja kompetentsuse realiseerimist (Glastra, *et al.*, 2004, p. 292).

Merriam ja Caffarella (1991) liigitavad arvukad õpiteooriad nelja tüüpi: biheivioristlikud, kognitiivsed, humanistlikud ja sotsiaalsed. Igal teorial on oma tähendus ja kitsaskohad, seega ühtegi neist ei saa pidada ainuõigeks.

Biheiviorism on esimene teaduslik käsitlus õppimisest. Üks esimestest biheivioristlikest teooriatest, mille esitas Pavlov (1927, p. 14), on tingituse teooria, mis algab õpetajast. Selle teooria kohaselt õppija seostab tasu andmist vahetult enne seda saadud stiimuliga ehk pärast iga tegu, mis liigub soovitud käitumise suunas, saab õppija tasu. Biheivioristid tähtsustavad õppimise juures eelkõige õpetamist, kus õpetaja peamiseks ülesandeks on anda õppijatele stiimuleid ning seejärel kinnitust nende reaktsioonidele (Merriam, *et al.*, 2007, p. 280). Sulzer-Azaroff ja Mayer (1994) kirjeldavad biheivioristlikku paradigmat selliselt, kus õpetaja käitumine mõjutab õpilast ning õpetamise teooriad lähtuvad eeldusest, et õpetaja

käitumisel on oluline mõju õpilase õppimisele ja käitumisele. Jarvis (1998, p. 87) leiab, et biheivioristlikul lähenemisel on mitmeid probleeme. Esiteks, käitumise muutmine on tulemus ja õppimine on protsess, mis eelneb käitumise muutmisele, seega nad ei saa olla üks ja sama asi. Teiseks, paljud biheivioristlikud uuringud on läbi viidud loomadega ning ei olnud võimalik uurida mõtlemisprotsesse, mis õppimise ajal toimuvad, seega õppimine ise ei ole käitumise muutumine, vaid õppimise tulemuseks on käitumuslikud muutused.

Biheivioristlikest lähtepunktidest kasvas 1960. aastatel välja **sotsiaalse õppimise teooria**, mis ütleb, et inimesed õpivad meeldivas keskkonnas ja üksteist jälgides. Bandura (1963) leiab, et käitumine ja selle muutumine toimub interaktsiooniprotsessina, kus kesksed elemendid on kognitiivsed protsessid, välised sündmused ja käitumise tagajärjed. Sotsiaalse teooria kohaselt õpetajal on õppimisel oluline roll, kuna eeskuju ja autoriteediga luuakse õppija jaoks uusi käitumismudeleid ning sotsialiseerimisprotsessi toetamine on õpetamise peamine eesmärk (Merriam, *et al.*, 2007, pp. 289-290).

Kolmas tuntud õpiteooria on **kognitivism**, mis võrdleb õppijat informatsiooni töötleva arvutiga (Ertmer & Newby, 2013, pp. 66–67). Selle valdkonna kõige mõjukamaks õppeteoreetikuks peetakse Jean Piaget'd. Tema teooria kohaselt on inimese tunnetusliku käitumise aluseks kaasasündinud huvi ümbritseva maailma vastu (Kovalenko, 2017, p. 79). Kuna Piaget' teorias käsitletavat etappi ei ulatu täisealiseks saamiseni, ei ole see teooria täiskasvanukoolitajatele mõju avaldanud. Piaget' vaadete kõige tuntumaks edasiarendajaks peetakse Kohlbergi, kes väidab, et konstruktiivse õppimise kaudu saadud teadmisi saab hiljem analüüsida, kuid moraali sisu võib mõista ja omaks võtta ainult inimese arengu teatud astmetel (Kovalenko, 2017, p. 79). Domineeriva paradigmana asendas kognitivism 1960-ndatel biheiviorismi ning õpiteooriate keskpunktiks sai sisemine mõttetegevus. Hakati uurima, mis printsiibil töötavad mentaalsed protsessid, nagu mõtlemine, mälu, teadmine ja probleemide lahendamine. (Nugmanova, 2015, p. 426)

Hoolimata sellest, et õpetamise teisejärgulise tähtsuse pärast (Merriam, *et al.*, 2007, p. 287) peetakse kognitivismi biheivioristliku teooria vastandiks, leiavad Ertmer ja Newby (2013, p. 51) neil ka ühiseid jooni: nagu biheiviorism, nii rõhutab ka kognitivism, et edukaks õppimiseks on oluline keskkonna roll ning et õpitut aitavad omandada õpetaja illustreerivad ja demonstreerivad selgitused.

Peale teist maailmasõda kerkis esile **humanistlik paradigma**. Kõige rohkem panustas selle teooria arenemisse Abraham Maslow. Tema uurimuste põhjal loodi eneseteostuse käsitlus,

mille kohaselt soovib iga inimene enda võimeid, oskusi ja potentsiaali maksimaalselt kasutada. (Petrova, 2013, p. 324) Humanistliku teooria kohaselt on õppimine inimese piiritu kasvu ja arengu võimalus, mille puhul ta püüdleb parema poole ning on oma valikutes vaba (Petrova, 2013, p. 321). Humanistid peavad oluliseks õppija eneseteostuse toetamist. Seejuures püsib õpetaja tagaplaanil ning on teiste õppijat ümbritsevate inimestega võrdne (Merriam, *et al.*, 2007, pp. 283–284).

Nelja eelmainitu kõrval on veel üks suur ja uuem teooria: **konstruktivism**. Konstruktivistlik paradigma kerkis esile 20. sajandi lõpul, kui ühiskonnas toimusid radikaalsed sotsiaal-majanduslikud muutused (Savickas, 2005, p. 14). Muutunud maailmas tekkis tööandjal vajadus olla pidevalt konkurentsivõimeline ning töö samal ametikohal nõudis töötajalt uusi oskusi ja teistmoodi suhtumist. Nii tekkis vajadus elukestva õppe järele. (Jarvis, 1998, p. 46) Radikaalne konstruktivism algab eeldusest, et teadmised on inimese peas olemas: mõtleval subjektile tuleb üksnes enda kogemuse baasil konstrueerida seda, mida ta teab (Glaserfeld, 1995, p. 23). Konstruktivism on tuletatud ladinakeelsest sõnast *construere* – ehitama, kokku seadma ja see tähendab loovat analüüsi. Konstruktivistid ei usu absoluutse tõe olemasolusse. Nad vaatlevad inimese kogemust kui konstruktsiooni, kus peegelduvad tema enda antud tähendused, mis sünnivad keskkonna ja inimese vahelise interaktsiooni käigus tekkivast tunnetusest. (Glaserfeld, 1995, pp. 43–44) Selle teooria järgi on kesksel kohal õppija, kes ise konstrueerib õppimise ajal enda teadmisi (Kim, 2005, p. 9). Õpetaja on suunanäitaja, kes toetab õppija motivatsiooni ning aitab tal iseseisvalt oskusi ja teadmisi arendada (Huq & Gilbert, 2013, p. 552). Konstruktivistliku õppimise käigus rakendatakse koostööl põhinevaid õppemeetodeid (Killen, 2006, p. 9).

Eelmainitud teooriaid võrreldes võib öelda, et biheivioristid käsitlevad kõike vaid niivõrd, kui võrd saab seda objektiivselt kirjeldada ja mõõta. Biheiviorism tuletab inimese käitumise keskkonna stiimulitest: inimene püüab kasutada eri käitumisviise, et vältida soovimatut tagajärge või esile kutsuda soovitud tagajärge. Kognitiivne õpe on inimese sisemise aktiivsuse tulemus, mida iseloomustavad järgmised tegurid: tähelepanu koondamine, tajumine, teabe vastuvõtt ja mõistmine, meeldejätmise, õpitu kasutamine ning lõplik omandamine. Sotsiaalse õppimise teooria puhul võib tunduda puudujäägina see, et liiga vähe tähelepanu pööratakse kaasasündinud eeldustele, kuid see ei ole väga suur puudus: tihti peetakse inimese isiksust püsivamaks nähtuseks, kui see tegelikult on. Konstruktivistliku õppimise käigus kasutatakse tähenduse loomist ja dialoogi õpetajaga,

mis on vähedirektiivse iseloomuga ning tugineb mõistmisele ja aktsepteerimisele. Humanistliku teooria kohaselt on olulised sellised võimed nagu empaatia, tingimusteta positiivne suhtumine ja ehedus (kooskõla iseendaga). Need kolm tegurit on omavahel seotud. Ehedus aitab õppida juhul, kui õpetaja suhtub oma õppijasse tõesti heatahtlikult ja empaatiaga. Võib märgata, et neil teooriatel on erinev ideoloogiline tugi, kuid kõigis neis sisaldub vihje humanismile.

Teadus ei pruugi alati olla objektiivne ning siinkohal mängib olulist rolli paradigma valik ehk mudel, mille raames uuring toimub.

Käesolevas töös käsitletakse Häirekeskuse koolitussüsteemi arengut kui tööalast koolitamist ja sellega sobib kognitivistlik teooria, mille puhul õppimine sõltub pigem väärtustest ja uskumustest. Organisatsioonid on kahtlemata huvitatud sellest, et töötajad pidevalt õpiksid, sest nii täienevad töötajate oskused ja paindlikkus. Honey ja Mumford (1982) kirjeldasid nelja kognitiivset stiili: aktivist, peegeldaja, teoreetik ning pragmaatik. Kui eeldada, et inimesed kasutavad erinevaid kognitiivseid stiile ja neid saab mõõta, siis tulemused võivad olla kasulikud eelkõige õpiprotsessi analüüsimisel ja edendamisel. Ehkki täiendav õpe või koolitus ei pruugi tõsta kognitiivsete oskuste taset, parandab see mitte-kognitiivseid oskusi – tõstab motivatsiooni, enesekindlust ja parandab sotsiaalseid oskusi. (Kautz, *et al.*, 2014, p. 67)

Kognitiivse õppimise teooria põhjal on võimalik hinnata, kas õppimine on divergentne, konvergentne, akommodatiivne või assimilatiivne. Kolb (1984, p. 78) kirjeldab assimileerijat kui inimest, kellel domineerib võime tegeleda abstraktsete kontseptsioonidega ja refleksiivse vaatlusega ning hoopis teistsugune õppeprotsess on akommodatiivne õppimine, kus lõhutakse olemasolevad kognitiivsed struktuurid ja luuakse uued. Konvergentse (sissepoole suunduv) õpistiiliga inimese tugev külge on abstraktsete kontseptsioonide loomine ja aktiivne eksperimenteerimine, divergentse (väljapoole suunduv) tugevus on reflektiivne vaatlus ja konkreetne kogemus (Kolb, 1984, p. 77).

Toetudes täiskasvanu õppimist käsitlevatele teoreetilistele seisukohtadele ja empiirilistele uurimustele, võib väita, et täiskasvanu kui õppija käsitleb õppimist kui tegevust iseenda muutmisel, see on protsess, kus kogemus konstrueeritakse ja seejärel muudetakse teadmiseks. Täiskasvanu õppimise subjektiivsete käsitluste kaudu on võimalik analüüsida õpingute mõju ja hoiakuid õppimise suhtes. (Thorpe, *et al.*, 1993, p. 942) Brundage ja

Mackeracher (1980, p. 5) väidavad, et täiskasvanuõpe on protsess, mille puhul inimesed täiendavad oma oskusi, teadmisi ja väärtusi ning muudavad strateegiaid ja käitumist.

Õppimine on eluaegne protsess. Mõtteid sellest, et tulenevalt moraali ja eetika põhitõdedest omandatakse eri elufaasides teadmisi erinevalt, võib leida juba Platoni, Sokratese ja Aristotelese töödest. (Märja, *et al.*, 2003, lk 9) Vajadust eristada täiskasvanute õpet laste ja noorte omast mõistis juba 17. sajandil tšehhi pedagoog ja humanist Jan Amos Komensky. Andragoogika kui täiskasvanuhariduse ja täiskasvanute õppe termini võttis 1933. aastal esimesena kasutusele Alexander Kapp Saksamaal. (Märja, *et al.*, 2003, lk 11) Kaasaja andragoogika kui täiskasvanuhariduse teooria rajajaks peetakse maailma juhtivat teoreetikut Malcolm Shepherd Knowles`i, kes eristas andragoogikat pedagoogikast ning formuleeris andragoogika eeldused, printsiibid ja strateegiad (Knowles, 1980, p. 43).

Andragoogikat saab vaadelda erinevate nurkade alt: teadusvaldkond, sotsiaalne valdkond ja akadeemiline distsipliin. Andragoogika kui teadus on seotud tunnetusliku käitumisega ja uurib täiskasvanute õppimist ning sisaldab endas andmete kogumist, analüüsimist ja interpreteerimist. Sotsiaalses valdkonnas on oluline tööalaste teadmiste, oskuste ja väärtuste arendamine. Andragoogika kui akadeemiline distsipliin kuulub kasvatusteaduste hulka, mis uurib täiskasvanute isiksuse arengu sihipärase suunamise seaduspärasid. (Vyležanina & Bavtrusheva, 2009, pp. 142-143)

Tänapäeval eksisteerib väga palju erinevaid täiskasvanu õpetamist käsitlevaid teooriaid, kuid ühtegi neist ei saa pidada ainuõigeks. Teooria valikul tuleb leida sobiv raamistik ja meetodika, mis kõige paremini aitab täiskasvanud õppijal teadmisi omandada. Sandlin (2005, p. 28) rakendas andragoogikas kriitilist, feministlikku ja afro-tsentrilist teoreetilist suunda ning tuvastas nende teooriate kitsaskohti. Esiteks, andragoogikat kritiseeritakse, eeldades, et haridus on väärtuslik-neutraalne ja apoliitiline. Teiseks, andragoogika eeldab, et kõik täiskasvanud õppijad õpiksid ja näeksid välja ühtemoodi. Kolmandaks, ignoreeritakse teisi õppimisviise ning enese- ja ühiskonna vahelist suhet. Viimaseks tuuakse välja, et andragoogika taastab ühiskonna ebavõrdsuse ja toetab staatust.

Andragoogikast vanem on McClusky marginaalne teooria, mida järgides saab õppija oma igapäevast elu õppimisega kergemini ühendada. Veel üks teooria – Illerisi kolme tasandi teooria – hõlmab õpiprotsessi peamisi komponente, mida käsitleb ka Jarvise õpiprotsessi mudel. (Merriam, *et al.*, 2007, p. 93)

McClusky (1970, p. 83) marginaalse teooria järgi saab õppimise piire laiendada vähendades koormust või suurendades võimekust ning piire saab kitsendada suurendades koormust ja/või vähendades võimekust. Kui koormus on pidevalt sama või ületab võimekust ning mõlemad on kontrolli alt väljas, siis tagajärg võib olla väga stressirohke. Kui aga koormus ja võimekus on tasakaalus ning veel parem, mida rohkem inimene suudab hoida jõu reservi (marginaali), seda kergemini saab ta õppimisega hakkama, julgeb riskida ja eksperimenteerida.

Kui McClusky marginaalne teooria keskendub täiskasvanu õppija igapäevaelu ja õppimise ühendamisele, siis Illeris`it (2002) huvitab rohkem õppeprotsess ise. Oma õpiteoorias ta käsitleb kahte aspekti– sisemised psühholoogilised protsessid, mille käigus omandatakse uusi teadmisi ning välised interaktsioonid õppija ja keskkonna vahel. Illerisi õppemudel baseerub kolmel dimensioonil: emotsionaalne, tunnetuslik (kognitiivne) ja sotsiaalne (kommunikatsioon ja oskused). Emotsionaalne ja tunnetuslik dimensioon tulenevad sisemisest interaktsioonist, aga sotsiaalne dimensioon on välise interaktsiooni tulemus. Tunnetusliku dimensiooni eesmärgiks on teadmiste omandamine ja maailma mõtestamine ning emotsionaalne dimensioon püüab säilitada vaimset tasakaalu. Kõik kolm dimensiooni on omavahel tihedalt seotud ning mõjutavad teineteist. (Illeris, 2002, p. 18)

Jarvis (2006, p. 9) mudel baseerub printsiibil, et inimene õpib läbi kogemuse ja informatsiooni saamise ning levitamiseks luuakse võrk, millest sõltub konkreetne kogemus. Jarvis teooria kohaselt sõltub õppimine viiest meelest (*senses*): kuulmine, nägemine, kompimine, haistmine ja maitsmine. Ta usub, et õpivõime ei sõltu geenidest, vaid õppeprotsessis mängivad olulist rolli meelefunktsioonid. (Jarvis, 2006, p. 13) Mudeli järgmine tasand pakub kolm õpivõimalust, millisteks on mõtlemine, tegutsemine ja tunnetamine ning neid võib omavahel kombineerida, mis võimaldab saada erinevaid õppimisviise. (Jarvis, 2006, p. 11) Õpetamist võib vaadelda kui kavatsust esile kutsuda õppimine (Hirst & Peters, 1970, p. 78) ja juhul kui õpetamise tulemusena on toimunud mõningane õppimine ja kõiki eesmärke pole saavutatud, siis võib seda vaadelda ebaeduka õpetamisena (Jarvis, 1998, p. 42).

Lähtuvalt ülal toodud täiskasvanu õpimudelitest, tuleb õpet planeerides lähtuda täiskasvanud õppija eripärast. Knowles (1973) soovib kasutada täiskasvanuõppes õppijate kogemust ja eksperimentaalset tehnikat. Kuna täiskasvanu tuleb õppima eelkõige tunnetades vajadust, siis õppimise kavandamisel peab arvestama tema akadeemilise

valmisolekuga ja praktiliste oskustega. Täiskasvanud õppija peab olema kaasatud õpiprotsessi ning saama kaasa rääkida.

Täiskasvanute õpet tuleb käsitleda konkreetse olukorra kaudu. Mida selgem ja süsteemsem on koolitaja arusaam oma õpetamismeetoditest, seda rohkem on ka valikuvõimalusi, mis annavad rollikäitumises suurema enesekindluse. (Märja, *et al.*, 2003, lk 166) Täiskasvanute õpetamisel tuleb järgida üldiseid didaktika põhimõtteid, arvestades õppevorme, õppeprotsessi eripära, õppija iseärasusi ja õpetamise eesmärgi. Koolituse protsessis on olulised osalejate inimlikud väärtused ning õpetamise meetodi valikul tuleb arvestada, et need kedagi ei halvusta ja pigem tõstavad esile õppija väarikust ning inimlikke omadusi. (Jarvis, 1998, p. 144)

Eelpool mainitud võib näha, et täiskasvanuharidus on väga lai valdkond, millel on kokkupuude erinevate tegevusaladega. Kiiresti muutuv ühiskond sunnib organisatsioone oma arusaama koolitustegevusest ümber hindama. Töötajate koolitamises mängib olulist rolli õppiva organisatsiooni kujundamine, kus individuaalsele õppele eelistatakse meeskondlikku õpet.

1.2. Tööalane koolitamine ja õppijat toetavad koolitusmeetodid

Kessels ja Poell (2004, p. 154) väidavad, et tööalasel koolitamisel loob andragoogika, mis on kooskõlas sotsiaalse kapitali teooriaga, tõhusat õpet toetava keskkonna. Sotsiaalse kapitali teooria kohaselt moodustavad inimeste grupid võrgustikke, kus toimivad normid ja vastastikune usaldus hõlbustavad koostööd ühise eesmärgi saavutamisel. St. Clair (2002, p. 2) leiab, et täiskasvanuhariduse programmid on muutunud instrumentaalsemaks ja tööpõhisemaks ning et tööalane koolitamine on üha enam suunatud töötajate terviklikule arendamisele ning on motivatsiooni soodustavaks ja moraali tugevdavaks abinõuks.

Koolitusel on suur mõju õppiva organisatsiooni kujundamisel: töötajad omandavad tööks vajalikke uusi teadmisi ja oskusi ning ühtlasi jagavad saadud infot teiste töötajatega (Bloisi, *et al.*, 2007, p. 269). Armstrong (2006, p. 535) on nimetanud nelja õppeprotsessi elementi, milleks on õppimine, haridus, arendamine ja treenimine, kus treenimise all mõeldakse planeeritud ja süstemaatilist käitumise kohandamist koolituse abil, mis võimaldab töötajal saavutada töö kvaliteedi parandamiseks vajaliku pädevuse. Türk (2005, lk 314) ütleb, et personali koolitamine on töötajate plaanipärase ettevalmistamise ja arendamise süsteem, mille eesmärk on arendada organisatsiooni, ametit ja isikut, Randma-Liiva ja Järvalti

(2011, p. 43) definitsiooni kohaselt on selle abil võimalik luua ühtsust avalikus teenistuses ning anda edasi teadmisi ja väärtusi. Kuigi koolitus ja arendamine on omavahel tihedalt seotud, saab siiski välja tuua erinevused: koolitus täpsustab, kuidas midagi „õigesti” teha ja toetab hetkel täidetava ametikoha paremate töötulemuste ning eesmärkide saavutamist (Garavan, 1997, p. 43), arendamine on peamiselt suunatud töötaja personaalsele arengule kooskõlas organisatsiooni huvidega (Rowley & Jackson, 2011, p. 24). Üldine kutsetäienduskoolitus genereerib mitmekülgseid oskusi ja pädevusi, mida töötaja saab kasutada igas oma töövaldkonnas. Selline koolitus parandab töötaja töö kvaliteeti iga tema ülesande puhul. Samas ei poolda seda kõik organisatsioonid, kuna võimalus, et töötaja lahkub töölt kohe peale koolituse lõppu, on suur. (Kalabina & Aleksandrova, 2012, p. 48)

Viimasel ajal on töömaailmas esikohale tõusnud teadmised, kus määravat osa etendavad tehnoloogilised muudatused ja juhtimine. Pidevate muudatustega toimetulekuks peavad organisatsioonid ikka ja jälle töötajate teadmisi ning oskusi täiendama. (Nelson & Ryan, 1991, p. 513) Alaharitud töötajal võib olla kehv töö kvaliteet, aga üleharitud töötaja risk on jätta oma potentsiaal kasutamata, mis võib organisatsioonile tähendada materiaalselt kahju. Isegi kui töötaja ise ei tunne moraalselt ebamugavust, võib selline olukord olla organisatsioonile ja ühiskonnale kahjulik. (Kalabina & Aleksandrova, 2012, p. 47)

Üldine koolitamine on ainult üks viis inimkapitali ettevalmistamiseks, väga palju oskusi ja teadmisi saadakse töökohapõhise koolitamisega (Kalabina & Aleksandrova, 2012, p. 47). Tööalane koolitamine motiveerib vajalikke oskusi omandama, õpetab distsipliini ja annab juhiseid, mis töötajal võisid puududa (Kautz, *et al.*, 2014, p. 67). Töötajate koolitamist ja arendamist nende töökohal on suuremal määral hakatud pidama tähtsaks osaks inimeste juhtimisest. Organisatsioonisiseseid suured muudatused on kaasa toonud suurema töökoormuse, uue tehnoloogia kasutuselevõtu ja ülesannete mitmekesisustumise, mis kõik nõuavad koolitust. (Oakland, 2006, p. 278)

Töökohal õppimisel eristatakse kaht tüüpi õpet: formaalne ja mitteformaalne (Garavan, 1997, p. 40). Formaalne õpe leiab aset organisatsioonides, kus õppimine on seatud peamiseks eesmärgiks ja põhitegevuseks ning seda viiakse läbi koolitus- ja haridusasutustes ja sellega kaasneb diplomite ja kvalifikatsiooni omistamine (Rowold & Kauffeld, 2009, p. 90). Mitteformaalne õpe on vähem struktureeritud ning seda on raske hinnata, kuna õppimine ei ole inimese põhitegevuseks ja toimub paralleelselt traditsioonilise haridus- ja koolitussüsteemi poolt pakutavaga (Malcolm, *et al.*, 2003, p.

314; Rowold & Kauffeld, 2009, p. 92). Mitteformalset õppimist on võimalik läbi viia töökohas ning õppimistegevust võib pakkuda ka organisatsioonide ja teenuste kaudu, mis on loodud formaalsete haridussüsteemide juurde (Merriam & Caffarella, 1999, p. 127) Cameron ja Harrison (2012) leiavad, et formaalse ja mitteformaalse õppimise kõrval eksisteerib ka kolmas õppimise tüüp, milleks on informaalne õppimine, mille puhul teadmisi omandatakse ümbritsevast keskkonnast ja mida võib nimetada ka teadvustamata õppeks.

Eraut (2004, pp. 263-267; 269) leiab, et informaalset töökohal õppimist ja teadmiste omandamist saab vaadelda kahest aspektist: individuaalsest ja sotsiaalsest ning organisatsioon saab seda toetada. Esimesel juhul tuleks välja selgitada, millised on iga õppija eripärad, teisel juhul, milline peaks olema õppimise kontekst ja kuidas seda mõjutavad kultuurilised aspektid. Peamisteks töökohal õppimise võimalusteks peab ta **konkreetsete tööülesannetega seotud tegevusi** (kiirus, täpsus, riskide teadvustamine), **teadlikkuse arendamist** (prioriteetide teadvustamine), **isiklikku arengut** (enesejuhtimise oskused, emotsioonide valitsemine, suhete loomine ja hoidmine), **meeskonnatööd** (ühine planeerimine, kaasamine), **erinevate rollidetäitmist olenevalt ametikohast** (nt prioriteetide seadmine, töö planeerimine, vastutuse võtmine, delegerimine), **akadeemiliste teadmiste ja oskuste kasutamist** (kuidas mingit teooriat rakendada, tõendite ja argumentide kasutamine), **otsustamist ja probleemide lahendamist** (probleemi analüüs, mitmekesisusega hakkamasaamine), **hindamist** (töö kvaliteet, riski tase jm). Peamiselt õpivad inimesed töökohal läbi grupitegevuste, teiste tööd jälgides ja teisi kuulates, aga ka väljakutsetega tegelemisel (suureneb enesekindlus ja motivatsioon) ning klientidega töötamisel (uued ideed ja probleemide tundmaõppimine). Kõige enam mõjutavad töökohal õppimist väljakutsete olemasolu ja töö väärtustamine ning tagasiside ja toetus, kuid konteksti seisukohalt on olulised ka tööjaotus ja struktureeritus, lävimine ja suhted teistega ning ootused oma rollile ja selle tulemuslikule täitmisele. Seega võib järeldada, et väga oluline on see, kuidas organisatsioon kujundab õppimise keskkonda ja kuidas otsesed juhid õppimist toetavad.

Töötajate pidev areng toetab organisatsiooni eesmärkide saavutamist, mille saab jaotada kolme tasandi vahel. Esimeseks on indiviidi tasand, mis aitab kaasa tööga rahulolu saavutamisele (Bossart, 2008, p. 5). Järgmiseks on organisatsiooni tasand, mis keskendub organisatsioonile kui tervikule ja on seotud ametikoha täitmisega. (Chlivickas, 2010, p.

361) Kolmandaks on avaliku teenistuse tasand, kus koolitus on oluline instrument süsteemi kui terviku seisukohalt, mis toetab avaliku teenistuse funktsioonide täitmist. (Van der Meer, 2011, p. 3)

Koolituse tõhustamisel mängib olulist rolli tänapäevaste täiskasvanuhariduse põhimõtete rohke kasutamine. Täiskasvanu õpib tõhusamalt juhul, kui õppetegevused on võimalikult sarnased tema tööülesannetega; ühtlasi peab töötaja mõistma õppe asjakohasust ning koolituse atmosfäär peab võimaldama aktiivset õppes osalemist (vt tabel 1). (Galbraith & Fouch, 2007, p. 39; Whitemore, 2002, p. 126).

Koolituse puhul on oluline näitaja see, kui palju õpitud töös rakendatakse. Kuna muudatused toimuvad kiiresti, kujuneb see järjest suuremaks murekohaks: väga suurt osa koolitusel edastatust ei võeta igapäevatoos kasutusse. (Yamnill & McLean, 2001, p. 195) Õpitu ülekandmine töösse oleneb paljuski koolitajast. Tema kõrval on võtmeisikuks osalejad ise, kes peavad õpitud oma töös aktiivselt rakendama ja tööandjad, kes peavad selle rakendamise muutma võimalikult lihtsaks. (Pham, *et al.*, 2012, p. 2) Õpitu rakendamist võib jagada kolmeks etapiks: uute oskuste õppimine ja meelde jätmine, õpitud oskuste rakendamine tööülesannete täitmisel ning rakendatud oskuste püsiv hoidmine osana töösooritusest (Keller, *et al.*, 2010).

Olulist rolli mängib õpitu omandamises ja rakendamises mälu ehk varem tajutu, tehtu või läbielatu peegeldus inimese teadvuses ka siis, kui need tegevused enam otseselt inimesele ei mõju. Tajutu säilib teatud aja inimese mälus. Mälu omadused on maht, kiirus, täpsus, püsivus ja valmisolek. (Kõverjalg, 1996, lk 43) Mälu põhiprotsessid on (Kõverjalg, 1996, lk 43–44): materjali omandamine, mille puhul toimub uute seoste kujunemine ja see protsess võib olla mehaaniline (ei pöörata tähelepanu õpitava sisule) või mõtestatud (süvenetakse sisusse); säilitamine ehk omandatu meelespidamine teatud aja jooksul; reprodutseerimine ehk tahteline või tahtmatu meeldejäetud materjali meenutamine ningtaastundmine, mille puhul tuntakse reprodutseeritu tuttavana ära.

Üks võimalus õpitud paremini rakendada on planeerida koolitus selliselt, et õppijate oskused ja teadmised oleksid kooskõlas koolituse sisuga. See tugevdab õpimotivatsiooni. (Weissbein, *et al.*, 2011) Samuti peab lähtuma koolituse eesmärgist ehk sellest, kas soovitakse omandada spetsiifilisi oskusi, mille puhul tegu on konkreetsete töövõtete omandamisega või üldoskusi (Yelon & Ford, 1999; Blume, *et al.*, 2010).

Tabel 1. Koolitamismeetodite efektiivsus ja õpitu rakendamine (autori koostatud; Grossman & Salas, 2011, p. 106; Keller, *et al.*, 2010 ja Whitmore, 2002 põhjal)

Koolituse sisendid	Koolitusmeetodid	Meelespüsimine	
		Kolme nädala pärast	Kolme kuu pärast
Koolitatava tunnusjooned Kognitiivne võimekus Motivatsioon Enesetõhusus Vastutustundlikkus Koolituse tunnetatud kasulikkus	Loeng Iseseisev õpe	70%	10%
Koolituse kavandamine Mugavustsoonist väljumine Individuaalne lähenemine Soovitatava käitumise näitlikustamine Ootamatustega toimetulek Harjutamine Realistlikud koolituskeskkonnad	Intsidendi meetod Simulatsioon	72%	32%
	Situatsiooni- ja rollimäng Olukordade lahendamine E-õpe	85%	65%
Töökeskkond Toetus Rakendamisevõimalused ja õhustik Kommunikatsioon Jätkutegevus Tagasiside	Sensitiivsustreening Ülekanne ja kasutamine	100%	100%

Õpitu rakendamist ja meetodite efektiivsust võib selgitada järgnevalt: Grossmani ja Salase (2011) väitel annab koolitatava kognitiivne võimekus (vt tabel 1, lahter „Koolitatava tunnusjooned“) talle eneseusu, et ta on õppides ja õpitud kasutades võimekas ning motivatsiooni, mis soodustab õppimist ja õpitu rakendamist. Kui rääkida loengu ja iseseisva õppe meetoditest, mis sõltuvad kõige enam tabelis nimetatud tunnusjoontest, siis on näha, et kolme nädala pärast mäletab töötaja 70% õpitust, aga kolme kuu pärast on tal meeles vaid 10%. Koolituse kavandamine on seotud käitumise näitlikustamist toetavate meetoditega ning nende harjutamise võimaldamine stimuleerib õpitu rakendamist (vt tabel 1). Nii intsidendi meetod kui ka simulatsioon aitavad töötajal kolme nädala pärast mäletada 72% õpitust, kolme kuu pärast langeb see määr 32% peale. Situatsiooni- ja rollimäng, olukordade lahendamine ning e-õppega saadud teadmised püsivad mälus juba kauem:

kolme nädala pärast 85% ja kolme kuu pärast 65%. Täismahus jääb meelde sensitiivsustreeninguga saadud info, kus meeldejäamine sõltub suuresti töökeskkonnast.

Õigesti valitud koolitusmeetod suurendab personali töömotivatsiooni ja rahulolu (Chatzimouratidis, *et al.*, 2012, pp. 662–663; Getley, 1978, p. 280). Meetodi valik oleneb koolituse eesmärgist, tüübist ja vormist ning töötajatest, keda hakatakse koolitama (Newton, 1976, p. 25; Türk, 2005, lk 321).

Koolitusmeetodid põhinevad organisatsioonisisel või -välisel koolitusel ning keskenduvad teadmiste või oskuste omandamisele (Türk, 2005, lk 312). Olulisimad töökohal koolitamise meetodid on tegevuste käigus õppimine, projektipõhine õpe, rotatsioon ja tegevuste modelleerimine (Stone, 1998, p. 263). Sisekoolitaja eesmärk on saavutada töötajate konsensus ja aidata õppimisele kaasa nii, et koolitavad suudaksid iseseisvalt tegutseda ja tuleksid oma tööülesannetega paremini toime. Sisekoolitaja selgitab välja vajadused, uurib probleeme, teeb ettepanekuid ning aitab ellu viia kokkulepitud soovitusi. (Armstrong, 1996, p. 66)

Õppemeetodeid on palju ja nende lõplikku hulka on keeruline tuvastada. Jarvis (1998, p. 144) jaotab õppemeetodid õpetaja- ja õpilasekeskseteks. Õpetajakeskne lähenemisviis võib olla kas didaktiline, kui õpetada materjali traditsioonilise esitamise meetodil või sokraatiline, kui meelitada õpilastelt infot välja hoolika küsitlemise abil (Jarvis, 1998, p. 144). Õppijakeskse meetodi puhul on õpetaja pigem õppimise suunaja kui teadmise allikas, kuigi õpetaja vastutab õpitu olulisuse eest, ei kontrolli ta siiski õppimise tulemusi (Jarvis, 1998, p. 153). Knowles peab iseseisvat õpet andragoogika ilminguks ning tähtsaks elemendiks (Jarvis, 1998, p. 171). Candy (1991, p. 108) rõhutab järgmisi iseseisva õppija tunnuseid: õppija sõnastab eesmärgid ja tegevuskava ilma teiste surveta, kasutades tegevusvabadust; ta on ratsionaalne, tegutseb kartmatult ja säilitab enesevalitsuse.

Ilmselt on kõige sagedamini kasutatav õpetamisviis loeng. Bergevin jt (1963, p. 157) defineerivad loengut kui hästi ettevalmistatud isiku suulist esinemist teatud teemal. Samas paljud teavad oma kogemusest, et esineja ei pruugi alati olla hästi ettevalmistunud (Jarvis, 1998, p. 147). Hoolimata selle meetodi kohta käivast rohkest kriitikast, väidab Bligh (1971, p. 4), et loeng saab olla sama efektiivne meetod kui iga teine, kuid mitte efektiivsem ning et loengu kõige tähtsam eesmärk ei peaks olema õpilaste hoiaku muutmine.

Veel üks sageli kasutatav oskuste õpetamise viis on demonstratsioon. Belbin ja Belbin (1972, p. 44) väidavad, et kui demonstratsiooni ja sellele järgneva harjutamise ajal iga osa

sooritatakse algul aeglaselt, siis on suurem võimalus omandada uued oskused üsna kiiresti. Intsidendi meetodi puhul on probleemi potentsiaalsete lahenduste kvantiteet olulisem kui kvaliteet – see aitab otsustada või probleeme lahendada loovalt (Jarvis, 1998, pp. 153-154). Fink (2003, p. 31-32) pakub analoogset meetodit välja kui nn „teenindusõpet“, kus õppe käigus kaasatakse inimene mõnda ühiskondlikkusse tegevusse. Ka on tema arvates efektiivsed meetodid simulatsioonid, juhtumi lahendamised ja probleemõpe. Situatsiooni- ja rollimäng on samuti selline meetod, kus õppijad osalevad aktiivselt. Sellist meetodit võib rakendada siis, kui koolitaja soovib, et õppijad saaksid kogemuse millestki, mida nad kognitiivsel tasandil juba teavad. (Stock, 1971, p. 93, Fink, 2003)

Meetodi valikul tuleb arvestada ka õppija iseärasustega, selleks peab õpetaja õppijaid tundma. Iga inimene õpib ainuomase viisil, mis oleneb tema oskusest korrastada teavet ja lahendada probleeme ning võimest infot meelde jätta (Kadajas, 2005, lk 15).

Õpistiile võib jagada väga erinevalt. Visuaalne õppija eelistab õppida nägemise kaudu, kuna soovib õppimisel kasutada oma kujutlusvõimet, tal on raske kuulata loenguid ja ta vajab ülesande lõpetamiseks rohkem aega (Reid, 2005, p. 93). Burnett ja Jarvis (2006, p. 68) pakuvad visuaalse õppe toetamiseks järgmisi võtteid: õpilane võiks teha kaarte ja plakateid, vaadata videoid, koguda fotosid, kasutada eri värvi markereid, vaadata näidendeid ja muusikale ning joonistada mõttekaarte.

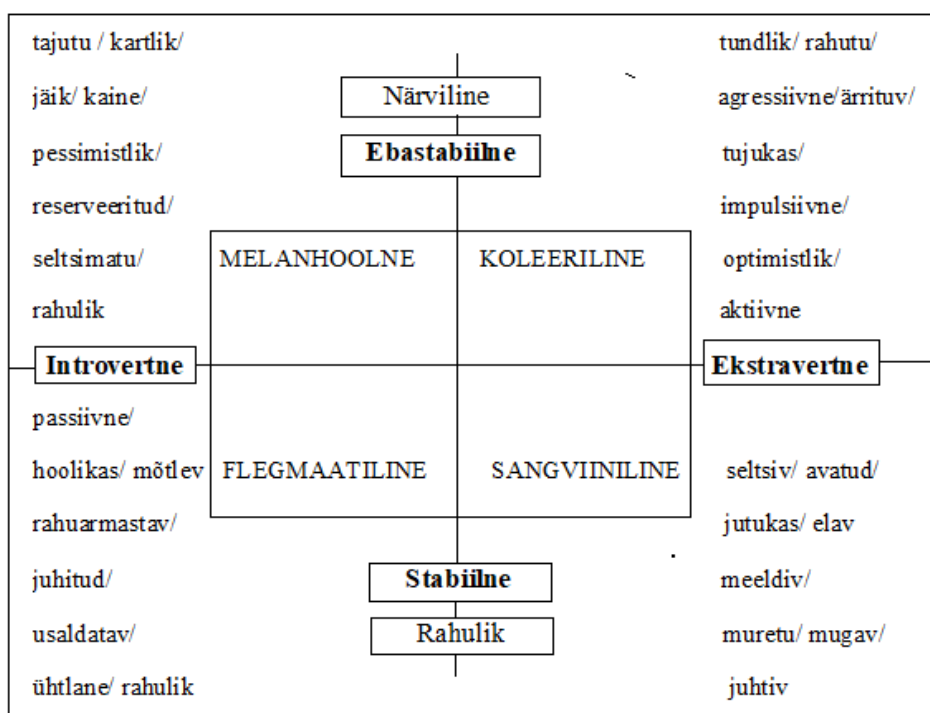
Auditiivne õppija eelistab õppida kuulmise kaudu, talle meeldib õpitu üle oma mõtetes või teistega koos arutleda, ta oskab infot järjestada ja organiseerida, ta on usaldusväärne ja iseseisev õppija ning ta eelistab töötada pigem üksi kui grupis (Reid, 2005, p. 92). Auditiivset õppimist toetavad ühine arutlemine, valjusti lugemine, mõtteavalduste lindistamine ja kuulamine, muusikaline vorm ning õpitava materjali laulmine (Burnett & Jarvis, 2006, p. 68).

Kinesteetiline õppija eelistab kasutada õppimiseks füüsilist ja/või emotsionaalset kogemust, ta võib unustada mõne suuliselt esitatud juhise ning tal on raske süveneda ülesandesse, mida tuleb teha kirjalikult ja istudes (Reid, 2005, p. 93). Kinesteetilise õppe toetamiseks võib käia ajaloolistes paikades, etendada sündmusi, teha mudeleid, korraldada esitlusi ning kasutada mitmesuguseid muid vahendeid (Burnett & Jarvis, 2006, p. 68).

Lisaks visuaalsele, auditiivsele ja kinesteetilisele õppijale eristatakse veel sotsiaalset (meeldib töötada koos teistega või meeskonnas) ja metakognitiivset (hea reflekteerija ja probleemide lahendaja) õppijat (Reid, 2005, pp. 93–94).

Meetodi efektiivsus oleneb ka õppija psüühilistest omadustest, milleks on iseloom, temperament, närvisüsteemi tüüp ja võimed. Temperamendi avaldumisvormideks on käitumise tasakaalutus või tasakaalukus, välismõjudele reageerimise kiirus, liikuvus tegevustes, seltsivus ja kontakteeruvus. Nende vormide omavaheline suhe määrab inimese närvisüsteemi kaasasündinud tüübi. (Kõverjalg, 1996, lk 58) Liikuva närvisüsteemiga õppija lülitub õpitegevuses kiiresti ümber, ta on hakkaja ja leiab kergesti kontakti, tal ei ole kindlaid harjumusi ning ta ei vii alustatud tööd lõpule. Väheliikuva närvisüsteemiga õppija on tuim, tal on raske üle minna ühelt õpitegevuselt teisele ning ta on püsiv ja visa. (Kõverjalg, 1996, lk 59)

Temperamentitüüpe on neli (vt joonis 1): sangviinikud (organiseerimis- ja teovõimelised, aktiivsed), flegmaatikud (rahulikud, püsivad ja suure töövõimega), koleerikud (kärsitud, püsimatud ja kannatamatud), melanhoolikud (häbelikud, tagasihoidlikud, väikese töövõimega) (Kõverjalg, 1996, pp. 59-60). Edukaks õpetamiseks tuleb identifitseerida iseloomulikud omadused, mis tagavad tulemusliku tegutsemise töökohal ning neid omadusi on võimalik määratleda isikuanalüüsiga (Cascio & Aguinis, 2011, p. 356).



Joonis 1. Olulised näitajad koolitatava tundmaõppimisel (Kera, 2005, lk 35–36)

Koolitatava tundmaõppimisel (vt joonis 1) tuleb pöörata tähelepanu järgmistele näitajatele (Kera, 2005, lk 35–36):

- biograafilised andmed ja kodused tingimused, kus peamist tähelepanu tuleb pöörata perekonna koosseisule ning vanemate haridus- ja kultuuritasemele;
- füüsiline seisund ja tervis, kuna kehv õpiedukus võib olla tingitud õppija tervisehäiretest;
- huvid ja võimed;
- suhtumine õppimisse ja töösse, kus oluline on iseseisva õppe oskus ning õppetundides töötamine;
- isiksuse tüüp (temperament, töötempo, meeleolu);
- eluhoiak ja suhtumine ühiskonna väärtustesse.

Õppija tundaõppimise protsess on pidev ning mingil määral oleneb see õpetaja isiksusest ja tema huvist teise inimese vastu (Kera, 2005, lk 34). Koolitaja peab oskama õpistiile varieerida nii, et need kataksid eri õppuritele omaseid stiile. Näiteks koolitaja ise võib soovida kasutada aktiivõpet või kogemuslikke koolitusi, kuid need ei pruugi olla alati kohased konkreetsetele õppijatele. Viimastele võivad sobida hoopis traditsioonilised meetodid. (Cole, 1997, p. 269)

Selleks, et õppija kannaks koolituselt saadud teadmised töösse üle, peab koolitussituatsioon olema maksimaalselt sarnane töösituatsiooniga. Seejuures peab töökoha õhkkond olema positiivne. Koolitavatele on vaja pakkuda kogemust õpetatavate ülesannete või kontseptsioonide kaudu ning seejuures tuleb veenduda, et nad saavad õpetatud põhimõtetest täielikult aru. (Cascio & Aguinis, 2011, p. 360)

Tegureid, mis tagavad õpitu töösse ülekandmise, on üllatavalt vähe ning keegi ei oska täpselt öelda, mis avaldab õpitu rakendamisele kindlat positiivset mõju (Blume, *et al.*, 2010). Tõhus koolitus peab vastama tööjõuvajadusele ja toetama õpimotivatsiooni, selleks tuleb valida sobivad meetodid ning kasutada tehnoloogilisi võimalusi (Salas, *et al.*, 2012). Olulist rolli mängib koolituse liik ehk see, kas eesmärk on omandada konkreetsete töövõtteid (spetsiifilised oskused) või on tegu üldkoolitusega, mille puhul omandatakse põhimõtted teatud olukorras sobiliku tegutsemisviisi valikuks (Yelon & Ford, 1999; Blume, *et al.*, 2010).

Eeltoodust on näha, et töötaja koolitamine on kasulik nii organisatsioonile, kui ka töötajale, kuid siin ei tohi unustada arvestada mõlema vajadusega. Koolitavad on protsessi aktiivsed osalised ning nad kõik erinevad oma individuaalsuse poolest, erineda võivad nii nende

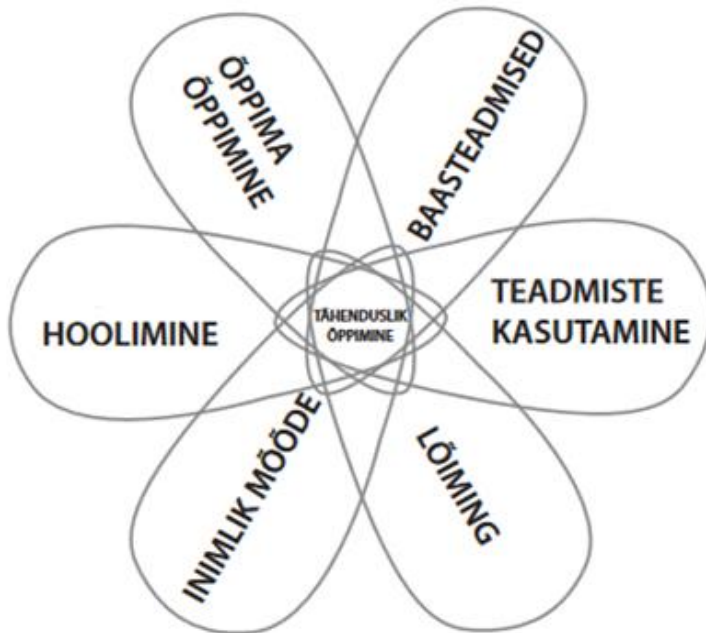
kognitiivne võimekus kui ka temperamenditüübid, millest sõltub meetodi valik ja õpistiil. Töötajate arendamisel mängib tähtsat rolli nende süsteemne koolitamine, milles organisatsioonid on suunajad ja eestvedajad. Efektive, hästi planeeritud ja kindlate eesmärkidele suunatud tööalane koolitus võimaldab töötajal kiiremini omandada vajalikke teadmisi ja oskusi, mis tõstab organisatsiooni võimet käia muutustega kaasas ning olla konkurentsivõimeline.

1.3. Koolitussüsteemi kujundamine

Organisatsioonid on huvitatud sellest, et koolitada oma töötajaskonda eesmärgistatult ja korrapäraselt. Selleks on vaja välja töötada tõhus koolitussüsteem. Süsteemne koolituste ja töötajate arengu planeerimine, vajaduste väljaselgitamine, analüüs ning hindamine on organisatsiooni edu võti. (Collins, 2002, pp. 52–53) Koolitussüsteemi efektiivsust mõjutavad töönoodeid analüüsiv õpikeskkond, koolitavate võimed, läbimõeldud materjalid ja koolitaja pädevus (Myers, *et al.*, 2008, p. 132; Goldstein & Gilliam 1990, p. 134).

Dee Fink (2003, p. 31-32; 2008) on töötanud välja **täendusliku õppe taksonoomia**, mis ühendab omavahel 6 kategooriat. Nendeks on **baasteadmised** (*foundational knowledge*), mis on läbivalt olulised kogu õpiprotsessi jooksul ja ka edaspidi. Siia kuuluvad erinevad teooriad, faktiteadmised, terminoloogia ja kontseptsioonid. Näitena võib tuua sõnavara keele õppimisel, valemid või korrutustabeli majandusteadmiste omandamisel, teoreetilised alused organisatsiooni toimimisest jm. Järgmine kategooria on **teadmiste kasutamine** (*application*), kuna oluline on teada, kuidas õpitud paremini rakendada. Õppida saab nt läbi simulatsioonide, probleemõppe, projektide, rakendades kriitilist, praktilist ja loovat mõtlemist jne. Edasi tuleb **lõimimine** (*integration*) kus õpitud seostatakse reaalse eluga ja vaadatakse komponentide omavahelisi seoseid (ideede, inimeste ja reaalsuse ühendamine). Sellele järgneb **inimlik mõõde** (*human dimension*), mis aitab õpitud iseendaga seostada ning enda kohta midagi uut teada saada (nt milles ollakse tugev), samuti õppida suhtlema ja suhestuma erinevate inimestega ja meeskonnaga. Loogiliselt on järgmine dimensioon **hoolimine** (*caring*), mille läbi õppijad peegeldavad oma sisemisi hoiakuid ja väärtusi ning mõtestavad neid ümber, suhestuvad uut õppides enam organisatsiooniga ja näitavad üles hoolivust selle suhtes. Ning lõpuks **õppima õppimine** (*learning how to learn*), mis annab teadmise, kuidas peale õppeprotsessi (kui juhendajat kõrval ei ole) õppimist jätkata ja teadmisi kinnistada ning edasi arendada, muutudes ennastjuhtivaks õppijaks. Finki

taksonoomia osad on omavahel lillena lõimitud ning mida enamatele osadele õppimise planeerimisel ja läbiviimisel toetuda, seda tähenduslikumaks see muutub, kuna ka kõik taksonoomia osad on lille südramiku juures kattuvad (vt järgnevat joonist 2).



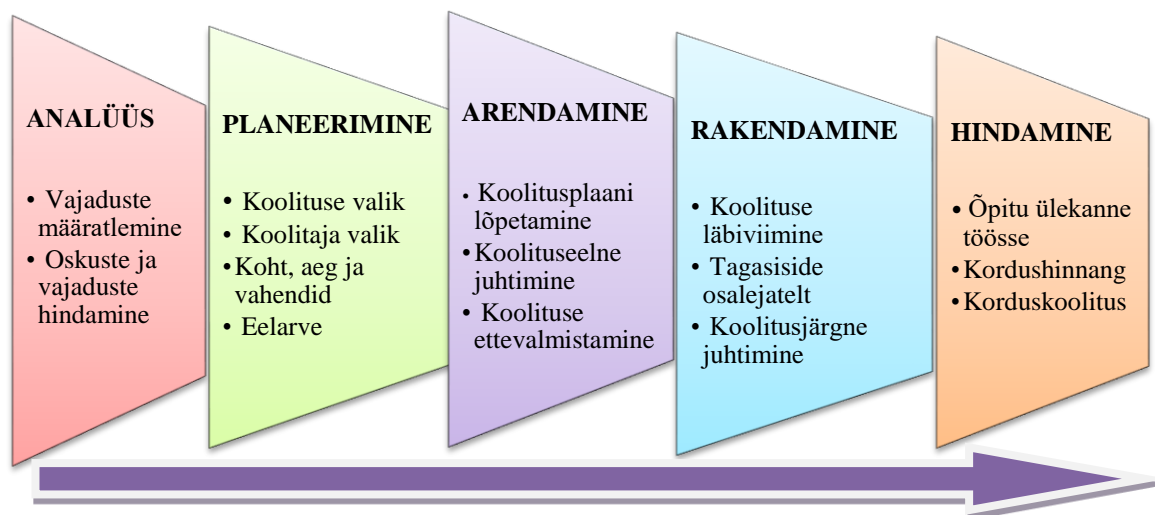
Joonis 2. Tähendusliku õppe taksonoomia (Fink 2003, p.33, autori tõlgitud)

Finki taksonoomia põhimõtete rakendamist on Sisekaitseakadeemia päästekorraldajate õppeprotsessi raames uurinud Polikarpus ja Poom-Valickis (2017). Arendusuuringu läbiviimisel toetuti ka käesolevas töös edaspidi käsitletavale *ADDIE* mudelile, kombineerides seda Finki 12-sammulise kursuse planeerimise juhendiga ning töötati välja tähendusliku õppimise mudel päästekorraldajate kutseõppes reostuse teema õpetamisel, mis on üks päästesündmuse liike. Uuringu tulemused näitasid Finki taksonoomia sobivust uurimisalusena, kuna see toetab süsteemset kavandamist ja õppijakeskset õppetöö planeerimist. Organisatsiooni püstitatud eesmärkide täitmise edu võtmeks on kõigi struktuurüksuste ja indiviidide hästi toimiv koostöö, mille tagamiseks on vajalik nende pidev areng ning selle saavutamisele aitab kaasa tõhus koolitussüsteem.

Avaliku sektori juhtimist iseloomustab kahekordne suhe, ühelt poolt poliitikute ja organisatsiooni vahel ning teiselt poolt organisatsiooni juhi ja tema alluvate vahel. Avalikus sektoris on organisatsiooni struktuur ja toimimine kindlaks määratud enamasti õigusaktidega. (Eliassen, 2002, pp. 311–313) Selline organisatsioon soovib inimesi pidevalt täiendada (Chlivickas, 2012, p. 23), et tagada tugevale professionaalsele standardile vastav teenusekvaliteet (Randma-Liiv & Järvalt, 2011, p. 242).

1.3.1. Koolitussüsteemi väljatöötamise mudel

Nagu eelpool välja on toodud, läheneb edukas organisatsioon koolitamisele kindlal ja planeeritud viisil. Koolitussüsteemi väljatöötamisel kasutatakse kõige enam *ADDIE* mudelit, mille aluseks on viis etappi: analüüsimine, planeerimine, arendamine, rakendamine ja hindamine (vt joonis 3).



Joonis 3. *ADDIE* süstemaatiline mudel (autori koostatud; Mayfield, 2011, p. 19; Myers, *et al.*, 2008, pp. 132–133 põhjal)

Selline interaktiivne mudel (vt joonis 3) võimaldab hinnata, kas tulemused vastavad eesmärkidele või mitte ning sellest lähtudes igal etapil varasemaid faase parandada. (Mayfield, 2011, p. 19; Myers, *et al.*, 2008, pp. 132–133).

Olukorra **analüüsimise** etapp on väga oluline, kuna siin püütakse leida vastus küsimusele, kas organisatsiooni vajadusi, eesmarke või probleeme saab asjakohase koolitusega lahendada või mitte (Bramley, 1989, p. 6; Hearn, 1988, p. 23; Holmes, 1999, p. 9). Koolitusvajaduse analüüsimisel on oluline mõelda, kuidas ja millises ulatuses peaks arvestama konkreetse koolitusprotsessi ressursse ja võimalusi (Märja, *et al.*, 2003, lk 124). Organisatsiooni vajaduste väljaselgitamiseks hinnatakse, millised on lüngad töökoha nõuete ning vaadeldava isiku oskuste, teadmiste ja hoiakute vahel (Oakland, 2006, p. 280). Selleks on oluline rakendada pidevalt töösoorituse hindamist, mille abil saab tuvastada võimalikud kitsaskohad, mis pärsivad asutuse tulemuslikkust, selle kasvu ja seeläbi leida lahendused probleemidele (Türk & Killumets, 2104, p. 38). Töösoorituse hindamise tulemused võivad mõjutada töötajate töötulemusi ja organisatsiooni tulemuslikkust tervikuna. Õigeaegselt tuvastatud kitsaskohade korral on võimalik tõsta töötajate töösoorituse kvaliteeti ja motiveeritust, tänu millele on töötajad rahulolevad ning valmis

panustama töösooritusse, mis omakorda tagab asutuse tulemuslikkuse kasvu. (Thurston Jr. & McNall, 2010, pp. 01-202)

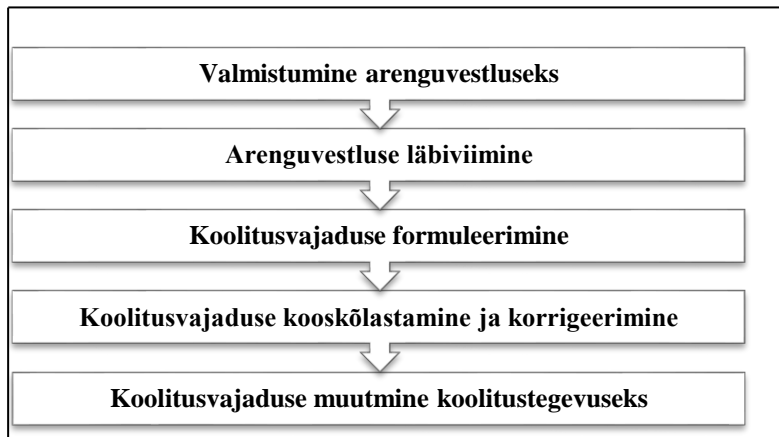
Analüüsi käigus välja selgitatud koolitusvajadus võib olla seotud eri tasanditega (Alas, 2005, lk 85):

- organisatsiooni tasandil analüüsitakse organisatsiooni tegevust ja kõrvaldatakse koolitusega puudujääke;
- töökoha tasandil analüüsitakse töid ja parandatakse koolituse kaudu töö kvaliteeti;
- teenistuja tasandil kõrvaldatakse koolitusega töötaja teadmiste ja oskuste puudujääke.

Koolitusvajaduse määramisel lähtutakse personalivajadusest ja töötajate pädevusele esitatavatest nõuetest. Personali süsteemne koolitamine eeldab organisatsiooni arenguplaani, mille alusel koostatakse organisatsiooni või ametikoha koolitusplaan. (Türk, 2005, lk 318) Koolitusvajaduse analüüs algab eesmärgi määramisest, et piiritleda arenguvajadused, millele koolitus kindlal ajavahemikul keskendub. Üks tõhus koolitusvajaduse väljaselgitamise instrument on arenguestlus, mille protseduur (vt joonis 4) koosneb eri etappidest (Freeman, 1993, pp. 33–34):

- esimene samm on arenguestluseks valmistumine ja selle vestluse elluviimine;
- seejärel määratakse kindlaks koolitusvajadus: vahetu juht sõnastab koolitusvajaduse vastavale vormile, kus on märgitud koolituse orienteeriv aeg ja valdkond;
- edasi kooskõlastatakse koolitusvajadus asutuse eesmärkide ja juhiga, sõnastatakse lõplik koolitusvajadus ning muudetakse see koolitustegevuseks.

Enamiku arenguestluste eesmärk on välja selgitada töötaja eelmise tööperioodi saavutused ja tööülesannete käigus ilmnunud puudused. Ühtlasi palutakse töötajal nimetada neid järgmise tööperioodi eesmärke, mida ta kavatseb saavutada. Süsteemne ja läbimõeldud koolitusvajaduse väljaselgitamine tagab organisatsioonile eduka koolituste planeerimise. (Freeman, 1993, pp. 33–34)



Joonis 4. Koolitusvajaduse hindamise etapid (autori koostatud; Freeman, 1993, pp. 33–34 põhjal)

Koolitusvajaduse hindamisel võivad infoallikaks olla ka vaatlus, intervjuu ja küsitlus. Peamine roll jääb koolitusvajaduse hindamisel töötaja vahetule juhile, kes tunneb hästi reaalsel töösituatsiooni ja oskab kõige paremini hinnata ka töötaja professionaalsust. (Eagle, 2003, p. 28) Kui koolitusvajadus on välja selgitatud ja ülevaade töötajate oskustest olemas, siis tekib võimalus teha visand selle kohta, mida on asutuse eesmärkide täitmiseks konkreetsetel töötajal vaja õppida (Salumaa, *et al.*, 2007, lk 193–194).

Planeerimise etapis määratakse sobiv koolitus ja lepitakse kokku, kas teha koolitus organisatsiooni sees või osta see väljast sisse. Koolitajat valides hinnatakse, kui mitut inimest oleks vaja ning kas nad on võimelised vastavat teemat edasi andma. Võimaluse korral tuleb koolitajaid konkreetseks ülesandeks ette valmistada. Samuti on oluline mõelda, milliseid ressursse (näiteks raha, seadmed, ruumid jne) on vaja. (Oakland, 2006, p. 279; Wills, 1994, p. 12) Strateegilist koolitusplaani toetavad aasta eelarve ja planeerimissüsteem, mille raames tullakse kord kvartalis kokku toimivust seirama ja üle vaatama (Oakland, 2006, p. 280).

Arendamise etapis valmistatakse koolituseks: võimalik on teha parandusi ja katsetada taktikat, et välja selgitada, kas koolitus vastab planeerimisfaasis seatud strateegiale ning eesmärgile (Mayfield, 2011, p. 20; Wills, 1994, p. 13). Eesmärgist oleneb, kuhu poole peaks liikuma, millisele lähenemisele toetuma ja millele rõhu asetama (Märja, *et al.*, 2003, lk 124).

Rakendamise etapis valitakse meetod ja toimub tegelik koolitus, mis sisaldab mitmesuguseid koolitusvõtteid, nagu ärimängud, simulatsioonid, juhtumianalüüsid,

demonstreerimine, planeeritud kogemused, arvutipõhine instrueerimine, treenimine ja juhendamine (Oakland, 2006, p. 280). Koolitaja peab arvestama õppijate eesmärgi ja kogemusega ning toetama nende endi mõtlemist, andes õppijatele võimaluse kogemust analüüsida ning eelnevaid teadmisi ja oskusi küsitavaks muuta. Koolitaja valikud olenevad eelkõige tema enda väärtustest ja pädevusest, aga ka koolituse otstarbest. (Märja, *et al.*, 2003, lk 125)

Üheks kõige tähtsamaks etapiks peetakse **hindamist**. See süstemaatiline protsess annab tagasisidet, mille põhjal on võimalik koolitust tõhustada, eesmärgi saavutada ja programmi täiustada (Ghosh, *et al.*, 2012, p. 194; Pineda, 2010, p. 674; Oakland, 2006, p. 280). Koolituse hindamine hõlmab koolituse tulemusi, mõju ja kogu koolitusprotsessi analüüsi, mis oleneb sellest, millisel eesmärgil kavandatakse hinnata ja hindamistulemusi kasutada. Hindamisprotsessis osalevad kõik koolituse subjektid: koolituse kavandaja, koolitajad ja õppijad. (Märja, *et al.*, 2003, lk 125) Hindamiseks on mitmesuguseid meetodeid ning sobiv lahendus valitakse eesmärgi järgi. Hindamine toimub nelja kriteeriumi järgi (Alas, 2005, lk 86):

- reaktsioon - kuivõrd osavõtjale koolitus meeldis ning selle mõõtmiseks kasutatakse küsimustikke ja intervjuusid;
- õppimine - kui palju koolitatav omandas uusi kontseptsioone, ideid ja hoiakuid ning selle mõõtmiseks kasutatakse teste, rollimänge, simulatsioone;
- käitumine - kas koolitatava käitumises on muutusi märgata ning selleks kasutatakse juhtidepoolseid vaatlusi, mille käigus antakse hinnang töötaja omandatud oskustele ja nende rakendamisele igapäevatöös (Türk, 2005, lk 331);
- tulemused – kas töö tulemused on paremad kui enne, hinnatakse ajakasutust, töö kvaliteeti ja teisi töötulemusi iseloomustavaid näitajaid (Alas, 2005, lk 87).

Märja jt (2003) koolituse hindamise skeem hõlmab punkte (vt joonis 5), mis tuleb hindamisel läbida. Kõigepealt on vaja välja selgitada koolituse hindamisprotsessi eesmärk ja suund ning määratleda hindamise strateegia. Edasi tuleb arutleda, mida tahetakse koolituse käigus hinnata ning enne andmete kogumist valida ja katsetada andmete kogumise meetodit. Viimane hindamise etapp on tulemuste tõlgendamine, analüüs, võrdlemine ja üldistamine lähtuvalt püstitatud eesmärkidest.

Eesmärkide määratlemine	Tegevuste määratlemine	Hindamise kavandamine	Hindamisobjekti määratlemine	Andmete Kogumine	Tulemuste tõlgendamine ja analüüs

Joonis 5. Koolituse hindamise skeem (autori koostatud; Märja, *et al.*, lk 126 põhjal)

Eelmainitu kokkuvõtteks võib öelda, et analüüsimise etapis on vajalik määratleda koolituse eesmärk ja ülesanded, sihtgrupi eripära, võimalikud kitsaskohad ning oodatavad tulemused. Koolituse planeerimisel kasutatakse kõiki andmeid ja kokkuvõtteid, mis oli saadud analüüsimise käigus ning koostatakse koolitusprogramm. Tulemuseks on terviklik ja süsteemne arusaam koolitusprotsessist. Edasi arendatakse koolituse sisu ning valmistatakse ette sobivad õppematerjalid, peale mida toimub koolitus, kus kasutatakse õppematerjale, meetodeid ja vorme, mis olid ettevalmistatud eelnevates etappides. Koolituse tulemuslikkuse hindamise ja analüüsi käigus selgitatakse välja, mis õnnestus või ebaõnnestus, kuidas saab koolitust paremaks muuta, selgitatakse koolituse kitsaskohad ja püstitatud eesmärkide saavutamine.

Nagu näitas ka Polikarpuse ja Poom-Valickise uuring, siis *ADDIE* mudeli ja Finki taksonoomia integreerimisel on võimalik luua tähenduslikku õppimist. Finki taksonoomia põhimõtted on vajalik läbi mõelda analüüsimise etapis ja konkretiseerida planeerimise ning arendamise etappides, kui toimub andmete ja kokkuvõtete kogumine ning koolitusplaani väljatöötamine. Tuleb määratleda, milline on baasteadmiste vajadus ja nende rakendamist kõige enam toetavad meetodid, kuidas õpitut paremini lõimida, tuua sisse inimlik mõõde, luua hoolimist (huvi) õppimise ja selle kasutamise vastu organisatsioonis ja kuidas arutada, õppija saaks peale koolituse lõppu edasi õppimist kavandada.

Koolitusprotsessi edukus sõltub selle süsteemsusest ning kavandamisest, mille puhul arvestatakse koolitusmudeli valikuga ja koolitatava iseärasusega. Iseärasuseks võib lugeda ka uue töötaja vähest töökogemust, puudulikke teadmisi konkreetsest valdkonnast ning organisatsiooni ülesanne oleks uue töötaja võimalikult kiire sotsialiseerumine.

Paljude ettevõtete arendamistaktika sisaldab uue töötaja suunamist, kuid enamasti piirduakse vaid teabe jagamisega (Acevedo & Yancey, 2011, p. 349). Osadel organisatsioonidel on uue töötaja jaoks loodud mitmesugused kohanemisprotsessid, mis peaksid vähendama uustulnuka ebakindlust (Bauer, *et al.*, 2007, p. 709).

Organisatsiooni uus töötaja läbib alati kohanemisperioodi, mis olenevalt tema iseloomust võib olla rohkem või vähem stressirohke. Selleks et töötaja sotsialiseerimine kulgeks

kiiremini ja efektiivsemalt, võiks organisatsioonil olla läbimõeldud sisseelamisprogramm. See peaks hõlmama kogu tööga seonduvat konteksti, eriti suurt tähelepanu on vaja pöörata suhete loomisele ja arendamisele nii juhi kui ka kaastöötajatega. (Manzoni & Barsoux, 2002, p. 23)

Oluline on ka tagasiside: nimelt uuringud näitavad, et mida rohkem inimene kohanemisperioodi jooksul küsib tagasisidet, seda rahulolevam ta on, seda väiksem on tema töölt lahkumise risk ja seda paremad on tema töötulemused võrreldes passiivse kolleegiga (Madzar, 1995, p. 344).

Sotsialiseerumisel on suureks abiks ja eeskujuks organisatsiooni kogenud töötajad, keda nimetatakse mentoriteks ning kes toetavad, nõustavad ja juhendavad uut kolleegi (Feldman & Bolino, 1999, p. 58). Mentorprogrammi tuleb kohandada organisatsiooni järgi ning selle etapid sarnanevad koolitusprotsessiga. Mentorluse puhul tuleb lahti mõtestada, mis on mentorlus ja miks on sellist programmi vaja. Seejärel on tarvis välja töötada, planeerida, kujundada ning käivitada pilootprogramm ning kindlaks määrata hindamisalused. (Rolfe, 2008, p. 31)

Eeltoodu põhjal võib öelda, et koolitussüsteem tagab organisatsiooni töötajate parema koordineerimise ja organiseerimise. Organisatsioon on huvitatud sellest, et töötajad pidevalt õpiksid, sest nii täienevad nende oskused ja nad muutuvad paindlikumaks. Organisatsiooni teenuse kvaliteet oleneb aga sellest, milline on tema personali valmisolek ja pädevus.

2. HÄIREKESKUSE KOOLITUSSÜSTEEMI ARENDAMINE

Häirekeskuse koolitustegevuse eesmärgiks on tagada personali teadmiste, oskuste ja väärtushinnangute püsiv vastavus teenistuskohal esitatavatele nõuetele ja organisatsiooni arenguvajadustele (Häirekeskus, 2016). Häirekeskust juhib peadirektor, kellele allub vahetult peadirektori asetäitja arenduse alal, üldosakond, kommunikatsiooniosakond, Põhja keskus, Ida keskus, Lääne keskus, Lõuna Keskus ning abi- ja infokeskus. Arendusosakond korraldab planeerimis- ja arendusalaseid tegevusi. Üldosakond vastutab eelarve koostamise ja finantsanalüüsi tegemise eest, tegeleb värbamise, valiku, koolitustegevuse ja personali arendustegevuse korraldamisega. Kommunikatsiooniosakonna ülesandeks on kommunikatsiooniteenuste arendamine ning nende nõuetele vastavuse ja mõju hindamine. Põhja-, Ida-, Lääne- ja Lõuna keskuste pädevuses on hädaabinumbrile 112 saabunud kõnede vastuvõtmine, abivajaduse väljaselgitamine, ohu hindamine ning pääste- ja kiirabialase abi väljasaatmine, politseialased teated edastatakse Politsei- ja Piirivalveametile edasiseks menetlemiseks. Abi- ja infokeskus tegeleb hädaabinumbrile 112 saabunud mittekiireloomulise informatsiooni vahendamisega riigi- ja kohaliku omavalitsuse üksuse asutustele, juriidilistele isikutele ning elanikkonnale. (Siseminister, 2014)

2.1. Uurimismeetodid ja valim

Magistritöös lähtutakse kombineeritud (*mixed-methods*) uurimisviisist, kus on ühendatud kvantitatiivne ja kvalitatiivne metodoloogia. Kvantitatiivse meetodi rakendamiseks koostas autor olemasoleva koolitussüsteemi hinnangute kogumiseks poolstruktureeritud ankeetküsitluse, mille eesmärk on saada Häirekeskuse töötajate vaade koolitusvajaduste ja koolitussüsteemi parendamiseks. Ankeetküsitlusse hõlmati tegurid, mida on asjakohane mõõta: enesehinnang, motivatsioon, õhustik, kasulikkus, meetodid, rakendamine, toetamine ja tagasiside. Kvalitatiivne uurimisviis on sobiv lähenemine, kui soovitakse analüüsida kirjalike dokumente, antud töös analüüsiti kvalitatiivselt koolitusega seonduvat dokumentatsiooni.

Ankeetküsitluse koostamisel toetus autor teooriale ja varasemalt läbiviidud uuringutele, kasutades osaliselt nendes uuringutes rakendatud küsimusi, mida vastavalt vajadusele ka mugandas või asendas. Autori hinnangul on varem uuritud organisatsioonide (Kaitsevägi ja AS Hoolekandeteenused) olemuses ja tegevuses Häirekeskusega ühiseid jooni, nt

vajatakse spetsiifilisi koolitusi erinevatele töötajate gruppidele, kellest osa töötab graafiku alusel, samuti on töö sisu füüsiliselt või psühholoogiliselt keeruline ja nõuab vastavat ettevalmistust. Muutmata sobisid käesoleva töö ankeetküsimustikku järgnevad küsimused: koolituse juures olulised faktorid, teadlikkus koolitusega seotud tegevustest organisatsioonis (Saard, 2014, lk 103-104) ning teadmiste-oskuste omandamine ja rakendamine (Laugasson, 2017, lk 54). Viimased küsimused olid vajalikud, hindamaks, kuidas Häirekeskuse töötajate koolitusel osalemine mõjutab tööga seotud kitsaskohtade lahendamist. Erinevatel koolituse ajaperioodidel toimuvate sündmuste küsimustes (Saard, 2014, lk 100-101) muutis käesoleva töö autor tegevusi, mis toimuvad koolituse ajal, kasutades teorias väljatoodud õppevorme (vt käesolev töö lk 15-16). Samuti muudeti küsimustikku käesoleva töö uurimisküsimustele vastuste saamiseks. Esimene ankeetküsitluse küsimus tuleneb käesoleva magistr töö valimist, kuhu kuuluvad kõik Häirekeskuse töötajad, keda grupeeriti vastavalt ametipositsioonile (vt käesolev töö, lk 6). Ankeetküsitluse teise ja kolmanda küsimuste koostamisel tugineti sellele, et Häirekeskuses kasutatakse kõige enam sisekoolitusi ning toimuvad ka väliskoolitused (vt käesolev töö, lk 39) ning uuringuga sooviti välja selgitada kui suurel määral kasutatakse üht või teist koolitamisviisi. Neljateistkümnenda küsimusega, tuginedes teorias väljatoodule (vt käesolev töö, lk 18-19), soovis autor teada saada, milliseid koolitusmeetodeid kõige rohkem eelistavad Häirekeskuse töötajad. Õpitu töös rakendamise, töös kasutamise kasulikkuse ja koolitusel õpitu tõhususega seotud täpsustavad küsimused (Laugasson, 2017, lk 54-55) olid autori poolt kohandatud vastavalt uuringu läbiviimise stiilile, mille puhul tugineti käesoleva töö teooriale (vt käesolev töö, lk 16-17) ja eesmärgiga uuringu käigus saada relevantsemaid tulemusi.

Käesoleva magistr töö metoodiliseks aluseks on **juhtumiuuring**, mis käsitleb kaasaja nähtust selle reaalses elulises kontekstis, eriti kui piirid uuritava nähtuse enda ja tema konteksti vahel on ebamäärased (Yin, 1993, pp. 12-13). Selline lähenemine sobib avastusliku ja kirjeldava uurimistöö jaoks (Ghauri & Grønhaug, 2004, p. 101). Lisaks ei ole sellist uurimust varem Häirekeskuses läbi viidud ja käsitlus võib seetõttu anda uut teavet ning juhtumiuuring on sobilik, kui autor kasutab kahte erinevat meetodit (Yin, 2013, p. 324). Käesolevas uurimuses on tegemist olemusliku juhtumiuuringuga, mis tähendab, et uurimuses on juhtumiks Häirekeskuse koolitussüsteem. Juhtumiuuringu käsitlemine selles kontekstis andis võimaluse koguda koolitussüsteemi kui nähtuse kohta mitmekesisest

informatsiooni erinevatest allikatest ning **andmekogumise meetoditena** rakendati dokumendianalüüsi ja ankeetküsitlust, mille valiku alused on toodud tabelis 2.

Tabel 2. Urimistöö probleemi toetavate uurimisküsimuste uurimise meetodid (autori koostatud)

Uurimisprobleem	Uurimisküsimused	Uurimismeetod
Milline peaks olema Häirekeskuse töötajate koolitussüsteem, mis toetaks organisatsiooni eesmärkide täitmist ja vastaks töötajate vajadustele?	1. Kuidas praegune koolitussüsteem on aidanud kaasa töötajate tööalaste oskuste ja teadmiste arengule?	1.1. Teooria analüüs
		1.2. Dokumendianalüüs
		1.3. Ankeetküsitlus
	2. Millised on olnud koolitusel õpitu rakendamist toetavad tegurid?	2.1. Teooria analüüs
		2.2. Ankeetküsitlus
	3. Milliseid koolitusi töötajad praegusel hetkel vajaksid?	3.1. Ankeetküsitlus
	4. Milliseid õppimise meetodeid peavad töötajad tulemuslikumaks?	4.1. Teooria analüüs
		4.2. Ankeetküsitlus
	5. Millised on olemasoleva koolitussüsteemi arendamise võimalused?	5.1. Dokumendianalüüs
		5.2. Ankeetküsitlus

Uurimistöö sihtrühm on kõik Häirekeskuse töötajad (~250 inimest), lähtudes eeldusest, et Häirekeskus koolitab erinevas mahus kõiki oma töötajaid. Tegemist on kõikse valimiga, kus valimisse peaksid sattuma nii saali töötajad kui ka juhtkond, kes omavad töö seisukohalt lähtudes väärtusliku infot ja on motiveeritud seda jagama, mis võimaldab saada relevantseid tulemusi (Malterud, 2001, pp. 484-485).

Koolitussüsteemi puudutavate dokumentide analüüsimiseks rakendati **eesmärgistatud valimit** (*purposive sampling*), mis tähendab valimi koostamist kindlal eesmärgil, kus uuritavad nähtused valitakse valimisse kindla sisulise kriteeriumi alusel (Flick, 2009, pp. 122-125). Andmeanalüüsi meetodiks oli kvalitatiivne sisuanalüüs (Flick, 2009, pp. 323-327), mis teostati kasutades analüüsitarkvara NVivo 12 Pro.

Ankeetküsitluse käigus kogutud andmed analüüsiti statistiliselt andmetöötlusprogrammiga SPSS Statistics. Analüüsi meetoditena kasutati kirjeldavat statistikat ning ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (ANOVA) ja Fisher-i LSD-testi. Statistilise tõenäosuse olulisuse

nivooks määrati 0,05 ($p < 0,05$), mis tähendab 95-list tõenäosust. Kirjeldava statistika abil püütakse kirjeldada olemasolevat olukorda (Roomets, 2003). Kirjeldav statistika võimaldab tunnuste väärtusi summeerida, arvutada nende keskmist ja hajuvust ning tulemused saab esitada sagedusjaotustena, keskväärtustena koos hajuvusmõõtudega ning miinimum- ja maksimumväärtustena (Parring, *et al.*, 1997; Roomets, 2003). Käesolevas töös tehti tulemuste kirjeldamiseks sagedustabelid, kus sagedusjaotused esitatakse nii täiskui ka suhtarvudena. Mõnede ordinaaltunnuste korral esitatakse ka aritmeetiline keskmine ja standardhälve.

Uuritavad grupeeriti ametikoha järgi nelja gruppi. Gruppide võrdlemiseks kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi, mis on mõeldud enam kui kahe sõltumatu kogumi keskväärtuste võrdlemiseks ning võimaldab teha järeldusi, kas erinevus gruppide vahel on statistiliselt oluline või mitte (Parring, *et al.*, 1997). Juhul, kui dispersioonanalüüs tuvastas statistiliselt olulise erinevuse, kasutati Fisher-i LSD-testi keskväärtuste paariviisiliseks võrdlemiseks.

Koolitusel osalemise mõju tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele, õpitu rakendamist toetavate tegurite esinemise ja õppimist toetavate tegurite vahel esinevate seoste iseloomustamiseks on välja toodud Spearmani korrelatsioonikordajad, milleks kasutati Microsoft Office Excel 2007 andmetöötlusprogrammi. Seose tugevuse iseloomustamiseks kasutati lineaarse e Pearsoni korrelatsioonikordajate kokkuleppelisi piire: $|r| \leq 0,3$ – nõrk seos; $0,3 < |r| < 0,7$ – keskmine seos; $|r| \geq 0,7$ – tugev seos. Õpitu rakendamist mõjutavate tegurite esinemise ja tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele mõju avaldanud tegurite vahelise seose modelleerimiseks kasutati regressioonanalüüsi, mis võimaldab hinnata ja kvantifitseerida kahe arvutunnuse vahelist suhet. Usaldusnivooks (tõenäosuseks) valiti 0,95 (95%), kus olulise nivooks on 0,05 (5%). Tulemuste statistilise olulisuse ja üldistatavuse hindamiseks kasutati F-testi ja ANOVA-t.

2.2. Dokumendianalüüs

Dokumendianalüüs on süsteemne protsess, mille abil analüüsitakse dokumentide sisu ning selle protseduuri eeliseks on stabiilsus, spetsiifilisus ja erapooletus (Yin, 2013, p. 106). Dokumendianalüüsi puuduseks on juurdepääsupiirang või kättesaadavus, seega dokumendianalüüsiks vajalikud teoreetilised ja regulatiivsed alusmaterjalid hangiti avalikest allikatest. Dokumendianalüüsi eesmärk on selgitada välja, millistest põhimõtetest

ja kirjalikest reeglitest lähtuvalt toimub Häirekeskuse töötajate koolitamine. Seeläbi otsiti dokumentidest vastuseid magistritöö esimesele ja viiendale uurimisküsimusele (vt tabel 2). Dokumendianalüüsi valimiks oli **eesmärgistatud valim** (*purposive sampling*), mis tähendab valimi koostamist kindlal eesmärgil, kus uuritavad nähtused valitakse valimisse kindla sisulise kriteeriumi alusel (Flick, 2009, pp. 122-125).

Võttes arvesse, et käesoleva magistritöö eesmärgiks on uurida Häirekeskuse töötajate koolitussüsteemi arendamise vajadust, siis dokumendianalüüsis kasutati dokumente, mis on esitatud tabelis 3.

Tabel 3. Dokumendianalüüsis kasutatud dokumentide nimekiri (autori koostatud)

Kood	Välja antud	Asutus	Dokumendi pealkiri
1	2014	Vabariigi Valitsus	Häirekeskuse põhimäärus
2	2016	Häirekeskus	Häirekeskuse koolituse kord
3	2016	Häirekeskus	Häirekeskuse teenistujate arenguvajaduste väljaselgitamise meetodika
4	2014	Häirekeskus	Häirekeskuse teenistujate juhendamise läbiviimise kord ja tasustamise põhimõtted
5	2018	Häirekeskus	Häirekeskuse strateegilised eesmärgid ja tegevuskava 2018-2022
6	2018	Häirekeskus	Sisseelamise programmi protsess
7	2013	Vabariigi Valitsus	Ametnike koolituse kord
8	2011	Vabariigi Valitsus	Päästeteenistujate kutsesobivuse nõuded, sealhulgas füüsilise ettevalmistuse, hariduse- ja tervisenõuded
9	2017	Siseministeerium	Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded (lisa: Siseministri määruse „Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded” seletuskiri).

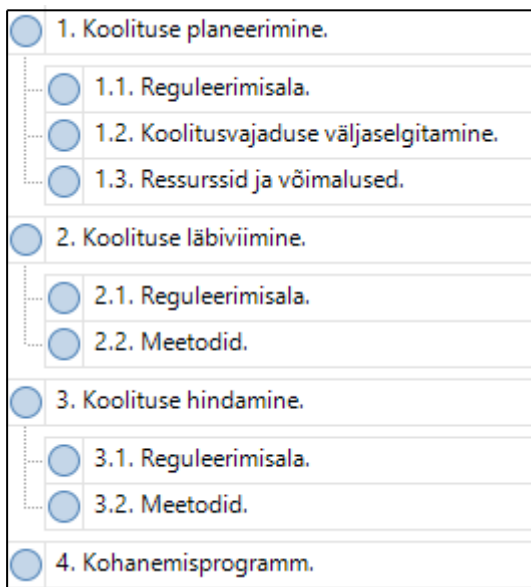
Analüüsitehnikana kasutati **juhtumiülest analüüsi** (*cross-case analysis*), mille puhul erinevatest dokumentidest kogutakse kokku kõik konkreetsete põhi- ja alamkategoriate kohta käivad dokumentide osad ja võrreldakse kõigi kogutud dokumentide lõikes (Babbie, 2013, p. 391; Kalmus, *et al.*, 2015). Kategoriate ja koodide moodustamisel lähtuti sellest, kuidas saada rohkem informatsiooni uurimisküsimustele vastuse leidmiseks. Kõigi

kasutatavate andmete kodeerimiseks kasutati ühte ja sama koodipuud ning põhikategooriaid loodi vastavalt joonisel 6 toodule.



Joonis 6. Analüüsitarkvaras NVivo 12 Pro loodud koodipuu (autori koostatud)

Põhikategooriaid täiendati alamkategoriatega vastavalt joonisel 7 toodule. Alamkategoriad moodustati tagamaks uurimistulemuste võrreldavust ning esimese põhikategooria alla loodi kolm alamkategoriat, teise ja kolmandasse põhikategooriasse moodustati kaks alamkategoriat.



Joonis 7. Analüüsitarkvaras NVivo 12 Pro loodud dokumendianalüüsi koodipuu alamkategoriad (autori koostatud)

Dokumendianalüüsi puhul kasutati **suunatud kodeerimist** (vt tabel 4), mis tähendab kodeerimist vastavalt uurimisküsimustele ja muud teemad jäetakse andmestikus kõrvale (Kalmus, *et al.* 2015). Suunatud kodeerimisel tugineti teoorias väljapakutud *ADDIE* mudelile (vt käesolev töö, lk 23), mis autori hinnangul kõige rohkem langeb kokku Häirekeskuse koolitustegevust puudutavate dokumentidega.

Tabel 4. Dokumendianalüüsi kategooriad, alamkategooriad, koodid ja kasutatud dokumendid (autori koostatud)

Põhi-kategooria	Alam-kategooriad	Koodid	Kasutatud dokumendid
1.Koolituse planeerimine	1.1.Reguleerimisala	Koolituse eesmärgid; koolituse korraldamine; koolituse koordineerimine.	Häirekeskuse koolituse kord; Häirekeskuse teenistujate arenguvajaduste väljaselgitamise meetoodika; Häirekeskuse põhimäärus.
	1.2.Koolituse vajaduse väljaselgitamine	Eesmärgid; arenguestlus; töösoorituse seire; kvalifikatsiooni-nõuded; valdkondade arengusuunad; läbitud koolituste analüüs.	Häirekeskuse koolituse kord; Häirekeskuse teenistujate arenguvajaduste väljaselgitamise meetoodika; Häirekeskuse strateegilised eesmärgid ja tegevuskava 2018-2022; Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded (lisa: Siseministri määruse „Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded” seletuskiri).
	1.3.Ressursid ja võimalused	Otsesed kulud; kaudsed kulud; koolitusel osalemine; koolituslähetus.	Ametnike koolituse kord; Häirekeskuse koolituse kord.
2.Koolituse läbiviimine	2.1.Koolituse läbiviimise reguleerimisala	Dokumendid; kohustused.	Ametnike koolituse kord; Häirekeskuse koolituse kord.
	2.2.Koolituse läbiviimise meetodid	Õppepäevad; sisekoolitus; e-õppe; videoõppe; psühholoogiline tugi; juhendamine; kutseõppe; vaatluspraktika.	Häirekeskuse strateegilised eesmärgid ja tegevuskava 2018-2022; Päästeteenistujate kutsesobivuse nõuded, sealhulgas füüsilise ettevalmistuse, hariduse- ja tervisenõuded; Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded (lisa: Siseministri määruse „Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded” seletuskiri)
3.Koolituse hindamine	3.1.Koolituse hindamise reguleerimisala	Vastutus; vajalikkus	Häirekeskuse koolituse kord
	3.2.Koolituse hindamise meetodid	Koolituse tagasisideleht; arenguestlus; praktika hindamise leht; aruandlus.	Häirekeskuse koolituse kord; Häirekeskuse teenistujate arenguvajaduste väljaselgitamise meetoodika.
4.Kohanemise programm		Sisseelamise programm; Juhendamine.	Sisseelamise programmi protsess; Häirekeskuse teenistujate juhendamise läbiviimise kord ja tasustamise põhimõtted

Põhikategoorias „**Koolituse planeerimine**” tekitati kolm alamkategooriat. Alamkategoorias 1.1. „**Koolituse planeerimise reguleerimisala**” esines kokku 3 erinevat koodi (vt tabel 4). Häirekeskuse koolituse kord sätestab peamised koolitustegevusega kaasnevad **eesmärgid** ja selle peamine roll on luua võimalused koolitustegevuse toimumiseks ehk tegevusraamistik süsteemseks koolitus- ja arendustegevuseks. Täitmaks abivajajate, koostööpartnerite ja organisatsiooni poolt püstitatud eesmärke ja ootusi, on Häirekeskus seadnud kõrged kvaliteedinõuded. Dokumendis rõhutatakse kogu organisatsiooni töötajate süsteemse arendamise vajadust ning lisaks teadmiste ja oskuste täiendamisele ka hoiakute kujundamise vajadust vastavalt organisatsioonis hinnatud väärtustele. Peetakse oluliseks, et kõik töötajad omandaksid pidevale arengule suunatud mõtteviisi ja oleksid valmis muudatusi ellu viima. Samuti mainitakse töösoorituse analüüsimise ja tagasisidestamise olulisust.

Töötajate arengu edendamiseks rakendatavate tegevuste planeerimisel ja elluviimisel on ametiasutuses vajalik lähtuda üleriigilistest strateegilistest dokumentidest, valdkondlikest ja organisatsioonipõhistest arengukavadest, eelarvest ning arengu- ja hindamisvestluste tulemustest. Koolituse kord peab sisaldama ameti asutusesisest astutuse jaotust **koolituse korraldamisel**, koolitusvajaduse analüüsimise korraldust, koolituse planeerimise korraldust, koolituse rahastamist, kulude hüvitamist, koolituse arvestuse ja aruandluse korraldust ning koolituse tulemuslikkuse hindamise korraldust. Häirekeskuse koolitusvaldkonna tegevuste kirjeldused, mis kajastuvad asutuse koolituse korras, vastavad eeltoodule.

Koolituse aastaplaani koostab Häirekeskuse üldosakond koos struktuurüksuste juhtidega ning selle kinnitab Häirekeskuse peadirektor. Koolituse aastaplaanis ja kalenderplaanis planeeritud koolituste ettevalmistamist ja läbiviimist **koordineerib** üldosakond, mille käigus kavandatakse koolitusüritused vastavalt väljaselgitatud koolitusvajadustele, korraldatakse tellimuskoolituste sisseostmist, kogutakse infot koolitusturul pakutavate avalike kursuste kohta ning jagatakse saadud infot struktuurüksuste juhtidele. Struktuurüksuse juht kogub ja vahendab saadud koolitusinfot ning planeerib ja korraldab sisekoolitusi (sh toimunud sisekoolituste kohta kõigi vajalike andmete esitamist), vajadusel üldosakond toetab struktuurüksust sisekoolituse korraldamisel. Samuti struktuurüksuse juht määrab osalejaid, tagab nende koolitusel osalemise ning informeerib töötajat toimuva koolituse üksikasjadest, taotleb sisekoolituseks vajalikke vahendeid ning esitab

üldosakonnale pärast tema poolt korraldatud sisekoolituse toimumist koolituse kokkuvõttelehe.

Alamkategorias 2.2. „**Koolitusvajaduse väljaselgitamine**” esines 6 erinevat koodi (vt tabel 4), milliseid loodi dokumentides esindatud koolitusvajaduste väljaselgitamiseks kasutatavate meetodite järgi. Koolitusvajaduste väljaselgitamise protsessis osalevad kõik Häirekeskuse teenistujad ning selle **eesmärgiks** on välja selgitada miks, keda, mis valdkonnas ja kuidas koolitada selleks, et tulemuslikumalt saavutada organisatsiooni, struktuurüksuse ja teenistuja isiklike tööalaseid eesmärke.

Peamine koolitusvajaduse väljaselgitamise meetod on **arenguestlus**. Arenguestlus viiakse läbi üks kord aastas kõigi Häirekeskuse töötajatega ning selle läbiviimist koordineerib vahetu juht. Arenguestluse käigus analüüsitakse perioodi töötulemusi; koolituse tõhusust; millised teadmised, oskused ja isikuomadused soodustasid lõppeva perioodi eesmärkide saavutamist; rahulolu töökeskkonnaga, töötingimustega ja töö sisuga. Järgnevalt sõnastatakse järgmise perioodi eesmärgid ning arengu- ja koolitusvajadused. Vahetu juht kasutab arenguestluse tulemusi struktuuriüksuse koolitusplaani ja tööplaani sisendi andmisel, ettepanekute tegemiseks koosseisu, töökorralduse ja tööjaotuse muutmise ning muude personalialaste otsuste tegemise kohta.

Järgmiseks koolitusvajaduse väljaselgitamise meetodiks on **töösoorituste seire**, mille käigus analüüsitakse järjestikuste hädaabiteadete menetlemist (päästekorraldaja tööülesandeid) ning selle tulemusena tuuakse välja töötaja tugevused ja arenguvajadused. Iga töösoorituse seire järel viiakse läbi vestlus, kus analüüsitakse seire tulemusi ja töötaja arengut ning arenguvajaduste korral on juhil kohustus kohaldada töötajale töösoorituste parandamiseks suunatud tegevusi. Selgunud arenguvajadustest lähtuvalt viib analüüsitajal läbi teenistujate täiendavat väljaõpet.

Töösoorituse seire põhineb õigusaktidel ja Häirekeskuse poolt kehtestatud töökorralduslikel dokumentidel. Seire teostamiseks koolitusvajaduse väljaselgitamise eesmärgil tuginetakse teenistuskohale esitatud **kvalifikatsiooninõuetele**, mille puhul teate menetleja (päästekorraldaja) on vahelüli abivajadusest teataja ning abiandjate vahel, menetleja peab tegeliku ohu tervisele, elule, varale ja keskkonnale hindamiseks küsitleva abivajadusest teatajat ning välja selgitama kõik asjaolud, mis on kiire ja asjakohase abi andmiseks vajalik. Kuna abiandjad on oma teadmiste ja kogemuste põhjal kõige asjatundlikumad nägema ette olukorra ohtlikkust ning selle lahendamise meetmeid,

koostavad Päästeamet, Politsei- ja Piirivalveamet ning Terviseamet Häirekeskusele oma valdkonna tüüpjuhtumite kirjeldused ja nende lahendamiseks vajalike meetmete rakendamisjuhised. Kõige kriitilisem on välja selgitada oht inimese tervisele või elule, milleks on kehtestatud kindel ajapiirang (üldjuhul kuni üks minut). Kokkuvõtvalt kvalifikatsioonõuetest tulenevalt edasiseks arenguvajaduste väljaselgitamiseks hinnatakse: tüüpjuhtumi valikut, prioriteedi määramist, kõne juhtimist, sündmuskoha määramist ning sündmuse menetlemise ajakulu.

Valdkonna arengusuundade hulka kuulub Häirekeskuse pidev areng, alternatiivsete ja innovaatiliste lahenduste otsimine, leidmine ja rakendamine. Kasutusele on võetud uuendatud hädaabiteadete menetlemise küsimustikud ning neid toetavad juhendid. Toimub SOS₂ kaardirakenduse pidev arendamine seoses asukohaandmete muudatustega ja uute tehnoloogiate kasutusele võtmisega. Tehniliselt on tagatud *eCall*-teadete vastuvõtmine ning menetlemine. Koostöös SMIT-iga toimub tehniliste seadmete pidev arendamine. Eeltoodut arvestades toimub ka Häirekeskuse töötajate koolitusvajaduste väljaselgitamine ning edasine väljaõppe kavandamine.

Eelmise perioodi **koolituse tulemuslikkuse** analüüs kui koolitusvajaduse väljaselgitamise meetod toimub nii arenguveestluse käigus, kus palutakse anda hinnangu koolituse sisule ja vajalikkusele seoses tööülesannetega kui ka läbitud koolituse kohta tagasisidelehe täitmise kaudu.

Alamkategorias 1.3. „**Ressurssid ja võimalused**” tuvastati kokku 4 koodi (vt tabel 4). Plaane tihti seostatakse eelarvega, mis on arusaadav, kuna tegevusi saab ellu viia ainult ressursside olemasolul ja koolitustegevuste ning finantside kavandamine peakski toimuma paralleelselt.

Ressursimahuka koolituse **otsete kulude** arvestamise aluseks on õppe- või koolituskoha maksumus või koolitusel osalemise tasud, lektoritasud ja kulud õppematerjalide ettevalmistamisele või ostmisele. Koolituse **kaudsete kulude** hulka kuuluvad koolitusruumide ja –inventari rent, toitlustuskulu, majutuskulu, sõidukulu, lähetatute kindlustus, päevaraha ja muud lähetusega seotud kulud. Haldusalaüleste koolituste puhul hüvitab Häirekeskus Siseministeriumile põhjuseta koolituselt puudunud teenistuja koolitustega tekkinud kulud, juhul kui koolituse eest on tasunud Siseministerium ja teenistuja on suunatud koolitusele Häirekeskuse poolt. Kui **koolitusel osaleda** soovijaid on rohkem kui Häirekeskusel võimalusi, siis määrab osalejad struktuurüksuse juht, kuid kui

tellimuskoolitusel ei täitu vähemalt 70% planeeritud grupist, siis Häirekeskusel on õigus koolitus ära jätta. Kui Häirekeskuse teenistuja lähetatakse **koolituslähetusse**, siis on tal õigus taotleda transpordikulude hüvitamist ning koolituslähetuse majutuse korraldab Häirekeskuse üldosakond.

Eeltoodu põhjal võib öelda, et Häirekeskuse koolituse planeerimise protsessi käigus tegeletakse koolitusürituste ja koolitusasutuste kohta info kogumisega, lähtudes selgitatud koolitusvajadusest, finantsvõimalustest ning koolitusturul pakutavast. Koolituse planeerimise tulemuseks on iga-aastase koolitusplaani väljatöötamine ja kalenderplaani koostamine.

Põhikategoorias 2. „**Koolituse läbiviimine**” eristati kaks alamkategooriat. Alamkategoorias 2.1. „**Koolituse läbiviimise reguleerimisala**” esines 2 koodi (vt tabel 4). Häirekeskuse koolituse korra reguleerimata küsimuste puhul lähtutakse eeskätt töölepingu seadusest, avaliku teenistuse seadusest, päästeteenistuse seadusest, täiskasvanute koolituse seadusest, ametnike koolituse korrast, päästeteenistujate kutsesobivuse nõuetest, päästeteenistuse hindamise korrast, Häirekeskuse põhimäärusest, peadirektori käskkirjadest ning muudest asjakohastest õigusaktidest ning strateegiadokumentidest. Samuti dokumendid määravad teenistujate kohustusi ja õigusi koolitusel osalemise osas, näiteks kui töötaja saab peale koolituse läbimist koolitusasutuselt tunnistuse või tõendi koolituse läbimise kohta, siis ta peab esitama koopia Häirekeskuse üldosakonda. Teenistujal on **kohustus** osaleda koolitusel, millele ta on Häirekeskuse poolt registreeritud ning koolituselt puudumisest ja selle põhjusest tuleb struktuurüksuse juhti viivitamatult teavitada.

Dokumendianalüüsi alamkategoorias 2.2. „**Koolituse läbiviimise meetodid**” tuvastati kokku 8 koodi, mis on esitatud tabelis 4. Dokumentidest leiti informatsiooni erinevate koolitusürituste korraldamise viisidest. Kõige rohkem on korraldatud **õppepäevi** ja **sisekoolitusi**, mis jagunevad kõigi nelja keskuse vahel. Õppepäevade raames koostöös Siseministeeriumi ja Politsei- ja Piirivalveametiga on läbi viidud hädaabiteadete menetlemise teenuse toimepidevuse õppused. Samuti Häirekeskuse tööprogrammide pidevast arengust tingituna on tagatud kaardi kasutamise teadlikkuse tõstmine, ning selleks luuakse uusi õppematerjale ja viiakse läbi koolitusi. Häirekeskus võttis kasutusele eri lahendusi väljaõppe läbiviimiseks, näiteks **e-õppe** ning **videoõppe** vormis. Suuremat tähelepanu pööratakse võõrkeele oskuste täiendamisele. Samuti oli analüüsitud, hinnatud

ja välja töötatud lahendused **psühholoogilise toe** ja **mentorluse** pakkumiseks ning korraldatud on arenduskava koostamiseks ajurünnakud eri valdkondade ekspertide ja sihtgruppidega.

Välja on töötatud põhimõtted ning koostatud tegevuskava Häirekeskuse töötajate **kutseõppe**, õppe- ning arendustegevuse osas. Igal aastal toimub koostöös Sisekaitseakademiaga neljanda taseme kutseõpe, mille õppekava lõpetanu on päästekorraldaja, kelle töö on võtta vastu ja töödelda viivitamatult kõiki hädaabinumbrile saabuvald teateid, anda õige ohuhinnang ning edastada vastavalt kehtivatele nõuetele esmast informatsiooni. 2017. aastal oli esmakordselt võimalik saada Sisekaitseakadeemias viienda taseme kutseõppe jätkuõppe kutsehariduse tunnistust, mille õppekava lõpetanu on päästekorraldaja-logistik, kelle töö on päästeasutusele ja kiirabibrigaadidele õigeaegselt väljasõidukorralduse andmine ning väljasõidukorralduse saanud päästeasutusega ja kiirabibrigaadidega side pidamine, info kogumine, vahendamine ja selle dokumenteerimine. Sisekaitseakadeemia päästekorraldaja ja logistiku kutseõppe kadettidele on läbi viidud praktika Häirekeskuse keskuste teenistujate **juhendamisel**. Samuti keskuste teenistujad koostöös Sisekaitseakadeemiaga osalevad kutseõppe praktiliste tundide läbiviimisel.

Toimuvad ka **vaatluspraktikad** teiste koostööpartnerite juures (nt kiirabi, pääste, politsei). Sellised vaatluspraktikad on väga kasulikud nii Häirekeskuse hädaabiteadete menetlejate (päästekorraldajate) jaoks kui ka abi väljasaatjate (logistikute) jaoks. Abi väljasaatmiseks peab teate menetleja ohu hindamisel kasutama Päästeameti, Politsei- ja Piirivalveameti ning Terviseameti kinnitatud tüüpjuhtumeid ja juhiseid ning olles abi andmise hetkel kohapeal, saab näha, kuidas rakendatakse vajalikke meetmeid sündmuse lahendamiseks. Selline lähenemine aitab lahendada asutuste koostööga seotud kitsaskohti, kus näiteks teate menetleja lõpetab teate menetlemise, kuid abiandja ei suuda selle teatega seotud lisainformatsiooni sündmuskohal talletada (sündmuse täpsem kirjeldus, abijõududele korralduste andmine, ohu ümberhindamise otsused jms.). Abi väljasaatja saab vaadelda, kuidas toimib koostööpartnerite poolt kinnitatud väljasõiduplaan või, millistel juhtudel ja miks peab seda muutma vastavalt abiandja otsustele. Abiandjad võivad näiteks sündmuskohal või sinna liikumisel esinevate sideprobleemide tõttu vajada olulise informatsiooni vahendajat, kelleks on abi väljasaatja, kes teeb lisatoiminguid abi andmise protsessi tõrgeteta toimimiseks. Saamaks veel rohkem aimu koostööpartnerite tegevustest,

osalevad Häirekeskuse teenistujad keskuste töösaalides koostööpartnerite poolt reaalsete õppuste läbiviimistel.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et teenistujate ametialase arengu edendamiseks rakendavate tegevuste elluviimisel lähtub Häirekeskus valdkondlikest ja organisatsioonipõhistest eesmärkidest, võimaldades töötajatel tõsta oma tööga seotud teadmisi ja oskusi nii organisatsiooni siseselt kui ka korraldades koolitusi koostöös eri partneritega.

Põhikategoorias 3. „**Koolituse hindamine**” saab ülevaate koolitussüsteemi ühest olulisest etapist. Põhikategooria on jagatud kaheks ning nendest esimene on alamkategooria 3.1. „**Koolituse hindamise reguleerimisala**”, kus tuvastati kokku 2 koodi (vt tabel 4). Häirekeskuse koolituse kvaliteedi ja asjakohasuse hindamist teostab üldosakond, mille käigus koostatakse toimunud koolituse tagasiside kokkuvõte ja edastatakse see kirjalikult või suuliselt struktuurüksuse juhile. Samuti Häirekeskuse üldosakond **vastutab** koolituse koondaruande täpse ja õigeaegse koostamise eest. Teenistuja isikupõhised koolitusandmed väljastatakse vajadusel teenistujale ja tema struktuurüksuse juhtidele, peadirektori asetäitjale ja peadirektorile. Personali kujundamiseks ja rakendamise tõhustamiseks ning sellega organisatsiooni tegevuse parendamiseks toimub töösoorituste analüüsimine ja tagasisidestamine. Tagasisidestatakse nii inimeste töötulemusi, käitumist kui ka potentsiaali, mille tulemusena selgub, mida teenistuja teeb hästi või saab paremini teha.

Alamkategoorias 3.2. „**Koolituse hindamise meetodid**” tuvastati 4 koodi (vt tabel 4). Pemiseks koolituse hindamise meetodiks on kirjalik või suuline **tagasiside** koolitatavaltelt. Selle teostamise instrumendiks on koolituse tagasisideleht, mille abil saadakse informatsiooni koolituse sisu, lektorite, koolituse mahu, korralduse ja õppematerejalide sobivuse kohta ning saadud hinnangutega arvestatakse koolituste edaspidisel planeerimisel. Samuti lõppeval perioodil läbitud koolituste tõhusust selgitatakse välja **arenguvestluse käigus**, kus palutakse anda koolituse üldhinnangut ja vajalikkust seoses tööülesannetega ningkuidas koolitatav koolitusel omandanud teadmisi on rakendanud või kavatses rakendada oma edaspidises töös.

Häirekeskuse uute ja lapsehoolduspuhkuselt naasnud teenistujatele määratakse kogenumatest kolleegidest juhendaja, kes viis tööpäeva enne juhendamise lõpetamist esitab struktuurüksuse juhile juhendamise kokkuvõtte ja **praktika hindamise lehe**. Hindamislehes kajastub juhendatava töösse suhtumine, ülesannete täitmiseks vajalikud teadmised ja oskused, otsustus- ja vastutusvõime, kirjalik ja suuline väljendoskus,

töötamisviis, töötempo ja –täpsus, tegutsemisvalmidus, võime taluda pingelisi olukordi, koostöövalmidus ja suhtlemisoskus. Päästekorraldajal lisandub eelmisele Sisekaitseakadeemia Päästekolledži direktori poolt praktika juhendi lisana kinnitatud kutseõppe praktika hindamise leht.

Organisatsiooni poolne koolituse hindamine toimub **aruandluse** etapis, kus analüüsitakse aasta jooksul toimunud koolitusi. Koolituse tulemuse analüüsimisel pööratakse tähelepanu sellele, kas planeeritud koolitused viidi ellu ning milliseid plaaniväliseid koolitusi korraldati (sihtgruppide lõikes), kui suured olid koolituskulud, kui palju teenistujaid koolitati ning millised olid koolitusmahud ja kitsaskohad koolituse korraldamisel.

Häirekeskuse koolitustegevuse tulemuslikkuse hindamise eesmärgiks on saavutada võimalikult maksimaalne koolituse eesmärkide täitmine, mis võimaldaks hinnata koolituse mõju teenistuja töötulemustele ning saada tagasisidet ja vajalikku informatsiooni edasiseks koolitustegevuseks.

Viimaseks põhikategooriaks on „**Kohanemisprogramm**”, mis oli loodud, kuna uute töötajate sotsialiseerumisel on organisatsioonis oluline roll, selles kategoorias tuvastati koodi (vt tabel 4). Häirekeskusel on olemas **sisseelamise programmi** protsess, kuid autori hinnangul see ei kajasta kõikide ametigruppide sisseelamist ning on rohkem mõeldud juhtiva positsiooni sotsialiseerumiseks. Sisseelamisprogramm koosneb viiest etapist: 1. Enne esimest tööpäeva toimub Häirekeskuse struktuuri, väärtuste, missiooni ja visiooni üldtutvustus; vahetu juht saadab kirja töökoha tagamiseks ja meeskonnale info uuest kolleegist ning koostab nädalaplaani sisseelamiseks; üldosakond saadab uuele töötajale kirja vajaliku dokumentatsiooniga, teostatakse taustakontrolli. 2. Esimesel tööpäeval SMIT paigaldab tööks vajalikku tarkvara; juht tutvustab maja, nädalaplaani ja ametijuhendit ning toimub ühine lõuna. 3. Esimesel nädalal toimuvad kokkulepped sisekoolitajatega juhendamise ja koolituse osas; juht seab eesmärgid katseaja perioodiks ning nädala lõpus toimub vestlus. 4. Esimesel ja teisel kuul teeb juht kokkuvõtte tehtud töödest ning annab tagasisidet; üldosakond otsib vajadusel vajalikke koolitusi. 5. Kolmandal ja neljandal kuul teeb juht kokkuvõtte tehtud töödest, annab tagasisidet ning viib läbi katseaja lõpuvestluse.

Saalide töötajate, uute ja lapsehoolduspuhkuselt naasnud teenistujate puhul peetakse oluliseks **juhendamist**. Juhendamise perioodiks on töötajal kuni kaks kuud, kuid struktuurüksuse juhataja võib taotleda juhendamise ennetähtaegset lõpetamist ja juhendatava iseseisvale tööle lubamist. Struktuuriüksuse juhi poolt koostatud juhendamise

programm kirjeldab vabas vormis läbiviidava praktika eesmärki, juhendamise sisu, juhendamise planeeritavat tulemust ja ajakulu. Juhendaja tutvustab juhendatavale asutuse erinevate struktuurüksuste töövaldkondi, -ülesandeid ja –korraldust ning jälgib ja vajadusel abistab juhendatavat praktiaruande koostamisel. Juhendamine toimub töö ajal ning kogu juhendamise perioodi vältel vastutab juhendaja juhendatava poolt tehtud töö kvaliteedi eest.

Ülaltoodust selgub, et Häirekeskuse juhtkonna jaoks on väljatöötatud tõhus sisseelamise programm. Saalide töötajate puhul keskendutakse rohkem uute töötajate juhendamisele, mida võiks muuta tõhusamaks, lähtudes mitte vabas vormis sõnastatud sisust ning korraldusest, vaid kindlate eesmärkidega seotud tegevustest. Dokumendianalüüsi kokkuvõtteks võib öelda, et Häirekeskusel on olemas mitmed vajalikud dokumendid tõhusa ja toimiva koolitussüsteemi loomiseks, kuid osad vajavad uuendamist, täiendamist ja parandamist ning vajalik on puuduolevate dokumentide loomine ning tervikliku süsteemi kujundamine.

2.3. Ankeetküsitluse tulemused

Uuringus osales 138 töötajat. Tabelist 5 võib näha, et valimis oli kõige enam töösaalide töötajaid ja kõige vähem keskuste või talituse juhte. See on põhjustatud sellest, et keskuste ja talitluste juhte on palju vähem (8 inimest), kellest kõik vastasid ankeetküsitlusle ning töösaalide töötajaid on 125 inimest, kellest 95 inimest vastasid ankeetküsitlusele. Enamik kõigist töötajatest (98,1%) oli sisekoolitusel käinud viimase poole aasta sees ning sisekoolitustel ei olnud üldse käinud vaid kolm töötajat, mis võib olla seotud näiteks töötaja pikema haigusperioodiga. Väliskoolitustel oli käinud vähem, 37% töötajatest ei olnud väliskoolitusel üldse käinud ning vähem kui kolmandik (28,3%) oli käinud väliskoolitusel viimase poole aasta sees. Autorile laekusid ka küsimused, kuna töötajad ei teadnud täpselt, mis tähendab väliskoolitus ning see võib olla põhjuseks, miks paljud vastasid, et nad ei ole kunagi väliskoolitusel käinud.

Tabel 5. Uuringus osalenud töötajate jagunemine ametikohtade ja koolitustel osalemise lõikes (n=138) (autori koostatud)

		N	%
Ametikoht	töosaali töötaja	95	68,8
	valvevahetuse juht	11	8
	ekspert/peaspetsialist	24	17,4
	keskuse/talituse juht	8	5,8
Viimane sisekoolitus	1-3 kuud tagasi	94	68,1
	3-6 kuud tagasi	29	21,0
	6-9 kuud tagasi	5	3,6
	üle 9 kuu tagasi	7	5,1
	ei ole käinud	3	2,2
Viimane väliskoolitus	1-3 kuud tagasi	24	17,4
	3-6 kuud tagasi	15	10,9
	6-9 kuud tagasi	11	8
	üle 9 kuu tagasi	37	26,8
	ei ole käinud	51	37
<i>n – vastanute arv</i>			
<i>% – vastanute protsent</i>			

Tabel 6. annab ülevaate töötajate osalemisest sisekoolitustel ametikohtade lõikes. Märkimisväärne on, et kõik keskuse/talituse juhid olid saanud sisekoolitust viimase kolme kuu jooksul. Samuti on näha, et kolmest töötajast, kes ei olnud üldse sisekoolitusel käinud, kuulusid kaks töösaalide töötajate ja üks ekspertide/peaspetsialistide hulka.

Tabel 6. Töötajate osamine sisekoolitustel ametikohtade lõikes (n=138) (autori koostatud)

Millal käisite viimati sisekoolitusel	Ametikoht							
	töosaali töötaja		valvevahetuse juht		ekspert/peaspetsialist		keskuse/talituse juht	
	N	%	n	%	N	%	N	%
1-3 kuud tagasi	61	64,2	7	63,6	18	75	8	100
3-6 kuud tagasi	24	25,3	3	27,3	2	8,3	0	0
6-9 kuud tagasi	2	2,1	0	0	3	12,5	0	0
üle 9 kuu tagasi	6	6,3	1	9,1	0	0	0	0
ei ole käinud	2	2,1	0	0	1	4,2	0	0
<i>n – vastanute arv</i>								
<i>% – protsent vastavasse ametikoha gruppi kuulujatest</i>								

Töötajate osalemisest väliskoolitustel ametikohtade lõikes annab ülevaate tabel 7. Tähelepanu väärib asjaolu, et kõigi ametikoha esindajate hulgas oli neid, kes ei olnud üldse väliskoolitusel käinud, kuid kõige enam oli neid töösaali töötajate hulgas. Kõige enam (75%) ja üsna hiljuti (1-3 kuud tagasi) olid väliskoolitusel käinud organisatsiooni keskuste/talitluste juhid ning ekspertide ja peaspetsialistide seas 37,5% osalesid väliskoolitusel 3-6 kuud tagasi.

Tabel 7. Töötajate osalemine väliskoolitustel ametikohtade lõikes (n=138) (autori koostatud)

Millal käisite viimati väliskoolitusel	Ametikoht							
	töosaali töötaja		valvevahetuse juht		ekspert/peaspetsialist		keskuse/talituse juht	
	n	%	N	%	N	%	N	%
1-3 kuud tagasi	11	11,6	1	9,1	6	25	6	75,0
3-6 kuud tagasi	5	5,3	0	0	9	37,5	1	12,5
6-9 kuud tagasi	9	9,5	0	0	2	8,3	0	0
üle 9 kuu tagasi	29	30,5	6	54,5	2	8,3	0	0
ei ole käinud	41	43,2	4	36,4	5	20,8	1	12,5

n – vastanute arv
% – protsent vastavasse ametikoha gruppi kuulujatest

Ankeetküsitluse käigus uuriti ka seda, kui teadlikud on töötajad koolitusega seotud tegevustest (kokku 9 tegevust) organisatsioonis. Töötajate teadlikkust illustreerib tabel 8, kus koolitusega seotud tegevused on pandud pingeritta keskväärtuste alusel. Siit nähtub, et tegelik keskmine on alati kas väiksem või võrdne skaala aritmeetilise keskmisega (2), mis näitab, et paljud töötajad ei ole koolitusega seotud tegevustest teadlikud. Selline tulemus võib olla tingitud sellest, et töötaja ei ole saanud otseselt juhilt infot ja ei ole ka ise osanud huvi tunda.

Tabel 8. Töötajate teadlikkus koolitusega seotud tegevustest organisatsioonis (n=138) (autori koostatud)

	Tean väga hästi 3	Tean mõningal määral 2	Ei tea üldse 1	Keskmine (SH)
Kuidas teavitatakse töötajaid koolituse toimumisest ja kuidas toimub koolitusele registreerumine	25 (18,1)	84 (60,9)	29 (21)	2 (0,63)
Koolituse osalemise põhimõtted ja tingimused	23 (16,7)	81 (58,7)	34 (24,6)	1,9 (0,64)
Koolituste eesmärgid ja tulemused, mida seeläbi loodetakse saada	24 (17,4)	38 (27,5)	76 (55,1)	1,6 (0,77)
Kuidas ja kes jälgib ning kontrollib koolitusvaldkonna toimimist	17 (12,3)	41 (29,7)	80 (58)	1,5 (0,71)
Kuidas valitakse sisekoolituste teemad	11 (8)	49 (35,5)	78 (56,5)	1,5 (0,64)
Kes ja kuidas hindab koolituste tulemuslikkust	11 (8)	38 (27,5)	89 (64,5)	1,4 (0,64)
Koolitusprogrammide koostamise põhimõtteid	9 (6,5)	35 (25,4)	94 (68,1)	1,4 (0,61)
Kuidas koolitusvaldkonda arendatakse ja täiendatakse	8 (5,8)	30 (21,7)	100 (72,5)	1,3 (0,58)
Koolituste finantseerimise põhimõtted ja eelarve	8 (5,8)	29 (21)	101 (73,2)	1,3 (0,58)

Sellest tulenevalt sooviti selgitada, kas teadlikkus on erinev eri ametikohtade töötajate seas. Selleks arvutati kõigepealt kõigi 9 tunnuse aritmeetiline keskmine ehk loodi uus tunnus

'teadlikkus'. Eri ametirühmade keskväärtuste võrdlemiseks kasutati ühefaktorilist dispersioonanalüüsi (ANOVA) ja Fisher-i LSD-testi (*post-hoc-test*) keskväärtuste paariviisiliseks võrdlemiseks. Analüüs näitas, et kõige madalam keskmine oli töösaali töötajatel (1,4), seejärel valvevahetuse juhtidel (1,7), siis ekspertidel ja peaspetsialistidel (1,9) ning kõige kõrgem keskmine oli ootuspäraselt keskuste ja talituste juhtidel (2,4). Dispersioonanalüüs näitas, et vähemalt kahe grupi keskväärtuste vahel on statistiliselt oluline erinevus ($F=24,132$; $df=3$; $p=0,000$). LSD-test tegi kindlaks, et statistiliselt oluline keskväärtuste erinevus esineb kõigi ametigruppide vahel, välja arvatud valvevahetuse juhid ja eksperdid/peaspetsialistid. Seega saab järeldada, et töösaali töötajate teadlikkus koolitusega seotud tegevustest on oluliselt madalam kui teiste ametirühmade esindajatel ning et keskuste/talituste juhtide teadlikkus on oluliselt kõrgem kui teiste ametirühmade esindajatel.

Töös on püstitatud viis uurimusküsimust ja esimese uurimisküsimusega sooviti teada, kuidas praegune koolitussüsteem on aidanud kaasa töötajate tööalaste oskuste ja teadmiste arengule. Ankeetküsitluse tulemused näitavad, et mitte alati ei arvesta töökoht töötajate koolituse puudutavate ettepanekutega. Vähem kui pooled töötajad (57; 41,3%) vastasid, et töökoht arvestab nende koolitusala ettepanekutega, 70 töötajat (50,7%) leidis, et töökoht arvestab nende ettepanekutega mõnikord ning 11 töötajat (8%) ütles, et töökoht ei arvesta nende ettepanekutega koolituse osas.

Ankeedi viienda, kuuenda ja seitsmenda küsimustega sooviti teada, kui palju tegeletakse koolituste pakkumisel mingite tegevustega erinevatel ajaperioodidel. Tulemustest annab ülevaate tabel 9.

Enne koolitust kõige kõrgem näitaja oli seotud arenguveestluste läbiviimisega, kus keskmine hinnang on 4.4 punkti ($sh=1.1$), mis tähendab, et valdav osa töötajatest (92, 66,7%) läbib arenguveestluste protseduuri vähemalt kord aasta lõikes. Samuti selgus, et enamus töötajatest ($m=4.0$, $sh=0,93$) on aktiivsed osalejad väljakuulutatud koolitustel. Koolituse ajal töötajatele kõige rohkem ($m=3.9$, $sh=1.06$) sobib koolituse vorm, mille puhul koolitus tellitakse lähtudes asutuse konkreetsetest vajadustest, mis on suunatud asutuse kõigile töötajatele või ühele kindlatesihtgrupile. Sellele järgneb aja ja koha osas paindlik koolituse vorm ($m=3.9$, $sh=1.06$), mida alati eelistab 46 (33,3%) ning sageli 45 (32,6%) töötajatest. Pärast koolitust saavad enamus töötajatest ($m=4.2$, $sh=0.82$) täita koolituse kohta tagasiside lehe. Oma töös saavad koolitusel õpitut sageli kasutada 77 (55,8%) töötajatest.

Tabel 9. Koolitusega seotud tegevused organisatsioonis (n=138) (autori koostatud)

Enne koolitust	Mitte kunagi	Harva	Mõni -kord	Sageli	Alati	Keskmine (SH)
Minu eesmärkide ja arenguvajaduse väljaselgitamiseks toimuvad iga-aastased arenguveestlused otsese juhiga	5 (3,6)	8 (5,8)	13 (9,4)	20 (14,5)	92 (66,7)	4,4 (1,1)
Olen huvitatud ja aktiivne osaleja väljakuulutatud koolitustel	2 (1,4)	5 (3,6)	34 (24,6)	50 (36,2)	47 (34,1)	4,0 (0,93)
Olen andnud oma juhile teada oma koolitussoovidest	4 (2,9)	14 (10,1)	26 (18,8)	46 (33,3)	48 (34,8)	3,9 (1,09)
Koolitustel osalemine aitab mul lahendada tööga seotud kitsaskohti	0	8 (5,8)	53 (38,4)	51 (37)	26 (18,8)	3,7 (0,84)
Mul on võimalus tutvuda koolituse sisuga	5 (3,6)	32 (23,2)	26 (18,8)	34 (24,6)	41 (29,7)	3,5 (1,24)
Koolitusprogrammi koostamisel arvestatakse minu arenguveestluste käigus väljaselgitatud vajadustega	17 (12,3)	25 (18,1)	53 (38,4)	35 (25,4)	8 (5,8)	2,9 (1,08)
Olen täitnud küsimustikke, mis olid seotud minu tööalaste teadmiste, oskuste ja hoiakutega	31 (22,5)	30 (21,7)	45 (32,6)	20 (14,5)	12 (8,7)	2,7 (1,22)
Minu juht annab mulle töö käigus jooksvalt tagasisidet selle kohta, mida võiksin juurde õppida	18 (13)	46 (33,3)	51 (37)	15 (10,9)	8 (5,8)	2,6 (1,03)
Minu teadmiste ja hoiakutega seotud koolitusvajaduse hindamiseks viiakse läbi teste	43 (31,2)	46 (33,3)	29 (21)	14 (10,1)	6 (4,3)	2,2 (1,13)
Koolituse ajal						
Mulle sobib koolituse vorm, mille puhul koolitus tellitakse lähtudes asutuse konkreetsetest vajadustest	1 (0,7)	3 (2,2)	16 (11,6)	65 (47,1)	53 (38,4)	4,2 (0,79)
Mulle sobib aja ja koha osas paindlik koolituse vorm, mille puhul kasutatakse kaasaegseid infotehnoloogia võimalusi	4 (2,9)	11 (8)	32 (23,2)	45 (32,6)	46 (33,3)	3,9 (1,06)
Mulle sobib koolituse vorm, mille puhul on koolitajaks oma asutuse spetsialist	3 (2,2)	7 (5,1)	42 (30,4)	47 (34,1)	39 (28,3)	3,8 (0,98)
Mulle sobib koolituse vorm, mille puhul üks või enam töötajat osalevad avalikul koolitusel, mis on suunatud erinevate asutuste töötajatele	7 (5,1)	17 (12,3)	55 (39,9)	33 (23,9)	26 (18,8)	3,4 (1,08)
Mulle sobib iseseisev õpe	10 (7,2)	40 (29)	47 (34,1)	25 (18,1)	16 (11,6)	3 (1,11)
Pärast koolitust						
Saan täita koolituse kohta tagasiside lehe	1 (0,7)	5 (3,6)	15 (10,9)	66 (47,8)	51 (37)	4,2 (0,82)
Saan kasutada õpitud oma igapäevatoos	0	3 (2,2)	30 (21,7)	77 (55,8)	28 (20,3)	3,9 (0,71)
Mul on võimalik küsimuste korral pöörduda mõne aja jooksul koolitaja poole	17 (12,3)	24 (17,4)	36 (26,1)	28 (20,3)	33 (23,9)	3,3 (1,33)
Jagan õpitud teistele, kes ei osalenud koolitusel	18 (13)	23 (16,7)	32 (23,2)	36 (26,1)	29 (21)	3,3 (1,32)
Organisatsiooni/osakonna töötulemused on paranenud pärast koolitusi	3 (2,2)	14 (10,1)	78 (56,5)	35 (25,4)	8 (5,8)	3,2 (0,79)
Saan tagasisidet toimunud koolituse kohta	26 (18,8)	30 (21,7)	50 (36,2)	21 (15,2)	11 (8)	2,7 (1,17)

Enne koolitust kõige kõrgem näitaja oli seotud arenguestluste läbiviimisega, kus keskmine hinnang on 4.4 punkti (sh=1.1), mis tähendab, et valdav osa töötajatest (92, 66,7%) läbib arenguestluste protseduuri vähemalt kord aasta lõikes. Samuti selgus, et enamus töötajatest (m=4.0, sh=0,93) on aktiivsed osalejad väljakuulutatud koolitustel. Koolituse ajal töötajatele kõige rohkem (m=3.9, sh=1.06) sobib koolituse vorm, mille puhul koolitus tellitakse lähtudes asutuse konkreetsetest vajadustest, mis on suunatud asutuse kõigile töötajatele või ühele kindlalesihthupile. Sellele järgneb aja ja koha osas paindlik koolituse vorm (m=3.9, sh=1.06), mida alati eelistab 46 (33,3%) ning sageli 45 (32,6%) töötajatest. Pärast koolitust saavad enamus töötajatest (m=4.2, sh=0.82) täita koolituse kohta tagasiside lehe. Oma töös saavad koolitusel õpitut sageli kasutada 77 (55,8%) töötajatest.

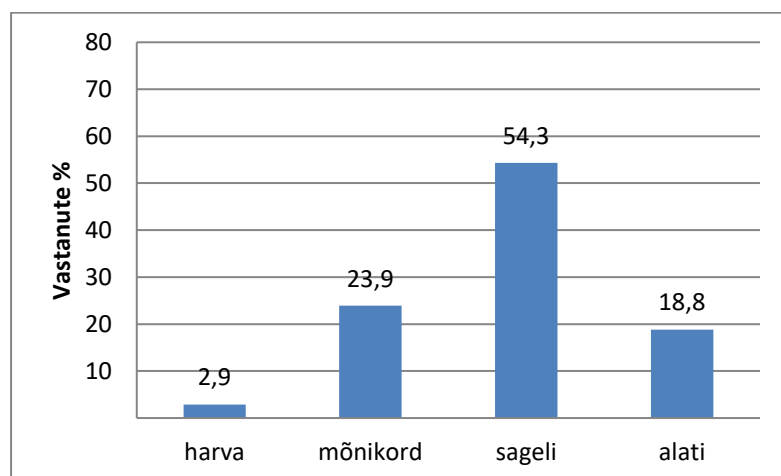
Töös uuriti ka seda, millised tegurid ja mil määral toetasid uute teadmiste ja oskuste omandamist (teine uurimisküsimus). Nendest teguritest annab ülevaate tabel 10.

Tabel 10. Uute teadmiste ja oskuste omandamist toetavad tegurid (n=138) (autori koostatud)

	Toetas suurel määral	Toetas mõningal määral	Ei toetanud üldse	Seda tegurit ei esinenud
Minu soov õppida	114 (82,6)	13 (9,4)	0	11 (8)
Tunne, et koolitusel osalemine on mulle kasulik	102 (73,9)	25 (18,1)	2 (1,4)	9 (6,5)
Arusaam, et uute teadmiste-oskuste omandamine minu poolt on organisatsioonile oluline	80 (58)	47 (34,1)	5 (3,6)	6 (4,3)
Võimalused õpitut koolituse käigus läbi harjutada	77 (55,8)	45 (32,6)	3 (2,2)	13 (9,4)
Õppimist väärtustav suhtumine minu ülema poolt	63 (45,7)	56 (40,6)	6 (4,3)	13 (9,4)
Õppimist väärtustav õhkkond koolitusel	62 (44,9)	64 (46,4)	2 (2,2)	9 (6,5)
Õppimist väärtustav õhkkond minu üksuses	61 (44,2)	61 (44,2)	7 (5,1)	9 (6,5)
Koolitaja julgustav suhtumine, mis suurendas minu usku enda õpivõimesse	60 (43,5)	52 (37,7)	10 (7,2)	16 (11,6)
Vigadest õppimist julgustav õhkkond koolitusel	55 (39,9)	61 (44,2)	9 (6,5)	13 (9,4)
Koolitusel demonstreeritud soovitatavad käitumisviisid	53 (38,4)	63 (45,7)	10 (7,2)	12 (8,7)
Töökeskkonnaga sarnane koolituskeskkond	41 (29,7)	64 (46,4)	11 (8)	22 (15,9)
Koolitaja tagasiside minu sooritusele	34 (24,6)	49 (35,5)	14 (10,1)	41 (29,7)
Osalejate tagasiside üksteisele	21 (15,2)	59 (42,8)	19 (13,8)	39 (28,3)

Tähelepanu väärib asjaolu, et töötaja enda soov õppida ja tunne, et koolitus on talle kasulik, toetasid uute teadmiste ja oskuste omandamist kõige enam. Samal ajal osales uuringus 11 töötajat, kes tunnistasid, et neil on puudunud soov õppida ning 9 töötajat ei tundnud, et koolitus oleks neile vajalik.

Lisaks uuriti töötajatelt, kui sageli on neil olnud võimalik koolitusel õpitud enda töös rakendada. Koolitusel õpitu rakendamise sagedusele antud hinnangute osas on vastanute sageduse osakaalud toodud joonisel 8. Ankeetküsitluse tulemused näitavad, et mitte kõigil töötajatel ei ole olnud alati võimalik koolitusel omandatud teadmisi ja oskusi oma töös rakendada (vt joonis 8). Analüüsi tulemustest selgub, et seda on saanud alati teha vaid 26 uuritavat (18,8%) 138-st. Sageli on saanud koolitusel omandatud teadmisi ja oskusi oma töös rakendada 75 (54,3%) uuritavat, mõnikord 33 (23,9%) ja harva 4 (2,9%) uuritavat.



Joonis 8. Koolitusel õpitu rakendamine töös (n=138) (autori koostatud)

Järgnevalt uuriti seda, millised tegurid ja mil määral toetasid uute teadmiste ja oskuste rakendamist igapäevases töös. Töötajad hindasid õpitu rakendamist toetanud tegureid läbitud koolituste näitel, mil määral nad said koolituse tulemusel omandatud teadmisi ja oskusi oma töös rakendada. Nendest teguritest annab ülevaate tabel 11. Kõige olulisemad toetavad tegurid olid töötaja enda soov koolitusel õpitud oma töös kasutada ja tunne, et õpitu kasutamine on talle isiklikult kasulik. Selgus, et 62-le (44,9%) töötajatest ülem ei anna tagasisidet õpitu rakendamise mõjust nende töösooritusele ning 41 (29,7%) töötajat ei oleoma ülemaga õpitu kasutamise võimalusi läbi arutanud, samas 59 (42,8%) tunnevad väärtustavat suhtumist oma ülema poolt uuenduslike töövõtete kasutamise puhul.

Tabel 11. Uute teadmiste ja oskuste rakendamist toetavad tegurid (n=138) (autori koostatud)

	Toetas suurel määral	Toetas mõningal määral	Ei toetanud üldse	Seda tegurit ei esinenud
Minu soov koolitusel õpitud oma töös kasutada	115 (83,3)	18 (13)	0	5 (3,6)
Tunne, et koolitusel õpitu kasutamine on mulle personaalselt kasulik	110 (79,7)	25 (18,1)	0	3 (2,2)
Selge arusaam, et organisatsioonile on oluline, et õpitud kasutaksin	80 (58)	50 (36,2)	4 (2,9)	4 (2,9)
Uuenduslike töövõtete kasutamist väärtustav suhtumine minu ülema poolt	59 (42,8)	62 (44,9)	7 (5,1)	10 (7,2)
Uuenduslike töövõtete kasutamist väärtustav õhkkond minu üksuses	56 (40,6)	69 (50)	6 (4,3)	7 (5,1)
Õpitu kasutamiseks vajalikud töötingimused olid tagatud	50 (36,2)	73 (52,9)	11 (8)	4 (2,9)
Koolituse ajastus, mis võimaldas õpitud kohe töös kasutama hakata	46 (33,3)	70 (50,7)	13 (9,4)	9 (6,5)
Ülemaga õpitu kasutamise võimaluste läbi arutamine	41 (29,7)	39 (28,3)	17 (12,3)	41 (29,7)
Töötempo, mis võimaldas uusi töövõtteid proovida	39 (28,3)	79 (57,2)	8 (5,8)	12 (8,7)
Õpitu kasutamiseks plaani koostamine	21 (15,2)	39 (28,3)	21 (15,2)	57 (41,3)
Ülem andis tagasisidet, kuidas on õpitu kasutamine minu töösooritust mõjutanud	19 (13,8)	29 (21)	28 (20,3)	62 (44,9)

Töötajate hinnangud koolitusel osalemise positiivsele mõjule kitsaskohtade lahendamisel on vastanute arvude ja sageduse osakaalude lõikes toodud tabelis 12.

Tabel 12. Koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele (n=138) (autori koostatud)

Koolitusel osalemise mõju	Vastanute arv (sageduse osakaal)
Puudub	0
Väike	8(5,8%)
Keskmine	53(38,4%)
Suur	51(37%)
Väga suur	26(18,8%)

Käesoleva uuringu osa tulemustest moodustavad seosed, mis esinevad õpitu rakendamist toetavate tegurite esinemise, õpitu kasutamise sageduse ning selle vahel, kui suur on koolitusel õpitu positiivne mõju tööga seotud probleemide lahendamisele. Alustuseks on tabelis 13 välja toodud Spearmani korrelatsioonikordajad, näitamaks seoste tugevust erinevate õppimist ja õpitu kasutamist mõjuvate tegurite esinemise, õpitu kasutamise sageduse ning koolitusel osalemise mõju vahel.

Tabel 13. Korrelatsioon õpitu rakendamise sageduse, õppimist toetavate tegurite ning koolitusel osalemise mõju vahel (autori koostatud)

Tegurid	Seos koolitusel osalemise mõjuga
Õpitu rakendamine töös	0,417**
Minu poolt õpitu on organisatsioonile kasulik	0,469**
Enda kasu koolitusel osalemisest	0,271*
Koolitusel osalemise väärtustav suhtumine minu ülema poolt	0,370**
Koolitusel osalemise väärtustav õhkkond minu üksuses	0,315**
Koolitusel õppimist väärtustav õhkkond	0,398**
Minu soov õppida	0,255*
Koolitaja julgustav suhtumine tõstis minu õpimotivatsiooni	0,236*
Töö- ja koolituse keskkonna sarnasus	0,313**
Koolitusel demonstreeritud soovitatavad käitumisviisid	0,272*
Vigadest õppimist soodustav õhkkond koolitusel	0,324**
Õpitu läbi harjutamine koolitusel	0,107
Tagasiside koolitajalt	0,017
Koolitatavate tagasiside üksteisele	0,083

** Tulemused on statistiliselt olulised nivool $p < 0,01$.

*Tulemused on statistiliselt olulised nivool $p < 0,05$.

Lineaarse mudeli $y = a + bx$ parameetrite abil saab tõlgendada, et lineaarne kordaja b (koefitsient) näitab, kui palju muutub y (sõltuv muutuja – koolitusel osalemise mõju tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele), kui x (sõltumatu muutuja) muutub ühe ühiku võrra ning vabaliige a näitab sõltuva muutuja y väärtust, kui $x=1$. Lineaarses korrelatsioonis ei ole tähtis, kuidas üks nähtus mõjutab teist ning mõju võib olla mõlemasuunaline. (Tooding, 2007) Statistiliselt oluliste tulemuste osas oli õppimist toetavate tegurite ja koolitusel õpitu mõju seos 6 juhul mõõdukas ja 4 juhul nõrk (vt tabel 13). Positiivne seos (mõõdukas) tähendab, et ühe tunnuse väärtuse suurenedes suureneb ka teise tunnuse väärtus. Mõõdukas seos oli koolitusel osalemise mõju ja organisatsiooni kasulikkuse vahel ($r=0,469$), mis tähendab, et mida suurem on tunne, et organisatsioonile on oluline, et õpitakse, seda suurem on soov osaleda koolitustel, mis aitavad tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele kaasa ja/või vastupidi, et koolitustel osalemine, mis aitab lahendada tööga seotud kitsaskohti, tekitab tunde, et organisatsioonile on kasulik, et töötaja õpiks. Positiivsed seosed olid ka järgnevate tegurite vahel: mida rohkem üksuse õhkkond ja ülem toetab õppimist, seda suurem on koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele; töö- ja koolituse keskkonna sarnasus ja vigadest õppimist soodustav õhkkond koolitusel suurendab koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele.

Koolitusel osalemise mõju ja töös õpitu rakendamise vahel oli mõõdukas korrelatsioon, mis tähendab, et koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele toetab õpitu töös rakendamist ehk mida rohkem õpitud kasutatakse töös, seda efektiivsem on tööga seotud kitsaskohtade lahendamine.

Järgnevalt tabelis 14 on välja toodud Spearmani korrelatsioonikordajad, näitamaks seoste tugevust õpitu rakendamist toetavate tegurite ja koolitusel osalemise mõju vahel.

Tabel 14. Korrelatsioon õpitu rakendamist toetavate tegurite ja koolitusel osalemise mõju vahel (autori koostatud)

Tegurid	Seos koolitusel osalemise mõjuga
Minu poolt õpitu rakendamine töös on organisatsioonile kasulik	0,393**
Enda kasu õpitud töös rakendada	0,268*
Minu üksuses väärtustatakse uuenduslike töövõtete kasutamist	0,116
Minu ülema julgustav suhtumine uuenduslike töövõtete kasutamisel	0,346**
Minu soov õpitud oma töös rakendada	0,172
Võimalus õpitu rakendamise võimalused oma ülemaga läbi arutada	0,077
Õpitu rakendamiseks plaani koostamine	-0,026
Koolituse ajastus, mis võimaldas õpitud kohe töös kasutama hakata	0,300**
Töötempo, mis võimaldas uusi töövõtteid proovida	0,345**
Töötingimused soodustasid õpitu rakendamist	0,371**
Ülem andis tagasisidet, kuidas õpitu rakendamine mõjus minu töösooritusele	-0,123

** Tulemused on statistiliselt olulised nivool $p < 0,01$.

*Tulemused on statistiliselt olulised nivool $p < 0,05$.

Statistiliselt oluliste tulemuste seas oli õpitu rakendamist toetavate tegurite ja koolitusel osalemise mõju seos 5 juhul mõõdukas ja 1 juhul nõrk (vt tabel 14). Mida rohkem töötaja osaleb koolitustel, mis aitavad lahendada tööga seotud kitsaskohti, seda rohkem on kasu organisatsioonile kui ta õpitud oma töös rakendab. Koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele kasvab, kui suureneb ülema julgustav suhtumine uuenduslike töövõtete kasutamisel, tagatakse sobiva koolituse ajastus, töötingimused ja töötempo, mis võimaldavad uusi töövõtteid proovida.

Tähelepanu väärib üks negatiivne seos, mis näitab, et mida vähem koostatakse plaane õpitu rakendamiseks töös ja saadakse ülema poolset tagasisidet seoses töös õpitu rakendamisega, seda väiksem on koolitusel osalemise mõju tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele ehk kui suurendada neid tegureid, siis suureneb ka õpitu mõju tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele.

Arvestades sellega, et lineaarne korrelatsioonikordaja mõõdab üksnes seose lineaarsust ja korrelatiivsete seoste põhjal ei saa teha põhjuslikke järeldusi, teostati järgnevalt regressioonanalüüs, mille modelleerimiseks kasutati koolitusel osalemise mõju ja õpitu rakendamist toetavate tegurite vahelist seost. Regressioonmudeli sõltuv muutuja on koolitusel osalemise mõju tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele. Sõltumatuteks muutujateks valiti järgnevad tunnused: õpitu kasutamise **kasulikkus organisatsioonile**; õppimist väärtustav **õhkkond** koolitusel; õpitu kasutamist võimaldavad **töötingimused**; uute tövõtete proovimist võimaldav **töötempo**; uuenduslikesse tövõtetesse **väärtustav suhtumine** minu ülema poolt. Sarnaste tunnustega sõltumatute muutujate puhul eelistati õpitu rakendamisega seonduvaid. Mudelisse ei ole hõlmatud ilmselt tööga seotud kitsaskohtade lahendamiseks vältimatut tunnust nagu õpitu töös rakendamise sagedus.

Lineaarsed regressioonimudelid koostati iga tunnuse kohta eraldi, tunnuseid kahe, kolme- ja neljakaupa mudelisse kombineerides ja kõiki viit tunnust hõlmates. Regressioonanalüüsis üks tunnustest on nn sõltuv tunnus ja teine sõltumatu ning sõltuva tunnuse väärtus sõltub sõltumatu tunnuse väärtusest. Saadud mudelite determinatsioonikordajad (R^2) ja korregeeritud determinatsioonikordajad (Rm^2) on toodud tabelis 15. Regressioonimudel luuakse selleks, et taandada sõltuva tunnuse muutlikkus sõltumatu tunnuse muutlikkuseks. Determinatsioonikordaja on suhteline mõõt ja ruudus on ta sellepärast, et ei ole vahet, kas vahend on pluss- või miinusmärgiga, vaid oluline, kui tugev on kõrvalekalle keskmisest. Enam kui kahe sõltumatu tunnuse puhul ehk mitme tunnusega regressioonimudelit võib kirjeldada järgmise võrrandi abil:

$\hat{Y} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_mX_m$, mille järgi uuritakse sõltumatute tunnuste $X_1, X_2 \dots X_m$ mõju sõltuva tunnuse Y variatiivsuse kujunemisel mudeli kohaselt. Kordajad $b_0, b_1, b_2 \dots b_m$ leitakse teatud optimaalsuse nõudest lähtuvalt. Mudeli vead eeldatakse olevat keskmiselt võrdsed nulliga, normaaljaotuse kohased ja ühetaolise dispersiooniga. (Tooding, 2007)

Tabel 15. Regressioonimudelite R^2 ja Rm^2 (autori koostatud)

Sõltuv tunnus: koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele		
Tunnused	R^2	Rm^2
Kasulikkus	0,220	0,214
Õhkkond	0,158	0,152
Töötingimused	0,137	0,131
Töötempo	0,119	0,112
Suhtumine	0,121	0,114
Kasulikkus/õhkkond	0,269	0,258
Kasulikkus/töötingimused	0,265	0,254
Kasulikkus/töötempo	0,273	0,262
Kasulikkus/suhtumine	0,235	0,223
Õhkkond/töötingimused	0,209	0,198
Õhkkond/töötempo	0,201	0,189
Õhkkond/suhtumine	0,189	0,177
Töötingimused/töötempo	0,165	0,153
Töötingimused/suhtumine	0,185	0,173
Töötempo/suhtumine	0,186	0,174
Kasulikkus/õhkkond/töötingimused	0,292	0,276
Kasulikkus/õhkkond/töötempo	0,298	0,282
Kasulikkus/õhkkond/suhtumine	0,271	0,255
Kasulikkus/töötingimused/töötempo	0,285	0,269
Kasulikkus/töötempo/suhtumine	0,280	0,263
Kasulikkus/töötingimused/suhtumine	0,270	0,253
Õhkkond/töötingimused/töötempo	0,222	0,205
Õhkkond/töötingimused/suhtumine	0,225	0,208
Õhkkond/töötempo/suhtumine	0,224	0,207
Töötingimused/töötempo/suhtumine	0,207	0,189
Kasulikkus/õhkkond/töötingimused/töötempo	0,304	0,283
Kasulikkus/töötingimused/töötempo/suhtumine	0,289	0,267
Õhkkond/töötingimused/töötempo/suhtumine	0,237	0,214
Kasulikkus/õhkkond/töötingimused/töötempo/suhtumine	0,305	0,279

Determinatsioonikordaja R^2 ütleb, kui suure osa uuritavate tunnuste varieeruvuse mudel ära kirjeldab, $0 \leq R^2 \leq 1$ ning mida suurem on determinatsioonikordaja, seda parem on mudeli kirjeldusvõime (Tooding, 2007). Tabelist 15 on näha, et ei ole ühtegi tunnust, mille kombineerimine teiste tunnustega põhjustaks tema väärtuse kahanemist. Koolitusel osalemise mõju tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele suureneb lisades organisatsiooni kasulikkuse tunnusele õhkkonna ja töötempo. See tähendab, et kui lisada kasulikkusele mõlemad tunnused, siis tekib kirjeldusvõimega mudel, kus õhkkond ja töötempo mõjutavad positiivselt organisatsiooni kasulikkust, kuna ainult töötempo ja õhkkonna kombineerimisel ei toimu märkimisväärseid muutusi. Kui lisada eelnevale mudelile töötingimused, siis selle väärtus suureneb, võimendades nende kolme tunnuse mõju organisatsiooni kasulikkusele. Kasutades kõiki tabelis esitatud tunnuseid korraga, tekib kolmas kirjeldamisvõimega mudel, kus kõik tunnused mõjutavad üksteist positiivselt ning see mudel on kõige

efektiivsem tööga seotud kitsaskohtade lahendamisel. See on tingitud sellest, et viimane mudel hõlmab märksa rohkem tegureid kui ülejäänud kaks.

Rm^2 alusel valiti välja kolm kirjeldusvõimega mudelit, mis on toodud tabelis 16. Täpsustavad andmed: determinatsioonikordajad (R^2) – mõõdab seose tugevust; korrigeeritud determinatsioonikordajad (Rm^2) – võetakse arvesse ka sõltumatute tunnuste arvu ja annab mitme sõltumatu tunnuse korral korrektsema tulemuse; F-statistikud (F) – kasutatakse statistilise olulisuse hindamiseks, ehk siis kas analüüsitava tunnuste vahel on oluline lineaarne seos; olulised tõenäosused (p) – näitab kui mitme standardvea kaugusel regressioonikoefitsient nullist on; tunnuste regressioonikordajad (B); regressioonikordajate standardhälve (SD) - näitab, kui palju prognoos keskmiselt vale on ning mida väiksem näit, seda täpsem on hinnang. Standardvea abil saab t -testi abil testida, kas regressioonikoefitsient erineb oluliselt nullist ja kui koefitsient on null, siis seos tunnuste vahel puudub. (Tooding, 2007)

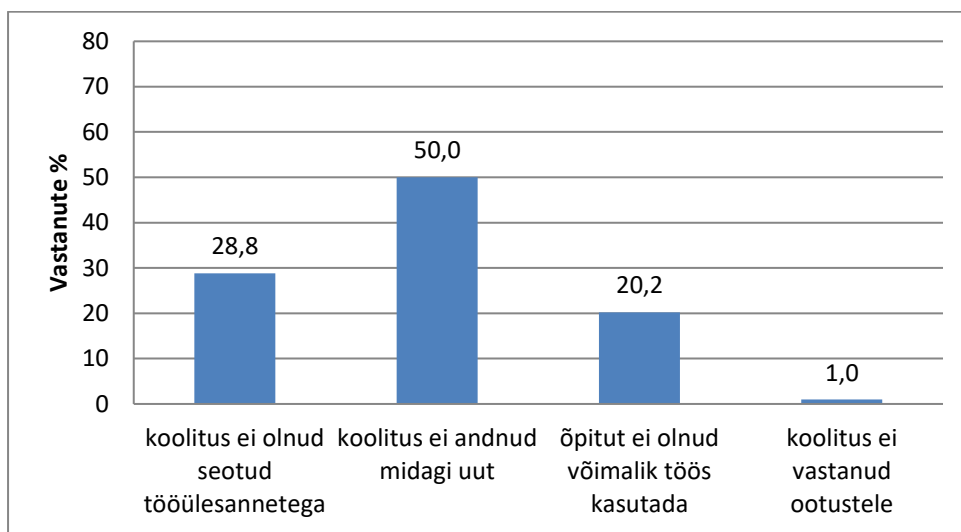
Tabel 16. Suurema kirjeldusvõimega regressioonimudelid (autori koostatud)

Sõltuv muutuja: koolitusel osalemise mõju kitsaskohtade lahendamisele						
Mudel, tunnused	R^2	Rm^2	F	P	B	SD
Mudel 1: Kasulikkus/ õhkkond/ töötempo	0,298	0,282	18,980	<0,0005	0,463	0,107
					0,236	0,109
					0,213	0,091
Mudel 2: Kasulikkus/ õhkkond/ töötingimused/ töötempo	0,304	0,283	14,584	<0,0005	0,436	0,110
					0,214	0,110
					0,132	0,116
					0,159	0,102
Mudel 3: Kasulikkus/ õhkkond/ töötingimused/ töötempo/ suhtumine	0,305	0,279	11,606	<0,0005	0,423	0,118
					0,204	0,116
					0,126	0,118
					0,159	0,103
					0,133	0,109

Ülaltoodud tabelis esitatud regressioonimudelid seletavad 29,8%-30,5% koolitusel osalemise mõjust tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele. Mudelite regressioonikordajatest nähtub, et õpitu rakendamise kasulikkust organisatsioonile suurendab enim koolitusel osalemise mõju, teiste tunnuste seos on nõrgem.

Tuleb ette sedagi, et organisatsioon pakub töötajatele koolitusi, mille läbimisest ei ole töötajale eriti kasu – nii arvas 44 töötajat (31,9%). 59 töötajat (42,8%) tundis, et koolitusest ei ole tööalaselt kasu mõnikord ja neljandik (35; 25,4%) leidis, et organisatsiooni pakutud koolitustest on tööalaselt alati kasu.

Koolituse kasutegur on kas väike või olematu, kui koolitusel ei ole võimalik midagi uut õppida, kui koolitus ei ole seotud tööülesannetega, kui õpitut ei ole võimalik töös kasutada või kui koolitus ei vasta ootustele – nii arvab 104 töötajat ehk 75,4% kõigist uuringus osalenud töötajatest (joonis 9). 50% (52) kõigist sellele küsimusele vastanud töötajatest leidis, et koolitus on kasutu, kui see ei anna midagi uut.



Joonis 9. Kasutute koolituste põhjused (n=104) (autori koostatud)

Ankeetküsitluse abil sooviti leida vastust kolmandale uurimisküsimusele, milliseid koolitusi töötajad praegusel hetkel vajaksid. Uuringus osalenud töötajate hinnangud oma koolitusvajadusele on esitatud tabelis 17. On näha, et kõigeenam vajatakse inglise keele õpet. Suurel määral vajavad politseialaseid koolitusi 45 (32,6%) töötajatest, enamus on saalide töötajad, kes vajavad politseialaseid koolitusi suurel määral 42 (44%) ja mõningal määral 39 (41%) ning valvevahetuse juhtidest 91%. Psüühikahäiretega kliendiga töötamise koolitusi vajavad 53 (38,4%) töötajatest.

Tabel 17. Töötajate koolitusvajadus (n=138) (autori koostatud)

	Vajan suurel määral	Vajan mõningal määral	Ei vaja üldse
Inglise keel	58(42)	63(45,7)	17(12,3)
Psüühikahäired ja töö kliendiga	53(38,4)	54(39,1)	31 (22,5)
Tsiviilvaidlused (lapse hooldusõigused, üürilepingud, ost-müük vaidlused jne)	45(32,6)	53(38,4)	40(29)
Meeskonnatöö	35(25,4)	71(51,4)	32(23,2)
Koosviisid (samasisulist tööd tegevate inimeste regulaarne kohtumine, kus leitakse lahendusi oma tööalastele olukordadele)	29(21)	90(65,2)	19(13,8)
Motivatsioon	29(21)	86(62,3)	23(16,7)
Supervisioon (töönõustamine, püstitakse eesmärged ja toetatakse igakülgset nende saavutamist)	26(18,8)	74(53,6)	38(27,5)
Suhtlemisõpetus	21(15,2)	74(53,6)	43(31,2)
Vene keel	16(11,6)	43(31,2)	79(57,2)
Arvutialane koolitus	6(4,3)	75(54,3)	57(41,3)
Eesti keel	1(0,7)	23(16,7)	114(82,6)

Et tulevikus koolitusi tulemuslikumaks muuta, uuriti ka seda, milliseid õppemeetodeid ja koolitusega seotud faktoreid töötajad olulisteks peavad (vt tabel 18), mis annab vastuse neljandale uurimisküsimusele.

Tabel 18. Koolitusega seotud faktorite olulisus töötajatele (n=138) (autori koostatu)

	Väga oluline	Üsna oluline	Ebaoluline
Koolitusel saadud teadmiste ja kogemuste kasutamine töös	95(68,8)	43(31,2)	0
Töötajate teadmiste ja kogemuste arvestamine	86(62,3)	50(36,2)	2(1,4)
Töötajate ettepanekutega arvestamine	82(59,4)	55(39,9)	1(0,7)
Osalejate vajadusel põhinev koolitusteema	81(56,7)	55(39,9)	2(1,4)
Juhtkonna pühendumus ja toetus	74(53,6)	60(43,5)	4(2,9)
Demonstratsioon (selgitav näitamine) ja sellele järgnev harjutamine	61 (44,2)	64 (46,4)	13 (9,4)
Koolitused, kus kasutatakse erinevaid meetodeid (loeng, grupitööd, slaidid, arutelud jms)	58 (42)	69 (50)	11 (8)
Loov lähenemine otsuste tegemisel või probleemide lahendamisel	56 (40,6)	76 (55,1)	6 (4,3)
Situatsiooni-rollimäng (aktiivne kogemuse saamine)	51 (37)	50 (36,2)	37 (26,8)
Organisatsiooni sees toimuvad koolitused	43(31,2)	75(54,3)	20(14,5)
Koolitus ise (rahulolu sellega, et pakutakse koolitusi)	43(31,2)	72(52,2)	23(16,7)
Väljaspool töökohta toimuvad koolitused	41(29,7)	70(50,7)	27(19,6)
Veebipõhised koolitused (võimalus õppida endale sobival ajal ja kohas)	31 (22,5)	69 (50)	38 (27,5)
Koolitused, mis on loengu vormis	14 (10,1)	67 (48,6)	57 (41,3)

Töötajad peavad väga olulisteks faktoriteks, et töös saaks rakendada koolitusel õpitut (95, 68,8%), nende kogemuste ja teadmise arvestamist (86, 62,3%) ning arvestamist nende ettepanekutega (82, 59,4). Töötajatele sobivad erinevad õppemeetodid ning nendest väga olulisteks peetakse enda jaoks demonstratsiooni (61, 44,2%) ja kombineeritud meetoditega koolitusi (58, 42%).

2.4. Järeldused ja ettepanekud

Töötajate koolitustegevuse olulisemateks omadusteks on eesmärgipärasus ja süsteemsus, mis aitab kaasa nii üksikindiviidi kui ka organisatsiooni eesmärkide saavutamisele. Oluline on, et koolitustegevus oleks terviklik, korrapärane ja järjepidev. Käesolevas peatükis tuuakse teooria ja uurimuse tulemuste põhjal välja järeldused ja ettepanekud Häirekeskusele koolitussüsteemi parendamiseks.

Võrreldes teorias käsitletud täiskasvanuõppe teooriaid ja uuringu tulemusi, võib järeldada, et biheivioristlik lähenemine sobib juhipoolse, koolitaja ja üksteisele tagasiside andmisel ning töösoorituse analüüsimisel, mille olulisust kogu organisatsiooni töötajate süsteemse arendamise vajaduse osadena rõhutati dokumendianalüüsis (vt käesolev töö, lk 39). Biheivioristliku teooria kohaselt võibpositiivset tagasisidet vaadelda kui stiimulit ehk pärast koolitust ja õpitu töös kasutamist, liikudes soovitud käitumise suunas, saab õppija tasu (vt käesolev töö, lk 7). Biheivioristliku paradigmat kirjeldatakse ka selliselt, kus õpetaja käitumisel on oluline mõju õpilase õppimisele ja käitumisele (vt käesolev töö, lk 8), mis on oluline ka Häirekeskuse uute töötajate juhendamise juures (vt käesolev töö, lk 10). Juhendamist võib seostada ka sotsiaalse õppimise teooriaga, mille kohaselt juhendaja oma eeskujuga autorideediga loob juhendatava jaoks uusi käitumismudeleid ning toetab kohanemisprotsessi, kus inimesed õpivad meeldivas keskkonnas ja üksteist jälgides (vt käesolev töö, lk 8, lk 63). Kognitivismi paradigma keskpunktiks on sisemine mõtletegevus, kus oluliseks peetakse mentaalseid protsesse, nagu mõtlemine, mälu, teadmine ja probleemide lahendamine (vt käesolev töö, lk 8). Kognitivistlik lähenemine sai valitud käesoleva magistrtritöö Häirekeskuse koolitussüsteemi arendamise aluseks (vt käesolev töö, lk 10). Sellist valikut toetavad ka uuringu tulemused, kus ankeetküsitluse käigus selgusid töötajate koolituse õppemeetodite ja vormide eelistused (vt käesolev töö, lk 51). Töötajad pidasid oluliseks, et töös saaks rakendada koolitusel õpitut, nende kogemuste ja teadmiste arvestamist ning arvestamist nende ettepanekutega (vt käesolev töö, lk 60). Eesmärgiga tõsta koolitamise efektiivsust, on oluline koolitamise planeerimise ja

läbiviimise käigus arvestada töötajate eelistustega, kuna kognitiivne õpe on inimese sisemise aktiivsuse tulemus, mida iseloomustavad tähelepanu koondamine, tajumine, teabe vastuvõtt ja mõistmine, meeldejätmise, õpitu kasutamine töös ning lõplik omandamine (vt käesolev töö, lk 9). Eeltoodud tegurid ongi organisatsiooni toimiva ja tõhusa koolitussüsteemi edu võtmeks ning seepärast süsteemi arendamisel on vajalik toetuda rohkem just kognitiivsele õppeteooriale. Uuringu tulemused näitasid, et osad töötajad ei ole teadlikud Häirekeskuse koolitustega seonduvatest tegevustest (vt käesolev töö, lk 48), seda olukorda aitab seletada konstruktiivlik õppeteooria, mille kohaselt otsene juht on suunanäitaja, kes puudulikke teadmiste tutvustamisega peaks toetama töötaja motivatsiooni ning sellega aitama tal iseseisvalt uusi oskusi ja teadmisi arendada (vt käesolev töö, lk 9). Oluline on juhi ja töötaja vahelist sellealast kommunikatsiooni suurendada. Konstruktiivlikust lähenemisest sobiks lähtuda arenguestluste läbiviimisel, kuna konstruktiivliku õppeteooria kasutamise olulised aspektid on tähenduse loomine ja dialoog, mis on vähedirektiivse iseloomuga ning tugineb mõistmisele ja aktsepteerimisele (vt käesolev töö, lk 10). Tuginedes uuringu tulemustele ja lisaks eeltoodud teoreetilistele lähtekohtadele, võib tuua välja, et organisatsiooni ja indiviidide püstitatud eesmärkide saavutamisele ning tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele (vt käesolev töö, lk 53-58) aitab kaasa humanistlik paradigma. Selle teooria kohaselt soovib iga inimene enda võimeid, oskusi ja potentsiaali maksimaalselt kasutada (vt käesolev töö, lk 9), siinkohal on oluline empaatia, tingimusteta positiivne suhtumine ja kooskõla iseendaga, seetõttu humanistlikule teooriale saab tugineda kõigi õppemeetodite kasutamisel.

Teoriast selgus, et koolitusprogramm peab olema väga hoolikalt läbi mõeldud ja kavandatud, kuid ei ole välja toodud, kui sageli peaks organisatsioon oma töötajaid koolitama (vt käesolev töö, lk 26). Ankeetküsitluse tulemused näitavad, et viimane sisekoolitus oli toimunud vähem kui kolm kuud tagasi ja töötajate hinnang koolitustele oli keskmine. Samuti selgus, et saalide töötajad, kelle tööülesanneks on hädaabiteadete menetlemine, tunnevad puudust politseialastest koolitustest. Autor leiab, et oluline on arvestada organisatsiooni ressursside olemasoluga, kuid samuti tuleks püüda võimalusel arvestada töötajate koolitussoovidega.

Ankeetküsitluses osalenud töötajad pidasid koolitusega seotud faktorite seast kõige olulisemaks, et koolitusel saadud teadmisi ja oskusi saaks rakendada enda töös. Töötajatele ei ole väga oluline, kas koolitus toimub organisatsiooni sees või sellest väljaspool. Samuti umbes võrdselt jagunesid ka koolitusmeetodid, mida võib seletada sellega, et

organisatsioonis töötavad väga erinevad inimesed, kellel on erinevad tööülesanded ja temperamenditüüp. Autor nõustub nii teoorias kui uuringus osalejate väljatooduga, et oluline on kombineerida koolitusvorme, sise- ja väliskoolitusi ning oluline on ka arvestada koolitatavate sihtgruppidega, mis aitaks leida pädevat koolitajat ja kasutada sobivamaid meetodeid. Töötajate koolitusmeetodite valikut ja sellega seotud õppija tüüpi toetab ka ankeetküsitlusest selgunud koolituse vormi eelistus, mille põhjuseks võib olla töötajate temperament (vt käesolev töö, lk 21). Selgus, et Häirekeskuse töötajatele sobib kõige rohkem koolituse vorm, mis on suunatud asutuse kõigile töötajatele või ühele kindlale sihtgrupile ning kõige vähem sobib iseseisev õpe, mis toimub väljaspool töökeskkonda ja enda poolt valitud metoodikaga. Kahe viimase osa põhjal võib järeldada, et Häirekeskuse töötajad on rohkem seltsivad, avatud ja aktiivsed kui seltsimatud, kartlikud ja passiivsed (vt käesolev töö, lk 21). Nende tegurite arvestamine meetodi ja vormi valikul aitab tõsta koolituse efektiivsust, kuna tõhus koolitus ja sellega rahulolu aitaks töötajatel õpitud töösse paremini üle kanda (vt käesolev töö, lk 17-18)

Ankeetküsitluse tulemusena kujunes õppemeetodite eelistus järgmiselt: 1) demonstratsioon, 2) kombineeritud meetodid, 3) loov lähenemine, 4) veebipõhine koolitus, 5) loeng. Toetudes teoorias väljatoodule, võib öelda, et Häirekeskuse töötajad on oma olemusest rohkem kinesteetilised õppijad, kellele meeldib kasutada emotsionaalset kogemust (vt käesolev töö, lk 20). Samas arvestades, et kolme esimese eelistatud meetodi hinnangute vahe ei olnud suur, siis töötajad võivad olla lisaks kinesteetiliste õppijatele ka visuaalsed ning soovivad kasutada oma kujutlusvõimet ning metakognitiivsed (probleemide lahendaja) õppijad (vt käesolev töö, lk 20). Selliste meetodite eelistus soodustab ka õpitu rakendamist töös, kuna teooriast selgus, et situatsiooni- ja rollimäng ning olukordade lahendamisega saadud teadmised püsivad töötajate mälus kauem (kolme nädala pärast 85% ja kolme kuu pärast 65%) kui loengu või iseseisvaõppimise meetodite puhul (kolme nädala pärast 70% ja kolme kuu pärast 10%) (vt käesolev töö, lk 18).

Ankeetküsitluse tulemused näitavad, et Häirekeskuse töötajad vajavad kõige rohkem inglise keele õpet. Dokumendianalüüs kinnitab, et organisatsioon on teadlik ning toetab oma töötajaid võõrkeele õppimisel, pakkudes võõrkeele oskuste täiendamist vastavalt asutuse koolitusplaanile. Kuigi dokumendianalüüsist selgus, et keskuste töötajatele on võimaldatud osalemine vaatluspraktikal koostööpartnerite juures (sh politsei), näitavad küsitluse tulemused, et saalide töötajad ja valvevahetuse juhid vajavad rohkem politsei alaseid koolitusi.

Tuginedes teorialele võib väita, et töötajate töösoorituse kvaliteet on tugevalt seotud õigeaegse tööga seotud kitsaskohtade väljaselgitamisega ja nende lahendamisega (vt käesolev töö, lk 24). Dokumendianalüüs näitab, et Häirekeskus regulaarselt hindab saalide töötajate töösooritust seirete abil. Ankeetküsitluse tulemustest selgus, et tööga seotud kitsaskohtade lahendamine saab eelkõige olla mõjus sellisel juhul, kui koolitusel õpitud rakendatakse töös piisavalt sageli. Töötajate antud hinnangute alusel omavad mõõdukast seost koolitusel osalemise mõjuga toetav õhkkond, vajalike töötingimuste ja töötempo tagamine, ülema väärtustav suhtumine ning arusaam organisatsiooni kasulikkusest. Kõrvutades töötajate küsitluse tulemusena leitud seosed regressioonanalüüsi tulemusel loodud koolitusel osalemise mõju ja tööga seotud kitsaskohtade lahendamise mudelitega, selgub, et mudelites on esindatud kõik need tunnused. Seega töötajate hinnangutega arvestades ei peaks ühtegi regressioonmudelit välistama. Kõigi mudelite kirjeldamisvõime oli praktiliselt samaväärne. Koolitussüsteemis kasutatavate meetmete puhul on võimalik katta märksa rohkem tegureid ja seetõttu oleks mõistlik arvestada mudeli kõigi 3 tunnusega ning tegeleda ka teguritega, mis töötajate küsitluse tulemuste korrelatsioonanalüüsis tööga seotud kitsaskohtade lahendamise mõjuga olulisemat seost näitasid. Samuti näitavad korrelatsioonikordajad, et kui koostada plaan koolitusel õpitu rakendamiseks ning suurendada ülema poolset tagasisidet seoses õpitu rakendamisega tööl, siis töösaalide töötajate seirete abil saaks samuti hinnata koolituse mõju töösooritusele. Oluliseks aspektiks on teorias mainitud asjaolu, et koolitusel õpitu jääb meelde täismahus (100%) sensitiivsustreeninguga, kus meeldejäätmine sõltub suuresti just töökeskkonnast (toetus, rakendamisvõimalused, kommunikatsioon, jätkutegevus ja tagasiside) (vt käesolev töö, lk 18).

Dokumendianalüüsist selgus, et Häirekeskuse sisseelamise programm ei ole mõeldud ühtlasi kõikidele töötajatele, mis ühtib teorias toodud väitega, et enamasti asutused ei suuna uut töötajat piisavalt (vt käesolev töö, lk 27). See-eest Häirekeskuse saalide töötajatele on loodud juhendamise programm, kus igale uuele tulijale määratakse kogunud töötajastjuhendaja. Toetudes teorialele, võib väita, et sotsialiseerumisel on suureks abiks organisatsiooni eeskujulikud kogunud töötajad, kes toetavad, nõustavad ja juhendavad uut töötajat (vt käesolev töö, lk 28). Hetkel Häirekeskuse jaoks on aktuaalne küsimus värbamisprotsess (eriti töösaalide töötajate puhul), mille peamiseks eesmärgiks on leida enda meeskonda uusi töötajaid. Kui eesmärk on täidetud, siis olulist rolli hakkab mängima töötaja sisseelamine (vt käesoleva töö, lk 30), kus halb esmamulje võib põhjustada kiiret

lahkumist ning inimene jagab enda ebameeldivat sisseelamise kogemust ka teistega väljaspool asutust. Seepärast sisseelamist või juhendamist ei tohi jätta juhuse hooleks.

Dokumendianalüüsi käigus selgus, et koolituse planeerimine algab Häirekeskuse töötajate koolitusvajaduste väljaselgitamisest, mis teostatakse arenguvestluse meetodi abil ning toimub eri tasandite lõikes, kuid uuringust selgus, et selline meetod ei täida kõiki vajalikke eesmärke. Edasi vastavalt väljaselgitatud koolitusvajadustele, Häirekeskuse eesmärkidele ja kasutada olevatele ressurssidele toimub koolituse planeerimine. Need etapid langevad kokku teorias pakutava *ADDIE* mudeli esimese (analüüsimine) ja teise (planeerimine) etapiga (vt käesolev töö, lk 24). Puudujäägiks hetkeseisuga on koolitusplaani kättesaamatus. Koolituse sisu arendamise kohta oli dokumentides vähe infot, nt puudus informatsioon koolitusplaani lõpetamise kohta, koolituseelsest juhtimisest ning koolituse ettevalmistamisest (sh õppematerjalide ettevalmistamine) (vt käesolev töö, lk 27). Koolituse läbiviimise etapil (vt käesolev töö, lk 26) võiks kasutada ankeetküsitlusetulemusenaselgunud töötajate poolt enim hinnatud meetodeid ja vorme (nt demonstratsioon, kombineeritud meetodid, loov lähenemine ning vorm, mille puhul koolitus tellitakse lähtudes asutuse konkreetsetest vajadustest, mis on suunatud asutuse kõigile töötajatele või ühele kindlale sihtgrupile). Häirekeskuses toimib koolituse tagasiside ja aruandlus ehk koolituse tulemuslikkuse hindamine, mille käigus küsitakse tagasisidet koolitatavalt ning analüüsitakse toimunud koolitusi ja koolituste tulemusi (vt käesolev töö, lk 45).

Tulemustest ja dokumendianalüüsist võib järeldada, et oluliseks peetakse seadustest tulenevaid organisatsiooni eesmärke ning visiooni, kuid autori arvates organisatsioon võiks rohkem toetada ka töötajate vajadusi, kellest üks kolmandik on arvamusel, et koolituste läbimisest pole kasu. Koolitussüsteemi puhul on oluline mitte ainult koolitatavad, koolitajad, eesmärgid ja põhimõtted, vaid ka organisatsiooni koolitusega seotud dokumentatsioon, mis ei ole terviklik ja kättesaadav ja ei võimalda süsteemset koolitustegevuse läbiviimist. Kuna saalide töötajad olid kõige vähem koolitustegevusest teadlikud, siis on oluline rohkem toetada töötajate vajadusi ja tõsta nende teadlikkust koolitusprotsessist. Tuginedes teorias väljatoodule, selline kombinatsioon oluliselt tõstaks töösoorituse kvaliteeti, mis on kasulik nii organisatsioonile kui ka töötajatele (vt käesolev töö, lk 24).

Eelpool mainitu, teorias väljatoodu ja dokumendianalüüsi põhjal saab öelda, et Häirekeskuse koolitussüsteem vajab arendamist. Süsteemi kitsaskohtadeks on järgmised asjaolud:

- Paljud töötajad ei ole koolitusega seonduvast tegevustest teadlikud, enim töösaalide töötajad ja neile järgnevad valvevahetuse juhid;
- Organisatsiooni koolitusega seotud dokumentatsioon ei ole terviklik ja kättesaadav, mis raskendab töötajatele süsteemse koolitustegevuse läbiviimist;
- Arenguvestlustel ei käsitleta koolitustega seonduvaid teemasid süsteemselt, see puudutab eelkõige tagasisidet juhilt koolituse mõjust alluvate töösooritusele, väärtustavat suhtumist koolitusse ning koolitusvõimaluste tutvustamist;
- Vähe infot on arendamise etapi kohta, kus peaks toimuma koolituse sisu arendamine ja õppematerjalide ettevalmistamine;
- Häirekeskuse koolituse korraldamine ja läbiviimise etapid peaksid olema eraldi;
- Osadel töötajate gruppidel puudub sisseelamisprogramm, see on olemas juhtkonnal ja saalide töötajate puhul pööratakse rohkem tähelepanu uute töötajate juhendamisele;
- Üks kolmandik töötajatest leiab, et koolituste läbimisest ei ole kasu.

Koolitussüsteem eeldab koolitusplaani olemasolu, kindlaid eesmärke ja põhimõtteid, mis annab parema ülevaate edasisteks tegevusteks. Magistritöö uurimistulemuste ja teooria põhjal teeb autor Häirekeskusele ettepanekud, mis aitaksid kaasa koolitussüsteemi parendamisele.

1. Kohandada praegust formaalset koolitussüsteemi (vt tabel 19).

Tabel 19. Häirekeskusele soovitatavamuudatud koolitussüsteemi arendamisel (autori koostatud)

Etapid	Soovitatavad muudatused
1. Analüüsimise etapp (koolitusvajaduste väljaselgitamine)	Kasutada arenguvestlustel otsese juhi hinnangut alluvate poolt läbitud koolituste mõjust töösooritusele, mis lihtsustab vajalike koolitusteotsingut. Töösoorituse hindamisel analüüsida, millised on lüngad töökoha nõuete ning töötaja oskuste, teadmise ja hoiakute vahel, mis annab võimaluse pakkuda töötajale tema tööga seotud kitsaskohtade lahendamisele suunatud koolitusi. Lähtuda Finki taksonoomiast ja

	analüüsida, millised baasteadmised on vajalikud ja millised koolitusmeetodid aitaksid neid paremini rakendada ning omavahel seostada, samuti õppijal iseenast paremini tundma õppida ning organisatsiooni suhtes positiivset hoiakut tekitada. (vt käesolev töö, lk 23-24)
2.Planeerimise etapp	Korrigeerida Häirekeskuse koolituse korda, tõstes korraldamise ja läbiviimise etapist planeerimise etappi koolitusturul pakutavate koolituste info kogumine ning selle struktuurüksuste juhtidele jagamine. Lisada antud etappi ülesannete hulka koolitaja valik ja eelarve planeerimine. Planeerida täpsemalt koolituse sisuga seotud tegevused.
3.Arendamise etapp	Lisada arendamise etapp Häirekeskuse koolituse korda, kus peaks olema kirjeldatud koolituse sisu arendamise, õppematerjalide ettevalmistamise ja koolituseelse juhtimisega seotud tegevused.
4.Rakendamise etapp (Koolituse läbiviimine)	Eesmärgiga tõsta töösoorituse kvaliteeti organisatsiooni kui ka üksikindiviidi tasandil, tuleks koolituse läbiviimisel eelistada järgnevaid koolitusvorme ja meetodeid: vorm, mis on suunatud asutuse kõigile töötajatele või ühele sihtgrupile; demonstratsioon (selgitav näitamine) ja sellele järgnev harjutamine; kombineeritud meetodid (grupitööd, slaidid, arutelud jms); loov lähenemine. Koolitaja peaks koolituse läbiviimisel lähtuma töötajate töö iseloomust, arvestades nende kogemusi ja toetades nende endi mõtlemist.
5.Hindamise etapp	Eesmärgiga peale koolituse lõppu märgata muutusi töötajate käitumises ja töösoorituses ning toetades õpitu rakendamist töös, anda töötajatele tagasisidet läbitud koolituse mõjust, kasutades nii juhipoelseid vaatlusi kui ka koolitaja märkusi.

2. Suurendada õpitu ülekandmist töösse. Organisatsiooni tasandil tuua sisse inimlik mõõde, luua huvi õppimise ja selle kasutamise vastu töös ning aidata töötajal peale koolituse lõppu edasi õppimist kavandada (vt käesolev töö, lk 24). Selleks näiteks õpitu rakendamise plaani koostamine. Arenguestlusel alluvatega peaks rõhutama koolituse teemat laiemalt: koolitusvajadus, seniste koolituste kasutegur ja pakutavad võimalused. Oluline on, et õppimine oleks töötaja jaoks tähenduslik ning ta saaks otseselt juhilt pidevalt toetust ka oma edasise õppimise kavandamisel iseseisva õppijana töökohal. Selleks oleks oluline ka koolitada juhte mõlema osapoolse jaoks tähenduslikke arenguestlusi läbi viima.

3. **Rohkem kaasata töötajaid koolitustegevust puudutavatesse teemadesse**, mis parandab terve organisatsiooni meeskonnatööd ning annab võimaluse jõuda ühtsele arusaamale organisatsiooni visioonis. Näiteks kord aastas arutelude korraldamine, kus räägitakse koolitusega seonduvast, sh üldiste põhimõtete lahtirääkimine, järgmise perioodi koolitusprioriteetid ja eesmärgid. Selline lähenemine aitab saada selgemaks koolitustegevusega seonduvat nii kogenumate töötajate kui ka uute tulijate puhul ning näitab, et asutus väärtustab koolituse teemat laiemalt.
4. **Täiendada koolitusdokumentatsiooni**: koolituspoliitika, mis sisaldaks üldiseid põhimõtteid ja võimaldaks ühtlustada töötajate väärtushinnanguid ja organisatsioonikultuuri; koolituse korraldamise printsiibid; arenguveestluse läbiviimise juhend; uue töötaja sisseelamise programmid erinevatele töötajate gruppidele.
5. **Organisatsiooni poolt pakutud koolitusürituste ja töötajate koolitusvajaduste kokkuviimine**, mis aitab organisatsioonil paremini planeerida oma ressursse ning viiakoolitused rohkem vastavaks töötajate ootustele. Pakkuda saalide töötajatele ja valvevahetuse juhtidele rohkem politsei alaseid koolitusi: tsiviilvaidlustega (lapse hooldusõigus, ost-müük tehingud, üürilepingud jms) seotud koolitused; liiklusega seotud koolitused. Arvestades sellega, et kõige suurema vajadusena toodi välja inglise keel, siis võiks kaaluda kombineeritud õpet: näiteks erialane õpe ja inglise/vene keel.
6. **Koostada sisseelamisprogramm nendele töötajate gruppidele, kellel see hetkel puudub**, mis aitaks uuel töötajal kiiremini sotsialiseeruda ja pühenduda. Kui saalide töötajate puhul pööratakse rohkem tähelepanu juhendamisele, siis nende puhul võiks mõelda juhendamise programmi arendamisele, mis võiks olla järgmine:
 - Juhendajate väljaõpe, kus mõtestatakse lahti juhendamise põhimõtted ja keskendutakse vajalike kompetentside arendamisele, et nad oskaksid õpitud tööriistu praktikas kasutada.
 - Enne Häirekeskuste keskustesse saalidesse praktikale asumist juhendatavatele vaatluspraktikakorraldamine (juhendajate töövarjuks olemine), mille käigus saadakse lähemalt tutvuda eesootava tööga ning kaardistatakse oma ootusi ja eesmäärke.

- Enne esimest praktika päeva uuele töötajale juhendaja määramine, kes edaspidi hakkab nõustama ja innustama ning kellega juhendatav saab arutada oma tööalaseid küsimusi, testida ideid ning jõuda tööga seotud kitsaskohtade lahendusteni.
- Esimesel päeval uuele töötajale Häirekeskuse struktuuri, väärtuste, missiooni ja visiooni tutvustamine juhendaja poolt; uuele töötajale saadetakse kiri vajalikudokumentatsiooniga ning vajadusel juhendaja aitab sisu lahti mõtestada; uue töötaja tutvustamine kolleegidele ning töökoha ja majaga tutvumine.
- Esimesel tsükli (umbes nädal) toimub tutvumine tööks vajalike programmidega, koostööpartnerite kokkulepetega, töökorralduse reeglitega ning tsükli lõpus korraldatakse vestlus otsese juhiga, kus osalevad nii juhendaja kui juhendatav.
- Esimesel kuul tehakse kokkuvõtte praktika käigust, juhendatav saab tagasiside juhendajalt ja otseselt juhilt ning vajadusel määratakse vajalikud koolitused.
- Teisel kuul viis tööpäeva enne juhendamise lõpetamist esitab juhendaja struktuuriüksuse juhile või tema poolt määratud isikule juhendatava ja juhendaja poolt allkirjastatud juhendamise kokkuvõtte ja praktika hindamise lehe.

Magistritöös tehtud ettepanekuid saab kasutada Häirekeskuse koolitussüsteemi arendamisel, toetavate meetmete kasutusele võtul ja koolitusega seotud dokumentatsiooni täiendamisel. Koolitussüsteem on oluline igale organisatsioonile, kes on huvitatud oma töötajate arendamisest, mis omakorda eeldab koolituspõhimõtteid, eesmärke, koolitusvorme, protsesse ning vahendeid ja tervikliku ning loogilise raamistiku kujundamist.

KOKKUVÕTE

Antud magistritöö uurimisprobleemiks oli, milline peaks olema Häirekeskuse töötajate koolitussüsteem, mis toetaks organisatsiooni eesmärkide täitmist ja vastaks töötajate vajadustele. Sellest tulenevalt oli magistritöö eesmärgiks selgitada välja Häirekeskuse töötajate koolitussüsteemi arendamise vajadused ja võimalused. Eesmärgi saavutamiseks analüüsis autor erialakirjandust ning viis läbi empiirilise uurimuse, mis koosnes ankeetküsitlusest ja dokumendianalüüsist.

Kirjanduse analüüsi tulemusena selgus, et koolitussüsteemi loomisel on tähtis määratleda selle kindlad osad: analüüs, planeerimine, arendamine, rakendamine ja hindamine. Selline mudel aitab organisatsioonil püstitada õiged eesmärgid ning valida nende saavutamiseks asjakohased meetmed. Koolituse planeerimisel on vajalik arvestada paljude erinevate teguritega ning koolituse tulemuslik hindamine annab hinnangu kogu protsessile. Samuti on vajalik tagada õpitu rakendamist toetav töökeskkond, mis aitaks tõsta töötajate pädevust ja kogu organisatsiooni arendustegevust.

Dokumendianalüüsi käigus selgus, et Häirekeskusel on olemas koolitussüsteemi toimimiseks vajalikud dokumendid, mis reguleerivad nii koolituse planeerimist, arendamist, läbiviimist kui ka koolituse tulemuslikkuse hindamist. Koolitussüsteemi tõhusamaks muutmiseks on vajalik täiendada koolitustegevusega seotud dokumentatsiooni, mis hetkel on puudulikud või ei ole kinnitatud.

Ankeetküsitluse tulemustest lähtuvalt võib öelda, et saalide töötajad ei ole hästi kursis organisatsiooni koolitustegevusega. Koolitustegevusega seonduv dokumentatsioon ei ole piisav ja terviklik. Teoorias käsitletule ja uurimustulemustele tuginedes esitati koolitussüsteemi arendamiseks mitmeid ettepanekuid:

- Kohandada praegust Häirekeskuse formaalset koolitussüsteemi;
- Suurendada õpitu ülekandmist töösse;
- Rohkem kaasata töötajaid koolitustegevust puudutavatesse teemadesse;
- Täiendada koolitusdokumentatsiooni;
- Organisatsiooni poolt pakutud koolitusürituste ja töötajate koolitusvajaduste kokkuviimine;
- Sisseelamisprogrammide loomine versus juhendamiprogrammi arendamine.

Toetudes uuringu tulemustele võib väita, et organisatsiooni edukus sõltub kõigepealt pädevatest töötajatest ning töösoorituse kvaliteedi veelgi tõhusamaks muutmiseks on vajalik investeerida oma töötajate arengusse. Kõik see aitab osutada abivajajatele veelgi kiiremat ja efektiivsemat teenust, mis on Häirekeskuse esmane eesmärk.

SUMMARY

This thesis studies the professional training system of the Estonian Emergency Response Service in order to establish the best practices for improving the competencies of the employees whilst working towards the organisational goals. In order to achieve this, the author conducted an empirical study comprising of questionnaires and document analysis based on the theoretical concepts developed through the systematic analysis of specialised literature.

Firstly the development needs and opportunities of the Estonian Emergency Response Service training system had to be identified. From analysing specialist literature it becomes evident that the basis for creating a training system is defining the specific parts: analysis, design, development, implementation and evaluation. This model assists the organisation in setting appropriate goals and identifying the best possible measures for achieving these. Many factors have to be considered when planning trainings and the evaluation stage gives a good indication of the effectiveness of the whole process. Likewise it is paramount to foster a working environment which would be conducive to using the knowledge and skills acquired thus increasing the competencies of the employees alongside organisational development.

During the course of the analysis it became apparent that Estonian Emergency Response Service does have documentation in place regulating the planning, development, and implementation as well as evaluation of the training system. It is possible there are further documents relating to the development and improvement of the training system in the process of being approved or which were incomplete and thus not available yet at the time of the analysis.

From the analysis performed on the questionnaires it became evident that lay employees are not well informed regarding the training activities of the organisation. Furthermore the documentation relating to the trainings is often lacking in detail resulting in employees not being aware of their rights.

Based on the theoretical background and research findings several recommendations were made to develop the professional training system for Estonian Emergency Response Service:

- Amend the current formulated training system for Estonian Emergency Response Service;
- Increase the practical relevance of training;

- Increase the involvement of employees in training related topics;
- Improve training related documentation;
- Matching employee training needs to trainings offered;
- Creating induction programs versus developing current instruction programs.

Based on the results of this study it is possible to argue that the success of the organisation first and foremost depends on the competence of its employees and that increasing quality and efficiency requires investment in to the professional development of the employees. This would result in providing a faster and more efficient service to those in need which perfectly aligns with Estonian Emergency Response Service mission and vision.

VIIDATUD ALLIKATE LOETELU

Acevedo, J. M. & Yancey, G. B., 2011. Assessing new employee orientation programs. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), pp. 349-354.

Alas, R., 2005. *Muudatuste meistrikläss*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda. .

Armstrong, M., 2006. *A Handbook of Human Resource Management Practice*. 10th Edition, Kogan Page Publishing, London.

Armstrong, M., 1996. *A Handbook of Human Resource Management Practice*. Kogan Page Publishing, London.

Babbie, E., 2013. *The Practice of Social Research*. 13th ed. Canada: Wadsworth, Cengage Learning.

Bandura, A., 1963. Behavior theory and indemnificatory learning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, pp. 591-601.

Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S., 2007. Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), pp. 707-721.

Belbin, C. & Belbin, R. M., 1972. *Problems in Adult Retraining*. London: Heinemann.

Bergevin, P., Morris, D. & Smith, R. M., 1963. *Adult Education Procedures*. New York: Seabury Press.

Bligh, D. A., 1971. *What's the USA of Lectures?* Exeter: D. A. & B. Bligh, Briar House.

Bloisi, W., Cook, C. W., & Hunsaker, P. I., 2007. *Management and Organisational Behaviour*. 2nd ed. London: McGraw-Hill.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L., 2010. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.

Bossaert, D., 2008. *Training and Human Resource Development in the European Union Member States. New Practices and Innovative Trends*. Netherlands: Publications Service, EIPA.

Bramley, P., 1989. Effective training. *Journal of European Industrial Training*, 13(7), pp. 2-33.

Brundage, D. H. & Mackeracher, D., 1980. *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Burnett, G. & Jarvis, K., 2004. *Õpime koos lapsega õppima*. Tartu: Studium.
- Cameron, R. & Harrison, J., 2012. of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), pp. 277-309.
- Candy, P. C., 1991. *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cascio, F. W. & Aguinis, H., 2011. *Applied Psychology in Human Resource Management*. 7th Edition.
- Chatzimouratidis, A., Theotokas, I. & Lagoudis, I., 2012. Decision support systems for human resource training and development. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), pp. 662–693.
- Chlivickas, E., 2010. *Development of Human Resources System for Improvement of Public Administration in Central and Eastern European Countries*. 6th International Scientific Conference, Vilnius, Lithuania, business and management.
- Cole, A. G., 1997. *Personal Management. Theory and Practice*. 4th Edition.
- Collins, B., 2002. So how effective is your training? *Beverage Industry*, 93 (1), pp. 52–53.
- Eagle, R., 2003. Developing an Effective Training Program. *Educational Leadership*, 4(7), 26 – 31.
- Eliassen, K. A., 2002. *Kokkuvõte. Avaliku sektori juhtimine. Euroopa riikide kogemused*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, pp. 311-321.
- Eraut, M., 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), pp. 247-273.
- Ertmer, P. A. & Newby, T. J., 2013. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), pp. 43-71.
- Feldman, D. C. & Bolino, M. C., 1999. The impact of on-site mentoring on expatriate socialization: a structural equation modelling approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 10(1), pp. 54-71.
- Fink, D., 2008. Evaluating teaching: A New Approach to an Old Problem. *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, 26, pp. 3-21.

Fink, L. D., 2003. *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. United States of America: Jossey-Bass.

Flick, U., 2009. *An introduction to qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks, CA.

Freeman, J. M., 1993. Human resource planning – training needs analysis. *Management Quarterly*, 34(3), pp. 32-35.

Galbraith, D. D. & Fouch, S. E., 2007. Principles of Adult Learning. *Professional Safety*, 52(9), 35-40.

Garavan, T. N., 1997. Training, development, education and learning: different or the same? *Journal of European Industrial Training*, 21(2), 39-50.

Getley, R., 1978. Notes on training methods. *Industrial and Commercial Training*, 10(7), pp. 280-281.

Ghuri, P. & Grønhaug, K., 2004. *Äriüuringu meetodid*. Tallinn: Külim.

Ghosh, P., Satyawadi, R., Joshi, J. P., Ranjan, R. & Singh, P., 2012. Towards more effective training programmes: a study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), pp. 194-202.

Glaserfeld, E., 1995. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Taylor & Francis e-Library.

Glastra, F. J., Hake, B. J. & Schedler, P. E., 2004. Lifelong learning as transitional learning. *Adult education Quarterly*, 54(4), pp. 291-307.

Goldstein, I. L. & Gilliam, P., 1990. Training System Issues in the Year 2000. *American Psychologist*, 45(2), pp. 134-143.

Grossman, R., & Salas, E., 2011. The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120

Haridus- ja Teadusministeerium, 2012. *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf> [Kasutatud 12.11.2018].

Haridus- ja Teadusministeerium, 2015. *Programme for International Student Assessment (PISA), 2006, 2009, 2012*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/pisa> [Kasutatud 16.11.2018].

Hearn, W. M., 1988. Beyond Training: A Process Model for Transfer, Evaluation and Institutionalisation. *Journal of Management Development*, 7(3), pp. 22-28.

Hirst, P. H. & Peters, R., 1970. *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Holmes, T. J., 1999. Developing Effective Training Program. *Armed Forces Comptroller*, 44(4), pp. 7-10.

Honey, P. & Mumford, A., 1982. *Manual of Learning Styles*. London: P Honey.

Huq, A. & Gilbert, D. H., 2013. Enhancing graduate employ ability through work-based learning in social entrepreneurship. *Education & Training*, 55 (6), pp. 550-572.

Häirekeskus, 2018. *Häirekeskuse strateegilised eesmärgid ja tegevuskava 2018-2022*.

Häirekeskus, s.a. *Eesmärgid*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.112.ee/et/eesmargid> [Kasutatud 06.05.2019].

Häirekeskus, s.a. *Ülesanded*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.112.ee/et/ulesanded> [Kasutatud 16.01.2019].

Häirekeskus, 2016. *Häirekeskuse koolituse kord. Häirekeskuse peadirektori 18.03.2016 käskkiri nr 15*.

Häirekeskus, 2014. *Häirekeskuse teenistujate juhendamise läbiviimise kord ja tasustamise põhimõtted. Häirekeskuse peadirektori 23.04.2014 käskkiri nr 22*.

Häirekeskus, 2016. *Häirekeskuse teenistujate arenguvajaduste väljaselgitamise meetoodika. Häirekeskuse peadirektori 18.03.2016 käskkiri nr 17*.

Illeris, K., 2002. *Three dimensions of learning*. Roskilde, Denmark: Roskilde University Press/Leicester, UK: NIACE.

Inglehart, R., 1997. *Modernization and Postmodernization Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press.

Jarvis, P., 2006. *Towards a comprehensive theory of human learning*. London and New York: Routledge/Falmer Press.

Jarvis, P., 1998. *Täiskasvanuharidus & pidevõpe*. Teooria ja praktika. Tallinn: SE & JS.

Kadajas, H-M., 2005. *Õppima õppimine ja õppima õpetamine*. Tallinn: TLÜ Kirajastus.

Kalabina, E. G. & Aleksandrova, E. A., 2012. The effectiveness of the system of additional professional training and development. *Obrazovanie i nauka*, 1(90), pp. 45-62.

Kalmus, V., Masso, A. & Linno, M., 2015. *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. [Võrgumaterjal] Leitav: <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys> [Kasutatud 29.12.2018].

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. & Borghans, L., 2014. *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Cambridge: OECD

Keller, S., Meaney, M. & Pung, C., 2010. What successful transformations share: McKinsey Global Surveyresults. [Võrgumaterjal] Leitav: [http://www.marshwhiteinc.com/What Successful Transformations Share a McKinsey Survey.pdf](http://www.marshwhiteinc.com/What_Successful_Transformations_Share_a_McKinsey_Survey.pdf) [Kasutatud 12.01.2019].

Kera, S., 2005. *Kuidas elab kooliklass?* Tallinn: Kirjastus Ilo

Kessels, J. W. M. & Poell, R. F., 2004. Andragogy and social capital theory: The implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 146– 157.

Killen, R., 2006. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Thompson.

Kim, J. S., 2005. The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), pp. 7-19.

Knowles, M. S., 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. 2nd ed. New York: Cambridge Books.

Knowles, M. S., 1973. *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf.

Kolb, D., 1984. *Experiential Learning*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Kovalenko, A. I., 2017. Review of the basic ideas of the Kohlberg's cognitive theory of moral development. *Cyberleninka*, 16, pp. 78-82.

Kõverjalg, A., 1996. *Õppimise psühholoogia ja metoodika*. Tallinn: ERA

Laugasson, L., 2017. *Käitseväe koolitussüsteemi parendamine*. Magistritöö, Tallinn: Tallinna Tehnikaülikool.

Liblik, G., 2019 Sisseelamise programmi protsess [E-kiri] (25.02.2019).

Madzar, S., 1995. Feedback seeking behavior. *Human Resources Development Quarterly*, 6(4), pp. 337-349.

- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H., 2003. The inter relationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), pp. 313-318.
- Malterud, K., 2001. Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), pp. 483-488.
- Manzoni, J. F. & Barsoux, J. L., 2002. *The set-up-to-fail syndrome*. Harvard Business School Press.
- Mayfield, M., 2011. Creating training and development programs: using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations*, 25(3), pp. 19-22.
- McClusky, H. Y., 1970. *An approach to a differential psychology of the adult potential*. In S. M. Grabowski (Ed.), *Adult learning and instruction*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Adult Education, pp. 80-95.
- Mesi, M., 2012. *Ühe hädaabinumbri 112 teenuse kvaliteedi lähtekohad ja mudeli väljatöötamine*. Magistritöö. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgarther, L. M., 2007. *Learning in Adulthood: a comprehensive guide*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S., 1999. *Learning in Adulthood*. 2nd ed. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. & Caffarella, R., 1991. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Märja, T., Lõhmus, M. & Jõgi, L., 2003. *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. Tallinn: Ilo.
- Myers, P. M., Watson, P. & Watson, M., 2008. Effective Training Programs Using Instructional Systems Design and E-Learning. *Process Safety Progress*, 27(2), pp. 131-138.
- Nelson, R. & Ryan, L., 1991. Educational Needs as Perceived by IS and End-User Personnel: A Survey of Knowledge and Skill Requirements. *MIS Quarterly Issue*, 15(4), pp. 503-525.
- Newton, K., 1976. Institutional versus On-The-Job Training: Some Canadian Evidence. *International Journal of Social Economics*, 3(1), pp. 24-38.
- Nugmanova, Z. S., Abirova, M. A. & Esenkulova, S. A., 2015. Modern learning theories and competence-oriented medical education. *Cyberleninka*, 3, 426-431.

- Oakland, J. S., 2006. *Terviklik kvaliteedi juhtimine. Teooria ja praktika*. Tallinn: Kirjastus Külim.
- Parring, A. M., Vähi, M. & Käärik, E., 1997. *Statistilise andmetöötluse algõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus, Tartu.
- Pavlov, I. P., 1927. *Conditioned Reflexes*. New York: Oxford University Press.
- Petrova, L. A., 2013. The essence of humanism and the trends of its transformation in the conditions of modern education. *Kharkiv Air Force University Ivan Kozheduba*, 9(152), pp. 321-325.
- Pham, N. T. P., Segers, M. S. R. & Gijssels, W. H., 2012. Effects of work environment on transfer of training: empirical evidence from Master of Business Administration programs in Vietnam. *International Journal of Training and Development*, 17(1), pp. 1-19.
- Pineda, P., 2010. Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), pp. 673-693.
- Polikarpus, S. & Poom-Valickis, K., 2017. Tähendusliku õppimise taksonoomia rakendamise kogemustest päästekorraldajate väljaõppes. *Sõjateadlane (Estonian Journal of Military Studies)*, 4, 2017, pp. 71–84
- Randma-Liiv, T. & Järvalt, J., 2011. Public Personnel Policies and Problems in the New Democracies of Central and Eastern Europe. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 13(1), pp. 35-49.
- Reid, G., 2005. *Learning styles and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rolfe, A., 2008. How to design your mentoring program. *Training & Development in Australia*, pp. 31-33.
- Roomets, S., 2003. *Statistika algkursus*. AS Rebellis, Tallinn.
- Rowley, C. & Jackson, K., 2011. *Human Resource Management: The Key Concepts*. New York: Routledge.
- Rowold, J. & Kauffeld, S., 2009. Effects of career-related continuous learning on competencies. *Personnel Review*, 38(1), pp. 90-101.
- Saard, M., 2014. *Koolitussüsteemi väljatöötamine ettevõttes AS Hoolekandeteenused*. Magistritöö, Pärnu: Tartu Ülikool.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A., 2012. The science of training and development in organizations: *What matters in practice. Psychological science in the public interest*, 13(2), 74-101.

Salumaa, T., Talvik, M. & Saarniit, A., 2007. *Personalijuhtimine koolis*. Tallinn

Sandlin, J., 2005. Andragogy and its discontents: An analysis of andragogy from three critical perspectives. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 25– 42.

Savickas, M. L., 2005. *The theory and practice of career construction. Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: Wiley.

Siseministeerium, 2018. *Kindlam ja kiirem abi korraldamine aastateks 2019-2022. Siseministri käskkiri „Siseturvalisuse arengukava 2015-2020” 2018-2021 programmide kinnitamine*”.

[Võrgumaterjal]

Leitav:

https://www.siseministeerium.ee/sites/default/files/dokumentid/STAK/2019/programmido_kument_kindlam_ja_kiirem_abi_korraldus.pdf [Kasutatud 12.03.2019].

Siseministeerium, 2015. *Siseturvalisuse arengukava 2015-2020. Kindlam ja kiirem abi korraldamine aastateks 2015-2019*.

[Võrgumaterjal]

Leitav:

https://www.siseministeerium.ee/sites/default/files/dokumentid/Arengukavad/siseturvalisuse_arengukava_2015-2020_kodulehele.pdf [Kasutatud 11.03.2019].

Siseminister, 2017. *Hädaabiteadete menetlemise kord ja hädaabiteadete menetlemise toimimisele esitatavad nõuded. Määrus. RT I, 2017, 2, 26*.

Siseminister, 2017. *Päästeteenistujate kutsesobivuse nõuded, sealhulgas füüsilise ettevalmistuse, hariduse- ja tervisenõuded. Määrus. RT I, 2017, 24, 2*.

Siseminister, 2014. *Häirekeskuse põhimäärus. Määrus. RT I, 2014, 10, 43*.

St. Clair, R., 2002. *Andragogy Revisited: Theory for the 21st Century?* ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, the Ohio State University.

Stake, R. E., 2005. *Qualitative case studies*. Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.). The SAGE Handbook of Qualitative Research. 3rd ed. *Thousand Oaks: Sage Publication*, pp. 443-466.

Stake, R. E., 1998. *Casestudies*. Denzin N. K, Lincoln Y. S. (Eds.). Strategies of qualitative inquiry. *Thousand Oaks, CA: Sage*, pp. 86–109.

Stone, R. J., 1998. *Human Resource Management*. 3rd ed. Milton, Qld. : John Wiley & Sons Australia.

Stock, A., 1971. *Roleplaying and simulation techniques. Teaching Techniques in Adult Education*. Newton Abbot: David and Charles.

Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, R., 1994. *Achieving Educational Excellence 1. Behavior Analysis for School Personnel*. Cambridge: Western Image Productions

Tamm, M., 2015. *Ühele hädaabinumbri ülemineku protsessiga kaasnenud muudatuse kinnistamine Häirekeskuses Ida keskuse näitel*. Magistritöö. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Thorpe, M. R., Minchin, P. E. H., Williams, J. H. H., Farrar, J. F. & Tomos, A. D., 1993. Carbon import into developing ovules of *Pisum sativum*: the role of the water relations on the seed coat. *Journal of Experimental Botany*, 44, pp. 937-945.

Thurston Jr., P. W. & McNall, L., 2010. Justice perceptions of performance appraisal practices. *Journal of Managerial Psychology*, 25(3), pp. 201-228.

Tooding, L.-M., 2007. *Andmete tõlgendamine ja analüüs sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Türk, K., 2005. *Inimressursi juhtimine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Türk, K., 1999. *Personali juhtimine ja eestvedamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Türk, K. & Killumets, E., 2014. Performance management of academic staff on the example of the faculties of economics in University of Tartu and in Tallinn University of Technology. *Discussions on Estonian Economic Policy*, 22(1), pp. 35-55.

Vabariigi Valitsus, 2012. *Ametnike koolituse kord. Määrus. RT I, 13.11.2012, 10*.

Van der Meer, F. M., 2011. *Civil service systems in Western Europe: an introduction*. 2nd ed. Civil Service Systems in Western Europe.

Vignoles, A., Dearden, L., McIntosh, S. & Myck, M., 2002. The Returns to Academic, Vocational and Basic Skills in Britain. *Bulletin of Economic Research*, 54, pp. 249-274.

Vyležanina, O. E. & Bavtrusheva, M. V., 2009. Comparative analysis of pedagogical and androgogical educational models. *Journal of Grodno State Medical University*, 1, pp. 141-144.

Weissbein, D. A., Huang, J. L., Ford, J. K., & Schmidt, A. M., 2011. Influencing Learning States to Enhance Trainee Motivation and Improve Training Transfer. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 423-435.

Wills, M., 1994. Managing the training process: putting the basics in to practice. *Journal of European Industrial Training*, 18(6), pp. 4-28.

Whitmore, J., 2002. *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*. Nicholas Brealey Publishing.

Yamhill, S. & McLean, G. N., 2001. Theories Supporting Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), pp. 195-208.

Yelon, S. L. & Ford, J. K., 1999. Pursuing a multidimensional view of transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58-78.

Yin, R. K., 2013. Validity and generalization in future case study evaluations. *The International Journal of Theory, Research and Practice*, 19 (3), pp. 321-332.

Yin, R., 1993. *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Yin, R. K., 1981. The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26 (1), pp. 58-65.

Lisa 1. Ankeetküsitlus

1. Millisesse ametikoha gruppi kuulute?

- 1) Töösaali töötaja
- 2) Valvevahetuse juht
- 3) Ekspert/peaspetsialist
- 4) Keskuse/talitluse juht

2. Millal käisite viimati väliskoolitusel (koolitused, mis toimuvad väljaspool organisatsiooni)?

- 1) 1-3 kuud tagasi
- 2) 3-6 kuud tagasi
- 3) 6-9 kuud tagasi
- 4) Üle 9 kuud tagasi
- 5) ei ole käinud väliskoolitusel

3. Millal käisite viimati sisekoolitusel (koolitused, mis toimuvad ettevõtte sees)?

- 1) 1-3 kuud tagasi
- 2) 3-6 kuud tagasi
- 3) 6-9 kuud tagasi
- 4) Üle 9 kuud tagasi
- 5) ei ole käinud väliskoolitusel

4. Kas töökoht arvestab Teie ettepanekutega koolituste osas?

- 1) Ei
- 2) Mõnikord
- 3) Jah

5,6,7. Alljärgnevas tabelis on välja toodud erinevatel ajaperioodidel toimuvad sündmused: enne koolitust, koolituse ajal ja pärast koolitust. (Palun märkige iga sündmuse taha ristikesega, kuivõrd väljatoodud tegevused iseloomustavad Teie arvates ettevõtte poolt pakutavaid sise-ja väliskoolitusi)

5.Enne koolitust :	1 Mitte kunagi	2 Harva	3 Mõnikord	4 Sageli	5 Alati
5.1. Minu juht annab mulle töö käigus jooksvalt tagasisidet selle kohta, mida võiksin juurde õppida					
5.2. Minu eesmäärke, tulemuste ja arenguvajaduste väljaselgitamiseks toimuvad iga-aastased arenguestlused otsese juhiga					
5.3. Minu teadmiste ja hoiakutega seotud koolitusvajaduse hindamiseks viiakse läbi teste					
5.4. Olen täitnud küsimustikke, mis olid seotud minu tööalaste teadmiste, oskuste ja hoiakutega					
5.5. Koolitusprogrammi koostamisel arvestatakse minu arenguestluste käigus väljaselgitatud vajadustega					

5.6. Olen andnud oma juhile teada oma koolitussoovidest					
5.7. Koolitustel osalemine aitab mul lahendada tööga seotud kitsaskohti					
5.8. Mul on võimalus tutvuda koolituse sisuga					
5.9. Olen huvitatud ja aktiivne osaleja väljakuulutatud koolitustel					
6. Koolituse ajal:					
6.1. Mulle sobib koolituse vorm, mille puhul üks või enam töötajat osalevad avalikul koolitusel, mis on suunatud erinevate asutuste töötajatele					
6.2. Mulle sobib koolituse vorm, mille puhul koolitus tellitakse lähtudes asutuse konkreetsetest vajadustest, mis on suunatud asutuse kõigile töötajatele või ühele kindlale sihtgrupile					
6.3. Mulle sobib koolituse vorm, mille puhul on koolitajaks oma asutuse spetsialist (jagatakse infot, kogemusi, teadmisi)					
6.4. Mulle sobib iseseisev õpe, mis toimub väljaspool töökeskkonda ja minu poolt valitud metoodikaga					
6.5. Mulle sobib aja ja koha osas paindlik koolituse vorm, mille puhul kasutatakse kaasaegseid infotehnoloogia võimalusi					
7. Pärast koolitust:					
7.1. Saan täita koolituse kohta tagasiside lehe					
7.2. Saan tagasisidet toimunud koolituse kohta (nt tulemuslikkuse kokkuvõtte avalikustamine)					
7.3. Mul on võimalik küsimuste korral pöörduda mõne aja jooksul koolitaja poole					
7.4. Saan kasutada koolitusel õpitut oma igapäevatöös					
7.5. Jagan õpitut teistele, kes ei osalenud koolitusel					
7.6. Organisatsiooni/osakonna töötulemused on paranenud pärast koolitust					

8. Millisel määral toetasid alljärgnevad tegurid koolitusel uute teadmiste-oskuste omandamist? (Palun märkige iga sündmuse taha ristikesega, kui võrd nimetatud faktor käib Teie kohta)

	1 Ei toetanud üldse	2 Toetas mõningal määral	3 Toetas olulisel määral	4 Seda tegurit ei esinenud
8.1. Arusaam, et uute teadmiste-oskuste omandamine minu poolt on organisatsioonile oluline				
8.2. Tunne, et koolitusel osalemine on mulle kasulik				
8.3. Õppimist väärtustav õhkkond minu üksuses				
8.4. Õppimist väärtustav suhtumine minu ülema poolt				
8.5. Minu soov õppida				
8.6. Koolitaja julgustav suhtumine, mis suurendas minu usku enda õpivõimesse				
8.7. Töökeskkonnaga sarnane koolituskeskkond				
8.8. Koolitusel demonstreeritud soovitatavad käitumisviisid				

8.9. Vigadest õppimist julgustav õhkkond koolitusel				
8.10. Võimalused õpitud koolituse käigus läbi harjutada				
8.11. Koolitaja tagasiside minu sooritusele				
8.12. Osalejate tagasiside üksteisele				
8.13. Õppimist väärtustav õhkkond koolitusel				

8.14 Muu

.....

9. Kui tihti on Teil olnud võimalusi koolitusel omandatud teadmisi-oskusi enda töös rakendada?

- 1) Mitte kunagi
- 2) Harva
- 3) Mõnikord
- 4) Sageli
- 5) Alati

10. Millisel määral toetasid alljärgnevad tegurid koolitusel omandatud teadmiste-oskuste kasutamist igapäevatöös? (Palun märkige iga sündmuse taha ristikesega, kuivõrd nimetatud faktor käib Teie kohta)

	1 Ei toetanud üldse	2 Toetas mõningal määral	3 Toetas olulisel määral	4 Seda tegurit ei esinenud
10.1. Selge arusaam, et organisatsioonile on oluline, et õpitud kasutaksin				
10.2. Tunne, et koolitusel õpitu kasutamine on mulle personaalselt kasulik				
10.3. Uuenduslike töövõtete kasutamist väärtustav õhkkond minu üksuses				
10.4. Uuenduslike töövõtete kasutamist väärtustav suhtumine minu ülema poolt				
10.5. Minu soov koolitusel õpitud oma töös kasutada				
10.6. Ülemaga õpitu kasutamise võimaluste läbi arutamine				
10.7. Õpitu kasutamiseks plaani koostamine				
10.8. Koolituse ajastus, mis võimaldas õpitud kohe töös kasutama hakata				
10.9. Töötempo, mis võimaldas uusi töövõtteid proovida				
10.10. Õpitu kasutamiseks vajalikud töötingimused olid tagatud				
10.11. Ülem andis tagasisidet, kuidas on õpitu kasutamine minu töösooritust mõjutanud				

10.12 Muud tegurid.....

11. Kas Teile on organisatsiooni poolt tagatud sellist koolitust, mille läbimise järel tundsite, et sellest oli Sulle tööalaselt vähe või üldse mitte kasu?

- 1) Ei
- 2) Mõnikord
- 3) Jah

12. Mis oli peamiseks põhjuseks, et läbitud koolitusest ei olnud Teie tööalaselt kasu?

- 1) Koolitusel pakutu ei olnud seotud Sinu tööülesannetega

- 2) Koolitusel ei olnud võimalik midagi uut õppida
- 3) Koolitusel õpitut ei olnud võimalik töös kasutada
- 4) Muu.....

13. Milliseid koolitusi Teie vajate?

	1 Ei vaja üldse	2 Vajan mõningal määral	3 Vajan suurel määral
13.1. Arvutialane koolitus			
13.2. Suhtlemisõpetus			
13.3. Meeskonnatöö			
13.4. Psüühikahäired ja töö kliendiga			
13.5. Motivatsioon			
13.6. Tsiviilvaidlused (lapse hooldusõigused, üürilepingud, ost-müük vaidlused jne)			
13.7. Eesti keel			
13.8. Vene keel			
13.9. Inglise keel			
13.10. Supervisioon (töönõustamine, püstitakse eesmärgid ja toetatakse igakülgset nende saavutamist)			
13.11. Kovisioon (samasisulist tööd tegevate inimeste regulaarne kohtumine, kus leitakse lahendusi oma tööalastele olukordadele)			

13.12. Muu

14. Millised järgnevad faktorid on Teie jaoks koolituse juures olulised?

	1 Ebaoluline	2 Oluline	3 Väga oluline
14.1. Koolitus ise (rahulolu sellega, et pakutakse koolitusi)			
14.2. Koolitused, kus kasutatakse erinevaid meetodeid (loeng, grupid, slaidid, arutelud jms)			
14.3. Koolitused, mis on loengu vormis			
14.4. Veebipõhised koolitused (võimalus õppida endale sobival ajal ja kohas)			
14.5. Loov lähenemine otsuste tegemisel või probleemide lahendamisel			
14.6. Situatsiooni-rollimäng (aktiivne kogemuse saamine)			
14.7. Demonstratsioon (selgitav näitamine) ja sellele järgnev harjutamine			
14.8. Töötajate ettepanekutega arvestamine			
14.9. Koolitusel saadud teadmiste ja kogemuste kasutamine töös			
14.10. Töötajate teadmiste ja kogemuste arvestamine			
14.11. Osalejate vajadusel põhinev koolitusteema			
14.12. Juhtkonna pühendumus ja toetus			
14.13. Väljaspool töökohta toimuvad koolitused			
14.14. Organisatsiooni sees toimuvad koolitused			

15. **Kuivõrd olete teadlik alljärgnevatest koolitusega seotud tegevustest organisatsioonis?** (hinnake ristikesega, kuivõrd nimetatud faktor käib Teie kohta)

Tean:	1 Ei tea üldse	2 Tean mõningal määral	3 Tean väga hästi
15.1. Koolituse osalemise põhimõtted ja tingimused			
15.2. Kuidas käituda oma initsiatiivil leitud koolituse korral (luba, kooskõlastamine, koolitusleping)			
15.3. Koolituste eesmärgid ja tulemused, mida seeläbi loodetakse saada			
15.4. Kuidas valitakse sisekoolituste teemad			
15.5. Koolitusprogrammide koostamise põhimõtteid			
15.6. Kuidas ja kes jälgib ning kontrollib koolitusvaldkonna toimimist			
15.7. Kes ja kuidas hindab koolituste tulemuslikkust			
15.8. Kuidas koolitusvaldkonda arendatakse ja täiendatakse			
15.9. Koolituste finantseerimise põhimõtted ja eelarve			