



TARTU ÜLIKOOL
RAKE



KONTSEPTSIOON JA MÕÕTE- VAHENDID HINDAMAKS RAHULOLU ÜLD-, KUTSE- JA KÕRGHARIDUSEGA NING TÄIENDÕPPE VÕIMALUSTEGA

Aruanne nr 1
Detsember 2016



HARIDUS- JA
TEADUSMINISTEERIUM

Uuringu tellis Haridus- ja Teadusministeerium. Uuringu koostas Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskus RAKE koostöös haridusteaduste instituudi ja psühholoogia instituudiga.

Uuringu autorid: Maarika Lukk, projektijuht
Marek Sammul, ekspert
Anni Tamm, ekspert
Äli Leijen, ekspert
Liina Adov, analüütik
Merli Aksen, analüütik
Aivi Themas, analüütik

Viitamine: Lukk, M., Sammul, M., Tamm, A., Leijen, Ä., Adov, L., Aksen, M., Themas, A. (2016). Kontseptsioon ja mõõtevahendid hindamaks rahulolu üld-, kutse- ja kõrgharidusega ning täiendusõppe võimalustega. Tartu: Tartu Ülikool.

RAKE on võrgustikutüüpi rakendusuuringu keskus. Meie missiooniks on tõsta teadmisel põhineva otsustamise osakaalu Eesti ühiskonnas. Lisaks RAKE meeskonnale kaasame kõrgeima kvaliteedi tagamiseks oma uuringutesse parimaid valdkonnaeksperte nii Tartu Ülikoolist kui vajadusel ka väljastpoolt. RAKE võrgustik hõlmab kõiki TÜ sotsiaalteadlasi ning meditsiini-, loodus-, tehnika- ja humanitaarteaduste valdkonna esindajaid.

Kontaktandmed: Lossi 36-312,
51003, Tartu
www.rake.ut.ee

ISBN 978-9985-4-1016-5

SISUKORD

Mõisted	4
1. Sissejuhatus.....	8
2. Rahulolu haridusega erinevates sihtrühmades.....	11
2.1. Õpilaste rahulolu	11
2.1.1. Senised õpilaste rahulolu uuringud Eestis	12
2.1.2. Õpilaste rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud.....	13
2.2. Üliõpilaste, kutseõppurite ja vilistlaste rahulolu	16
2.2.1. Senised õppurite ja vilistlaste rahulolu-uuringud Eestis	24
2.2.2. Õppurite ja vilistlaste rahulolu mõjutavad tegurid	26
2.3. Õpetajate ja õppejõudude rahulolu	28
2.3.1. Senised õpetajate ja õppejõudude rahulolu uuringud Eestis	30
2.3.2. Õpetajate rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud.....	32
2.4. Lapsevanemate rahulolu	35
2.4.1. Senised lapsevanemate rahulolu uuringud Eestis.....	37
2.4.2. Lapsevanemate rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud.....	38
2.5. Tööandjate rahulolu	40
2.5.1. Senised tööandjate rahulolu uuringud Eestis	43
2.5.2. Tööandjate rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud	45
3. Haridusega rahulolu hindamise kontseptsioon.....	48
3.1. Ootuste komponendid.....	50
3.2. Protsessi komponendid	51
3.3. Tulemuste komponendid.....	53
Viidatud allikad.....	56
Lisa 1. Õpilaste rahulolu olulisemate uuringute komponendid	77
Lisa 2. Üliõpilaste ja vilistlaste rahulolu olulisemate uuringute komponendid.....	81
Lisa 3. Õpetajate rahulolu olulisemate uuringute komponendid	107
Lisa 4. Lapsevanemate rahulolu olulisemate uuringute komponendid	109
Lisa 5. Tööandjate rahulolu olulisemate uuringute komponendid	112

MÕISTED

Alusharidus (*early childhood education, ECE*) – vastavalt OECD¹ määratlusele hõlmab kõiki organiseeritud ja sihiteadlikke asutusepõhiseid tegevusi eelkoolides, lasteaedades ja päevakeskustes. Alushariduse eesmärk on edendada õppimist ning laste emotsionaalset ja sotsiaalset arengut. Alusharidust pakutakse peamiselt lastele alates kolmandast eluaastast.

Alusharidus ja lapsehoid (*early childhood education and care, ECEC*) – vastavalt OECD määratlusele ühendab kõiki alushariduse ja lapsehoiu vorme, mis pakuvad pedagoogilist lähenemist alates sünnist kuni kohustusliku koolieani.

Arvuti teel juhitud telefoniintervjuu (*CATI – computer assisted telephone interviewing*) – intervjuuerija küsib vastajalt telefoni teel küsimusi ning salvestab vastused arvuti abil. Arvuti aitab intervjuuerijal vastajaid automaatselt valida ning vajadusel õigel ajal tagasi helistada, samuti aitab jälgida kvootide täitumist kvootvalimi korral.

Autonoomia (*autonomy*) – inimese hinnang enda iseseisvusele, võimalusele teha valikuid ja mõjutada enda keskkonda (ka õppimist).

Elukeskkond (*human environment*) – looduslik ja füüsiline keskkond ning inimestevahelised suhted selles keskkonnas; sealhulgas füüsilised, bioloogilised, kultuurilised, sotsiaalsed ja majanduslikud tegurid konkreetses piirkonnas.

Enesemääratlusteooria (*self-determination theory*) – E. L. Deci ja R. M. Ryani poolt välja töötatud motivatsiooniteooria, milles eristatakse sisemist ja välist motivatsiooni. Sisemine motivatsioon kirjeldab ennastjuhtivat inimest, kes tegutseb olles ajendatud tehtud tööst saadavast rahulolust. Teooria kohaselt on autonoomia-, kompetentsuse- ja seotusevajaduse rahuldamine eelduseks ennastjuhtiva inimese, sh töötaja või õppija kujunemisele.

Eneseteostus (*self-fulfillment*) – filosoofias ja psühholoogias on see oma võimete ja annete realiseerimine, nende täies mahus kasutamine. Eneseteostus on Maslow vajaduste püramiidi viimane aste.

Enesetõhusus (*self-efficacy*) – inimese hinnang enda võimekusele mingi teatud ülesandega toime tulla.

Heterogeensetes meeskondades suhtlemine – üldpädevuste rühm OECD DeSeCo² jaotuses, mis koondab oskusi, mida on vaja kaasaegsetes mitmekesisetes ja rahvusvahelistes meeskondades edukaks koostöö tegemiseks. Selles üldpädevuste rühmas domineerivad meeskonnatöö- ja suhtlemisoskused.

Inimkapital/inimressurss (*human capital*) – hõlmab endas haridust, täiendkoolitust, tervishoidu ja valimisolekut elukoha vahetuseks, mis suurendab isiku läbilöögivõimet ja võimekust tööturul. OECD definitsiooni alusel on inimkapital väärtus, mis sisaldub indiviidi töös, oskustes ja teadmistes.

¹ Organisation for Economic Co-operation and Development, tõlkes riikide koostöö majanduskoostöö ja arengu organisatsioon

² Definition and Selection of Competencies

Kaasatus ehk osalus (*engagement, involvement*) – inimese hinnang enda osalemise määrale teatud tegevuses, sündmuses või olukorras.

Kahe faktori ehk Herzbergi teooria (*two-factor theory*) – Herzbergi poolt loodud rahulolu teooria, kus faktorid jagatakse kaheks. Rahulolematuse või hügieenifaktoritena võib välja tuua näiteks supervisiooni, inimestevahelised suhted, füüsilise töökeskkonna, palga jne. Rahulolu- ehk motivatsioonifaktorite hulgas on võimalus ennast teostada läbi töö, sh tunnustus, töö olulisus, vastutus, arenguvõimalused jne.

Kehtivus ehk valiidsus (*validity*) – viitab eelkõige uuringutulemuste sisulisele täpsusele ja õigsusele, aga selle all peetakse silmas ka andmete kogumiseks loodud vahendi (konstrukti, küsimustiku) määratlemise õigsust ja kehtivust. Kehtivus on keeruline nähtus, mille puhul eristatakse ennustavat, konstrukti-, välist ning sisemist kehtivust. Kehtivuse sünonüümideks kasutatakse peamiselt valiidsust, kuid ka põhjendatust ja paikapidavust.

Kliendi/tarbija rahulolu (*client/customer satisfaction*) – suhtumine või arvamus, mis tekib peale toote või teenuse tarbimist. Kliendirahulolu determinant on vastavus või mittevastavus kvaliteedi standarditele, mis on kujunenud enne toote tarbimist.

Kolme valdkonna mudel (*three domain model*) – kahe-faktori ehk Herzbergi teooria edasiarendus, mis jagab rahulolematuse faktorid hariduskontekstis kaheks. Kooli-põhised faktorid, mis on seotud nii rahulolu kui ka rahulolematusega ning välisteks faktoriteks, mis on rahulolematuse allikaks.

Kooli õhustik/õhkkond/sisekliima (*school climate*) – viitab koolielu kvaliteedile ja iseloomule. Kooli õhustik põhineb õpilaste, lastevanemate ja kooli töötajate kogemusmustritel ja peegeldab norme, eesmärke, väärtuseid, suhteid, õpetamise ja õppimise tavasid ja organisatsioonilisi struktuure.

Kooli-põhised (*school-based*) faktorid võivad olla seotud nii rahulolu kui ka rahulolematusega. Seostub Herzbergi rahulolematuse faktoriga, mis edasiarendusena haridusvaldkonnas on jagatud kaheks – kooli-põhisteks ja välisteks faktoriteks. Näitena võib tuua suhted kolleegidega, kaasõpilastega.

Kättesaadavus (*access, accessibility*) – tähendab toodete, seadmete, teenuste või keskkondade ligipääsetavust kõigile inimestele, sh ka puuetega inimestele.

Lapsehoid (*early childhood care, ECC*) – vastavalt OECD määratlusele hõlmab kõiki asutusepõhiseid väljaspool kodu asuvaid litsentseeritud päevahoide. Kõige sagedamini on nendeks lasteaiad, lastesõimed, päevakeskused, mängutoad või vanema juhitud rühmad. Mõnes riigis loetakse ka perepäevahoidu lapsehoiu osaks. Seda võib pakkuda kodustes tingimustes nii lapsehoidja kui lapse enda kodus, kus kvalifitseeritud või registreeritud lapsehoidja hoolitseb lapse eest. Lapsehoidu võib pakkuda lastele sünnist alates.

Lapsevanema osalus/kaasatus (*parent involvement*) – näitab kuivõrd lapsevanem osaleb oma lapse koolitamisel/ kooliga seotud tegevustes või lapse elus. Mõned koolid soodustavad lapsevanema osalust läbi ürituste või vabatahtliku tegevuse, kuid mõnel juhul jäetakse lapse haridusteel osalemise määr ja viis lapsevanema enda otsustada.

Oskus (*skills*) – võime rakendada teadmisi ja kasutada neid ülesannete täitmisel ja probleemide lahendamisel. Omandatud teadmiste rakendamine praktikas, ka asjatundlikkus, meisterlikkus mingil tegevusalal (näiteks suhtlemisoskus, erialane oskus).

PIAAC programm (*Programme for International Assessment of Adult Competences*) on rahvusvaheline täiskasvanute oskuste uuring, mille raames mõõdeti arvuti abil täiskasvanute infotöötlusoskusi, sh funktsionaalset lugemisoskust ja selle aluseks olevaid baasoskusi; matemaatilist kirjaoskust ja probleemilahendusoskust tehnoloogiarikkas keskkonnas. Mitmed analüüsid on näidanud nende oskuste kasvavat tähtsust tööturul toimetulekuks. Ühtlasi on need oskused vajalikud ka edukaks toimetulekuks kaasaegses infoküllases ühiskonnas.

Pädevus ehk kompetents (*transferable skills, generic skills, key competencies, employability skills, competency*) – hariduse kontekstis teadmiste, oskuste, hoiakute ja väärtushinnangute kogum, mis on vajalik tulemuslikuks ja jätkusuutlikuks tegutsemiseks teatud valdkonnas. Pädevused on õpitavad, aga nad ei kujune enamasti välja mingi ühe konkreetse aine õpingute tulemusel. Pädevus on oskuse rakendamine erinevates elus ettetulevais olukordades. Eristatakse üld- ja valdkonnapädevusi (näiteks meeskonnatöö pädevus, keeltepädevus, kommunikatsioonipädevus).

Rahulolematuse või hügieenifaktor (*dissatisfaction or hygiene factor*) – tegur, mis Herzbergi kahe-faktori teoorial põhineb rahulolematuse allikas. Rahulolematust tekitavate faktorite hulgas tuuakse välja näiteks inimestevahelised suhted, füüsiline töökeskkond, palk jne.

Rahulolu ehk motivatsiooni faktor (*satisfaction or motivational factor*) – tegur, mis Herzbergi kahe-faktori teoorial põhineb rahulolu allikas. Sealhulgas on võimalus ennast teostada läbi töö, sh tunnustus, töö olulisus, vastutus, arenguvõimalused jne. Jaotus esineb samal kujul ka kolme valdkonna mudelis.

Seotus (*relatedness*) – hinnang sellele, kui võrd lähedastes ning usalduslikes seostes inimene tajub end olevat oluliste kaaslastega.

Sotsiaalne õhkkond/keskkond/kliima (*social climate, social atmosphere*) – viitab rahvastiku tunnetele, hoiakutele, uskumustele ja arvamustele ühiskondlike teemade suhtes. Sotsiaalne keskkond on rühmi eristav ning dünaamiline, võib rühmade sees muutuda ja käitumist mõjutada.

Suusõnaline turundus (*word of mouth – WOM*) – toote või teenusega rahuloleva kliendi või tarbija suuline või kirjalik soovitus potentsiaalsele kliendile. Mitteformaalne usaldusväärne kommunikatsioonivorm konkreetset infoandjalt spetsiaalselt kohandatud sõnumi ja kohese tagasisidega.

Teadmised (*knowledge*) – faktide, põhimõtete, teooriate ja tavade kogum, mis on seotud teatud tööala või õppesuunaga. Eristatakse väga mitmesuguseid teadmise vorme, näiteks faktiteadmised, tehnilised, praktilised, protseduurilised jt teadmised.

Tööhõivevõime (*employability*) – definitsioone on erinevaid, kuid sagedamini mõistetakse selle all töötaja valmisolekut ja suutlikkust proaktiivselt enda arendamisega tegeleda. See hõlmab endas haridust ja kvalifikatsiooni ja kompetentse, enese- ja oma karjääri juhtimise oskusi, isiksuseomadusi (kohanemisvõimet ja paindlikkust), oskust oma tööjõudu müüa ja osalemist elukestvas õppes.

Tööks vajalike oskuste rakendamine – üldpädevuste rühm OECD DeSeCo jaotuses, mis koondab üldiseid edukaks töötamiseks vajalikku oskusi (nt info kogumise ja analüüsi oskus, aja ja töö planeerimise oskus, funktsionaalse lugemise oskus jne).

Usaldusväarsus ehk reliaablus (*reliability*) – viitab mõõtmistäpsusele ehk mõõtmiste järjekindlusele küsimustikes. Küsimus seisneb selles, kui palju erineb sama tehnikat kasutades kordusmõõtmise tulemus. Usaldusväarsus sõltub väga palju ka mõõtmisinstrumentidest. Usaldusväarsuse suurendamiseks püütakse

võrreldavaid uuringuid viia läbi täpselt samadel tingimustel. Psühholoogias kontrollitakse usaldusväärsusega ka mõõtmisvahendi või testi järjekindlust. Selleks arvutatakse kas korrelatsioon ühe katsealuse kahe mõõtmiskorra skooride vahel (kordustesti usaldusväärsus), ühe ja sama testi kahe alternatiivse versiooni tulemuste vahel (paralleeltesti usaldusväärsus) või kahe testipooli skooride vahel (poolitusmeetod). Psühhomeetrias on testi sisereliaabluse mõõduks Cronbachi α (alfa), mille piisavaks suuruseks loetakse 0,7. Tihtipeale on uuringuis raske saavutada samaväärselt nii kehtivust kui usaldusväärsust.

Välised faktorid (*extrinsic factors*) on rahulolematuse allikateks. Seostuvad otseselt Herzbergi kahe-faktori teooria käsitlusega rahulolematuse faktoritest, kuid teooria edasiarendused haridusvaldkonnas (kolme valdkonna mudel) eristavad koolipõhiseid ja väliseid faktoreid. Väliste faktorite näiteks on õpetajate maine ühiskonnas.

Õpikogemus (*learning experience*) tekib õpilases ümbritseva (nii füüsilise kui ka sotsiaalse) keskkonnaga kohanemise tulemusena. Saadud õpikogemus muudab õpilase edasise käitumise eesmärgipärasemaks. Õppimist esile kutsuvad tingimused võivad olla väga erinevad. Õpikogemus võib kujuneda nii loomulike asjaolude toimele kui ka kõige rangemini plaanitud õpetamistegevuse tulemusena. Seejuures võivad iseloomult erinevad õpitingimused viia sarnaste õpikogemusteni.

Üldoskused (*basic skills, core skills, common skills, work-place know-how*) – üldoskuste kohta kasutatakse teaduskirjanduses ja erinevates riikides erinevaid termineid. Erinevates riikides kasutatavad terminid on koondatud NCVER (2003) kogumikus. Eesti keeles oleme need koondanud üldoskuste mõiste alla.

1. SISSEJUHATUS

Haridussüsteem peab tagama inimestele ettevalmistuse toimetulekuks nii laiemalt ühiskonnas kui kitsamalt tööturul ning valmisoleku oma oskusi pidevalt uuendada vastavalt aja jooksul muutuvatele vajadustele. Õppimisvõimaluste pakkumisel on olulised nii õppe kvaliteet (asjakohaste teadmiste ja oskuste tase), õppekorralduse efektiivsus, aga ka osapoolte rahulolu õppeprotsessi ja õppimisvõimalustega. On hästi teada, et õppetöö kvaliteet on tugevas sõltuvuses sellest, kui turvaline on õpikeskkond (nt Stockard ja Mayberry 1992; Karatzias jt 2002; Elmore ja Huebner 2010) ja kui meeleldi õppurid õppetööst osa võtavad ehk rahulolust õppetöoga.

Teoorias jaotub rahulolu peamiselt kaheks: üldiseks rahuloluks (inimeste universaalse rahulolu baas) ning rahuloluks erinevate aspektidega (nt Sargent ja Hannum 2005; Moè jt 2010; Skaalvik ja Skaalvik 2010). Rahulolu-uuringutes ei ole ühtset eelistatud käsitlust ning erinevad autorid lähenevad erinevalt nende kahe dimensiooni sisemistele käsitlustele. Rahulolu näol on tegemist kompleksse probleemiga, mille kõiki tahke korraga enamasti ei olegi võimalik uurida. Näiteks kui Amerijckx ja Humblet (2014) andsid ülevaate lapse heaolu mõõtmisest ja hindamisest, tuvastasid nad uuringutes viis vastandlikku rahulolu telge: positiivne või negatiivne rahuloluhinnang, objektiivne või subjektiivne hinnang, staatiline või dünaamiline (protsessile ehk elukestvate õppele suunatud) hinnang, materiaalne ja mittemateriaalne hindamiskomponent, individuaalne või kollektiivne hinnang. Kusjuures autorid toovad välja, et valdavalt domineerib uuringuis vastandlike paaride üks pool, st enam on uuritud ja kasutatud lapse heaolu mõõtmisel negatiivset, objektiivset, materiaalselt ja individuaalselt ning dünaamilist lähenemist. Rahulolu hindamine üldjuhul välistab objektiivse lähenemise ja tugineb subjektiivsetele hinnangutele. Sellest tulenevalt on ka staatilised rahuloluhinnangud suhteliselt väheinformatiivset ja oluliselt usaldusväärsem on jälgida rahuloluhinnangute muutumist ajas. Ülejäänud lähenemiste vahel valimine sõltub aga juba detailsemaist uurimisküsimustest, rahulolu hindamiseks valitud alusteooriast jmt.

Eesti elukestva õppe strateegia³ seab sihiks järgneva viie aasta jooksul erinevaid osapooli puudutavate muutuste tekitamise mitmetes olulistest haridusvaldkondades. Strateegia elluviimise tulemusena peaks kasvama nii õppes osalemise määr, õppijate oskuste tase kui oskuste vastavus tööturu vajadustele. Üheks võtmenäitajaks muutuste hindamisel on „erinevate osapoolte rahulolu elukestva õppe toimimisega“, mis peaks andma tagasisidet eri haridustasemetel ja -liikides hõlmatud sihtrühmade õppe kohta. Elukestvaks õppijaks kujunemise toetamisel ning elus toimetuleku ja tervise edendamiseks tuleb keskenduda nii õpilaste õppetöös kogetavale heaolule kui ka õppe vastavusele õppijate ootustele. Seega tuleb õppe korraldamisel pöörata tähelepanu ühelt poolt õppijate emotsioonidele ning teisalt nende õppega seotud vajaduste ja eesmärkide saavutatusele. Konkreetsemalt on vaja koguda tagasisidet:

1. õppes kogetava heaolu kohta;
2. õpikeskkonna, sh sotsiaalsete suhete, õppe läbiviimise (sh digilahenduste kasutamine) ja õppes kaasatöötamise kohta;
3. õppe ja vastajale vajalike tugiteenuste kättesaadavuse (sh kulukus, asukoht ja korraldus),
4. õppe sisu ja saavutatud tulemuste ootustele vastavuse ja kasulikkuse kohta;

³ Eesti elukestva õppe strateegia: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

5. selle kohta, kuivõrd toetatakse elukestvaks õppeks vajalikke hoiakuid ja oskusi.

Kogetav heaolu iseloomustab õpikeskkonnaga seotud tundeid või meeleolu (nt kuidas õppija ennast tunneb, kas talle meeldib koolis käia). Õpikeskkonnale ning õppe ja tugiteenuste kättesaadavusele antavad hinnangud võivad enam kajastada vastaja kogemusi, õpikeskkonnas tavapäraseid tegevusi ja väljendada tunnete kõrval ka vastaja ratsionaalseid kaalutlusi. Ootustele vastavuse ja/või kasulikkuse kohta antavad hinnangud seostavad õpingutega seotud kogemused mitmesuguste õppimisega seotud kavatsuste ja vajadustega, milleks võivad olla nii enese arendamine, osalemine kogukonnas/ühiskonnas, edasiõppimine ja töötamine. Viimaks, elukestev õppimine eeldab inimestelt mitmesuguseid hoiakuid ja oskusi, mis loovad eeldused enda arenguvajaduste märkamiseks, sihipäraseks ja adekvaatseks elutee planeerimiseks ning õpi- ja töövõimaluste leidmiseks.

Enamik õppeasutusi küsib ka praegu ühel või teisel viisil õppurilt tagasisidet õppetöö kohta. Üldhariduskoolid korraldavad tavaliselt mitmeaastase vaheaja järel teatud klassikomplektidele ja nende lastevanematele ning õpetajatele rahuloluküsitlusi, vähemalt teatud osa kutseõppeasutusi korraldab igal aastal õppurite ja õpetajate tagasisideküsitlusi, kõrgkoolides on normiks küsida üliõpilastelt tagasisidet iga kursuse kohta, töötajate rahuloluküsitlusi korraldatakse reeglina kord aastas.

Rahuloluküsitluste süsteemi kontseptsiooni ja hindamisvahendi väljatöötamise eesmärk on seatud ennekõike õppija vajadusi ja rolli arvestades ning on:

- saada riiklik ülevaade eri haridustasemetel ja -liikides õppe vastavusest osaliste vajadustele ning seirata selle muutumist ajas;
- toetada tagasiside teel õppe ja kasvatuse tugevuste ja nõrkuste märkamist ning motiveerida ja suunata õppeprotsessi arendamist õppeasutustes;
- soodustada õppega seotud osaliste teabevahetust ja koostööd;
- teavitada avalikkust õppega rahulolust.

Uuringu eesmärk on välja töötada rahuloluküsitluste süsteemi kontseptsioon ja hindamisvahend, et hinnata rahulolu üld-, kutse- ja kõrghariduses ning täiendusõppe võimalustega. Rahuloluküsitluse peamisteks sihtrühmadeks on:

- õppijad** (õpilased, üliõpilased);
- lapsevanemad/hooldajad**;
- õpetajad** (sh õppejõud, koolitajad ja ka administratsiooni liikmed);
- vilistlased**;
- tööandjad**.

Erinevate haridustasemetel ja -liikide puhul sihtrühmad erinevad ja nende valikul lähtuti asjakohasusest (nt tööandjal on enam kogemusi vilistlaste kompetentsusest, täiskasvanud õppijate puhul ei kaasata lapsevanemaid jne, vt tabel 1). Alus-, põhi-, kesk- ja kutsehariduse puhul kaasatakse teisi õpilastega seotud sihtrühmi (nt küsitletud õpilaste õpetajad ja noorematel nende vanemad). Kõrg- ja kutsehariduse tasemel lisanduvad erialast või õppekavast lähtuvad sihtrühmad (nt teatud erialal õpetavad õpetajad või õppejõud, valdkonna/eriala vilistlased, selle erialaga seotud tööandjad). Sihtrühmi kaasatakse rahulolu-uuringutesse vastavalt sellele, mis on nende arvamuse tähtsus (nt on tööandjate arvamus kutseõppe kohta väga oluline).

Tabel 1. Sihtrühmad, valimid, andmete kogumine ja testimine

Haridustase/-liik	Küsitluses kaasatav osapool					Andmete kogumine ja küsimustike testimine
	Õppija	Vanem	Õpetaja	Vilistlane	Tööandja	
<i>I Kõikne valim lendude kaupa</i>						
Alusharidus		X	X			Kvalitatiivne
Põhiharidus 4. klass	X	X	X			Kvantitatiivne
Põhiharidus 8. klass	X					Kvantitatiivne
Üldkeskharidus (sh mittetatsionaarne õpe)	X					Kvantitatiivne
Kutsekeskharidus (jm kutseõpe, kui õppekava nominaalne kestus on vähemalt 1 a), kutsehariduse lühikesed õppekavad	X		X	X	X	Kvantitatiivne (õppijad) ja kvalitatiivne (teised sihtrühmad)
Rakenduskõrgharidus						Kvalitatiivne
Bakalaureuseõpe	X		X	X	X	
Magistriõpe						
<i>II Klastervalim</i>						
Täienduskoolitused (mitteformaalõpe)	X		X			Kvalitatiivne

Allikas: hankedokument

Kontseptsiooni teoreetilise ülevaate loomisel kirjeldati, milliseid teoreetilisi lähenemisi on varasemalt erinevate sihtrühmade rahulolu mõõtmiseks kasutatud ning milliseid neist käsitlustest on sagedamini kasutatud. Ülevaate koostamisel selgusid erinevate sihtrühmade rahulolu mõõtmise peamised teoreetilised lähtekohad, mille ühisosadele ja erinevustele toetudes koostasid käesoleva uuringu autorid hariduse rahulolu kontseptsiooni raamistiku, mida kajastab joonis 2 (vt ptk 3). Iga sihtrühma kohta koostati eraldi ülevaade rahulolu-uuringutest. Uuringu vahearuandesse ei toodud välja erinevate sihtrühmade küsitlusmetoodikat, kuna uuringu järgmistes etappides kogutakse hariduse rahulolu kontseptsiooni kohta tagasisidet erinevatelt sihtrühmadelt. Tagasisidest lähtuvalt võib olla vajalik kontseptsiooni täiendamine ning hindamisvahendite muutmine, mis omakorda võib muuta täielikult küsitlusmetoodikat.

Kontseptsiooni teoreetilise ülevaate loomisel tugineti varasematele rahvusvaheliselt tunnustatud teadustulemustele ja rahulolu hindamise heale kogemusele ning eeskujule eri riikides. Esimese sammuna tehti iga uuringu sihtrühma kohta eesmärgistatud kirjanduse otsing ja sirvimine ning koostati ülevaade teiste riikide kogemustest. Teaduskirjandusest ülevaate koostamisel kasutati otsingumootor *Google Scholar* otsinguvõimalusi ning Tartu Ülikooli ligipääsuvõimalusi erinevatele teadusajakirjadele. Lisaks vaadeldi leitud artiklites kasutatud allikaid ning teisi artikleid, mis valitud artiklitele viitasid. Teaduskirjanduse otsimisel ei seatud ajalisi piire allikate avaldamisajale ega teadusajakirjade valikule. Kõigepealt otsiti teoreetilisi käsitlusi, mida on erinevate sihtrühmade puhul haridusega rahulolu hindamisel või mõõtmisel kasutatud, seejärel otsiti artikleid, mis käsitlevad hariduse rahulolu hindamist või mõõtmist erinevate hindamisvahenditega.

Teise sammuna koostati iga sihtrühma kohta ülevaade Eesti varasemast praktikast, sh varasematest uuringutest. Sarnaselt rahvusvahelisele kogemusele kasutati siin samuti Google Scholar ja Google otsingu võimalusi. Allikate mitmekülguse huvides vaadeldi ka esialgsete allikate viiteid teistele allikatele. Samuti koondati valitud allikatest andmed erinevate loodud hindamisvahendite/ mõõteinstrumentide kohta. Lisaks teaduskirjandusele kasutati hindamisvahenditest ülevaate saamiseks ka riiklikke või mitmeid erinevaid riike hõlmavaid uuringuid.

2. RAHULOLU HARIDUSEGA ERINEVATES SIHTRÜHMADES

2.1. Õpilaste rahulolu

Autonoomia ja seotuse olulisust ning nende tähtsuse universaalsust lapse arengus rõhutavad mitmed teoreetilised käsitlused (Erikson 1968; Kagitçibaşı 1996, 2013; Raeff 1997). Võrreldes varasemate teooriatega on nüüd jõutud kindlale arusaamale, et autonoomia ja seotus ei ole üksteist välistavad, vaid võrdselt olulised ning on seotud laste arenguga. Enesemääratlusteooria (*self-determination theory*, SDT, Deci ja Ryan 2000) on üks mõjukamaid teooriaid selles kontekstis. SDT on lisanud ka kolmanda vajaduse – enesetõhususe. Kuna oma olemuselt on SDT motivatsiooniteooria, on seda koolikontekstis laialdaselt rakendatud. Ka õpilaste kooliga rahulolu hindavates uurimustes on kõige sagedamini just enesemääratlusteooriat kasutatud (nt Danielsen jt 2011; Ferguson jt 2011; Samdal jt 1998; Verkuyten ja Thijs 2002). SDT järgi mõjutab õpilaste kooliga rahulolu see nende kolme põhivajaduse – autonoomia, seotus ja enesetõhusus – täitmine.

Mitmed teised teoreetilised lähtekohad on tuginenud enesemääratlusteooriale või siis lihtsalt kirjeldanud samu põhivajadusi. Näiteks arengukeskkonna teooria (*developmental ecological theory*, Baker jt 2003) tugineb suuresti enesemääratlusteooriale. Teooria järgi mõjutab õpilaste koolirahulolu see, kuivõrd nende arengulised vajadused ja võimed ning kooli poolt pakutav kokku sobivad. Näiteks loovad positiivsed suhted õpetajate ja kaasõpilastega ning üldine positiivne koolikliima õpilastes kuuluvuse ja seotuse tunde, mis omakorda suurendab nende rahulolu kooliga. Arengukeskkonna teooria rõhutab ka õpilaste demograafiliste (nt sugu, rass, sotsiaalmajanduslik staatus) ja sisemiste omaduste (nt akadeemiline võimekus, vaimne tervis) olulisust.

Samdal jt (1998) toetusid õpilaste kooliga rahulolu uurides Karaseki ja Theorelli (1990) mudelile, mis kirjeldab täiskasvanute tööga rahulolu komponente. Peamisteks komponentideks selle mudeli järgi on autonoomia ja kontrolli tunne, tajutud ootused ja nõudmised ning sotsiaalne tugi ülemustelt ja kolleegidelt – ehk need samad põhivajadused, mille enesemääratlusteooria välja toob.

Võrreldes mõne teise teooriaga määratleb enesemääratlusteooria selgemalt komponendid, mida tuleks õpilaste koolirahulolu puhul hinnata. Autonoomia puhul saame hinnata, kuivõrd õpilane tunneb, et ta saab koolis toimuvat juhtida ning tal on piisavalt tegevus- ja valikuvabadust. Seotuse puhul hindame, kuivõrd õpilane tunneb seotust kooli, kaasõpilaste ja õpetajatega. Enesetõhususe puhul on oluline hinnata, kuivõrd õpilane tunneb, et ta saab oma võimeid koolis rakendada ning arendada (Deci ja Ryan 2000). Uurimused toetavad enesemääratlusteooriat: õpilaste kooliga rahulolu on seotud autonoomia, seotuse ja enesetõhususe vajaduste täitmisega (nt Ferguson jt 2011; Tian jt 2014) kui sisemise motiveerituse täitmisega.

Alternatiivselt on õpilaste koolirahulolu uurimustes lähtutud näiteks Bronfenbrenneri (1979) ökoloogiliste süsteemide teooriast (King jt 2006). Teooria järgi mõjutavad lapse heaolu viie süsteemi – mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosüsteemi – tegurid. Ökoloogiliste süsteemide teooria ei ole vastuolus enesemääratlusteooriaga, kuid tundub rohkem sobivat lapse üldise arengu kirjeldamiseks ja uurimiseks.

Teooria määratleb küll ära tegurid, mida hinnata (nt perekond, eakaaslased, klassiruum), kuid mitte seda, kuidas need tegurid täpselt koolirahulolu mõjutada võiksid.

Üksikud uurimused on toetunud Fredricksoni (2001) positiivsete emotsioonide kogemise teooriale (*Broaden-and-build theory of positive emotions*). Teooria rõhutab positiivsete emotsioonide kogemise olulisust: õpilased, kes kogevad koolis sagedamini positiivseid emotsioone, hindavad ka oma koolirahulolu kõrgemalt kui õpilased, kes kogevad harvemini positiivseid emotsioone (Bordwine ja Huebner 2010). Taas ei ole teooria vastuolus enesemääratlusteooriaga. Näiteks Tian jt (2014), kes tuginesid hiina õpilaste koolirahulolu uurides enesemääratlusteooriale, hindasid lisaks ka, kuivõrd õpilased kogesid koolis positiivseid ja negatiivseid emotsioone. Kuna koolirahulolu koosneb aga rohkemast arvust komponentidest kui vaid positiivsed emotsioonid, ei ole positiivsete emotsioonide kogemise teooria üksinda rahulolu hindamiseks piisav.

Elmore ja Huebner (2010) lähtusid õpilaste koolirahulolu uurides kiindumusteooriast: nad hindasid, kuivõrd kool ja kodu toetavad õpilaste emotsionaalseid vajadusi. Täpsemalt hinnati kiindumussuhet vanematega ning eakaaslastega. Enesemääratlusteoorias vastab sellele seotus.

Olenemata valitud teooriast lähtub enamus õpilaste koolirahulolu uurimusi ka positiivsest psühholoogiast (nt Bordwine ja Huebner 2010; Chen ja Lu 2009; Hui ja Sun 2010; Jiang jt 2013; Whitley jt 2012). Positiivne psühholoogia rõhutab, et oluline on toetada laste arengut toetudes olemasolevatele tugevustele ja ressurssidele ning läbi kohanemist soodustava keskkonna loomise. Koolirahulolu puhul ei peaks seega niivõrd rääkima sellest, mis seda vähendab, vaid mis on need tegurid, mis seda suurendavad. Lisaks peetakse äärmiselt oluliseks õpilaste subjektiivsete kogemuste hindamist.

2.1.1. Senised õpilaste rahulolu uuringud Eestis

Õpilaste rahulolu kooliga uurib Eestis pea iga kool eraldi. Võib olla, et osa koole tugineb 2014. aasta väljaandele "Juhised õpilaste rahulolu mõõtmiseks ja seireks" (Talvik ja Salumaa 2014), kus on esitatud üldised juhised koolirahulolu hindamiseks. Kasutatud või loodud mõõdikute kohta (teoreetiline taust, psühhomeetrilised näitajad) on aga koolid vähe infot edastanud. Näiteks Kurtina Kool on välja toonud, et küsimustiku koostas AS Resta, kuid rohkem taustainfot ei ole (Pohlak 2010a). Koolid hindavad suuresti samu tegureid. Peaaegu kõik koolid hindavad õpilaste rahulolu suhetega, õppetööga (nt õppetöö kvaliteet, õpetajate pädevus, kodutööde hulk), info liikumisega koolis, kooli füüsilise keskkonnaga, arenguvõimalustega väljaspool õppetööd (huvitegevus). Samuti on küsimustikesse lisatud küsimused hindamaks õpilaste üldist rahulolu kooli ja selle mainega.

Eestis on läbi viidud ka mitmeid väiksemaid ja suuremaid projekte ning uurimusi eesmärgiga mõista koolirahulolu mõjutavaid tegureid. Ülikoolides on tudengid koostanud sel teemal lõputöid (nt Tartu Ülikoolis B. Pillmanni magistritöö „Eesti kooliõpilaste eluga rahulolu ennustavad tegurid“, M.-L. Soometsa bakalaureusetöö „Munitsipaalkooli ja erakooli 6. ja 9. klasside õpilaste koolirahulolu võrdlus kahe Tallinna kooli näitel“ ja I. Vösara bakalaureusetöö „Hariduslike erivajadustega õpilaste rahulolu õppekeskkonna ja tugiteenustega ühe kutsehariduskeskuse näitel“).

Suurematest projektidest tasub mainimist näiteks „*Children's Worlds*“, mis viidi läbi 15 riigis, sh Eestis (Rees ja Main 2015). Projekti eesmärk oli uurida 8–12aastaste laste subjektiivseid hinnanguid oma heaolule. Muuhulgas mõõdeti õpilaste rahuolu koolieluga kasutades olemasolevaid mõõdikuid (nt Huebneri *Brief*

Multidimensional Student Life Satisfaction Scale; Personal Well-Being Index). Tulemuste järgi on Eesti õpilased võrdlemisi rahulematud pea kõikide kooliga seotud aspektidega.

Rahvusvaheline uuring oli ka „Aktiivne ja turvaline koolipäev“, mille viis Eestis läbi Tallinna Haridusamet aastatel 2009–2012 (Talts jt 2011). Projektis osales 45 kooli Tallinnast ja 45 kooli Turust. Projekti tulemused näitasid, et õpilaste koolirõõmu ja motivatsiooni soodustavad usalduslikud ja head suhted nii õpetajate kui ka kaasõpilastega. Samuti olid olulisteks teguriteks enesehinnang ja sotsiaalne kompetentsus.

Poliitikauuringute keskus PRAXIS on uurinud, mis on hea kooli näitajad ja kriteeriumid (Annus jt 2005; Kirss 2008). Oluliste tegurite hulgas olid kompetentsed koolijuhid ja õpetajad, motiveeritud õpilased, lapse arengut toetavad lapsevanemad, õpilaste võimetele ning vajadustele vastav õppekava ja õppimist toetav koolikliima. Lisaks mainisid õpilased heade õpitingimuste, klassi- ja kooliväliste tegevuste ning valikuvõimaluste olulisust õppetöös. Kui väiksemate koolide õpilased tõid eelisena välja individuaalse lähenemise ja lähedased suhted, siis suuremate koolide õpilased mainisid oma kooli eelisena võimaluste paljusust.

Elukestva Õppe Arendamise SA Innove viis läbi projekti „Kvaliteedi tagamine kutseõppeasutustes kvaliteedialase koolituse läbiviimise ja sisehindamise süsteemi arendamise kaudu“ (Lind 2007). Muuhulgas koostati õpilaste, tööandjate ja töötajate rahulolu uurimiseks küsimustikud. Õpilaste jaoks olid kõige olulisemateks kooli kvaliteedi näitajateks kaasaegne õpikeskkond, kompetentsed õpetajad, õppetöö numbrilised näitajad, kooli sisekliima, õpilaste suhtumine õppetöösse ning kooli lõpetanute edukus.

2.1.2. Õpilaste rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud

Sarnaselt teiste psühholoogiliste uurimustega on enim koolirahulolu uurimusi läbi viidud USA-s. Mitmeid uurimusi on aga ka mujalt maailmast (nt Hiina, Lõuna-Korea, Rumeenia, Hispaania, Holland) ning ka meile lähematest riikidest (nt Läti, Soome, Norra, Taani). Õpilaste kooliga rahulolu uurimisel võib eristada kahte lähenemist: kooliga rahulolu kui ühedimensionaalne või mitmedimensionaalne konstrukt. Enamik uurimusi on need kaks lähenemist kombineerinud.

Käsitledes kooliga rahulolu kui ühedimensionaalset konstrukti ei eristata rahulolu komponente. Sageli küsitakse õpilaste hinnanguid väidetele nagu „Mulle meeldib koolis käia“, „Koolis on huvitav.“ (nt Baker 1999; Bordwine ja Huebner 2010; Chen ja Lu 2009; Danielsen jt 2011; Ferguson jt 2011; Hui ja Sun 2010; Jiang jt 2013; King jt 2006; Randolph jt 2010; Samdal jt 1998; Zullig jt 2010; Verkuyten ja Thijs 2002). Taolised küsimused võimaldavad hinnata õpilaste subjektiivseid kogemusi ilma, et uurijad annaksid neile oma nägemuse järgi olulised rahulolu komponendid ette. Nii saab hinnata õpilaste üldist kooliga rahulolu õpilaste endi kriteeriumitest lähtudes.

Käsitledes kooliga rahulolu kui mitmedimensionaalset konstrukti eristatakse kooliga rahulolu komponendid. Tegemist on objektiivsete indikaatoritega: hinnatakse seda, mis on silmaga nähtav ja uurijate poolt määratletud. Varasemaid uurimusi on läbi viidud nii algklassides kui ka gümnaasiumi lõpuklassides. Rahulolu mõjutavad faktorid on eri vanuserühmades samad, erineda võib konkreetse väite või küsimuse sõnastus, sisu.

Varasemate uurimuste, sh ülevaateartiklite (nt Baker jt 2003) järgi mõjutab õpilaste kooliga rahulolu kõige enam see, kuivõrd koolis toimuv loob neis kuuluvus- ja ühtsusetunde, toetab õpilaste enesetõhusust ning optimaalsel määral autonoomia ja enesejuhtimise arengut.

Uurimuste järgi mõjutab õpilaste kooliga rahulolu:

- **kooli füüsiline keskkond** (Lindsay 1982; Karatzias jt 2002; Randolph jt 2010; Zullig jt 2010):
 - kooli suurus, klassi suurus,
 - kooli asukoht,
 - kooli väljanägemine, puhtus, valgustatus;
- **kooli kui organisatsiooni töö korraldus** (Lindsay 1982; Samdal jt 1998; Karatzias jt 2002; Jin ja Moon 2006; Koth jt 2008) – oluline on hinnata, kuivõrd kooli organisatoorsed tingimused võimaldavad õpilastele optimaalsel määral autonoomsust ning toetavad nende edasijõudmist, tajutud enesetõhusust ja seotust kooli personali ja õpilaste vahel:
 - õppetöö tingimused: vahendid (kaasaegsed, tehnilised), teenused-võimalused (sportimisvõimalused, toitlustus, huviringid, karjäärinõustamine),
 - õppetöö korraldus ja läbiviimine: õppekava, tunniplaan, akadeemilised nõudmised, õpetamismeetodid (sh õpetajate kompetentsus), hindamismeetodid (sh tagasiside ja tunnustamine);
- **kooli sotsiaalne keskkond** (Samdal jt 1998; Baker 1999; Karatzias jt 2002; Verkuyten ja Thijs 2002; Jin ja Moon 2006; King jt 2006; Elmore ja Huebner 2010; Hui ja Sun 2010; Randolph jt 2010; Danielsen jt 2011; Ferguson jt 2011; Zullig jt 2010; Whitley jt 2012; Casas jt 2013; Jiang jt 2013) – oluline on hinnata, kuivõrd õpilased tunnevad seotust kooli ja selle liikmeskonnaga, õpetajate ja eakaaslaste poolset tuge ning turvalisust:
 - suhted õpetajatega – üldine õpetajate meeldivus ning nendepoolne tugi (sotsiaalne ja akadeemiline),
 - suhted kaasõpilastega – aktsepteeritus, sõprade olemasolu,
 - kord ja distsipliin – turvalisus;
- **koolivälised tegurid** (Elmore ja Huebner 2010; Ferguson jt 2011; Jiang jt 2013) – eelkõige tuleb siin hinnata õpilaste suhteid pereliikmetega: kuivõrd nad tunnevad vanemate poolset tuge. Individuaalsed tegurid (nt akadeemiline võimekus, sugu, vanus) on samuti leitud koolirahuloluga seotud olevat (Randolph jt 2010).

Rahulolematust kooliga on negatiivselt seotud nii õpilaste füüsilise kui ka vaimse tervise ning nii eksternaliseeritud kui ka internaliseeritud käitumisprobleemidega: kooliga rahulolematud õpilased kurdavad sagedamini peavalu, uimasust, depressiooni, väsimust ja unetust (Eamon, 2002; Rask jt 2002; Natvig jt 2003; DeSantis-King jt 2006). Samuti suurendab kooliga rahulolematust sõltuvusainete kasutamise tõenäosust ning suitsidaalset ja kriminaalset käitumist (Lévy-Garboua jt 2006), eksternaliseeritud ja internaliseeritud käitumisprobleeme (Eamon 2002; DeSantis-King jt 2006). Kooliga rahulolu mõjutab ka üldist eluga rahulolu (Verkuyten ja Thijs 2002), akadeemilist edukust (Baker 1998; Ladd jt 2000; Huebner ja Gilman 2006), kooli lõpetamise tõenäosust ja haridustee jätkamist (Ekstrom jt 1986; Goodenow ja Grady 1993). Õpilaste koolirahulolu on peamiselt hinnatud küsimustikega. Intervjuud on ressursimahukamad ning nende puhul võib rohkem esineda sotsiaalselt soovitatavat vastamist. Intervjuusid ja fookusgrupi arutelusid on aga kasutatud mõõdikute koostamiseks (nt Bradshaw jt 2014).

Õpilaste koolirahulolu mõõtmiseks on olemas mitmeid usaldusväärseid ja testitud küsimustikke, mida võiks Eesti konteksti kohandada. Samas ei võimalda ükski olemasolev küsimustik hinnata kõiki eelnevalt väljatoodud olulisi õpilaste koolirahulolu komponente. Alltoodud mõõdikute valik lähtub eelkõige enesemääratlusteooriast, kuid arvestab ka varasemate uurimuste tulemusi.

Zullig jt (2010) mõõdik (*School Climate Questionnaire*) põhineb varasemate uurimuste tulemustel ning varasemalt loodud mõõdikutel. Küsimustikul on kaheksa faktorit: positiivsed õpilaste ja õpetajate vahelised suhted (*positive student-teacher relationships*), kooli ühtsus/seotus (*school connectedness*), akadeemiline tugi (*academic support*), kord ja distsipliin (*order and discipline*), kooli füüsiline keskkond (*school physical environment*), kooli sotsiaalne keskkond (*school social environment*), võrdne kohtlemine (*perceived exclusion/privilege*), akadeemiline rahulolu (*academic satisfaction*).

Bradshaw jt (2014) küsimustik (*The MDS3 School Climate Survey*) põhineb samuti varasemate uurimuste tulemustel, kuid lisaks ka fookusgrupi aruteludel. Küsimustik hindab kolme komponenti, mille all eristatakse veel alakomponente: (1) tajutud turvalisus (*perceived safety*), mis hindab muuhulgas ka kiusamis- ja agressiivse käitumise esinemist koolis (2) kaasatus (*engagement*), mille all eristatakse näiteks seotust õpetajate ja kaasõpilastega ning tajutud akadeemilist edasijõudmist (3) kooli keskkond (*school environment*), mis hindab nii koolis valitsevat korda, toetuse saamise võimalusi kui ka kooli füüsilist mugavust.

Sarnaseid komponente mõõdab ka Aldridge'i ja Ala'i'li (2013) küsimustik (*What's Happening in the School, WHITS*). Lisaks on mõõdikuid, mis keskenduvad piiritletumalt õpilaste suhetele õpetajate ja kaasõpilastega. Näiteks *Teacher and Classmate Support Scale* (Torsheim jt 2000) või *The Child and Adolescent Social Support Scale* (Malecki ja Demaray 2002), mis võimaldavad hinnata, kuivõrd toetavana tajuvad õpilased oma vanemaid, õpetajaid, sõpru ja klassikaaslasi. Kõikide küsimustike puhul on usaldusväärsus ja kehtivus tõestatud.

Kokkuvõtvalt on nende küsimustike abil võimalik hinnata õpilaste suhteid õpetajate ja kaasõpilastega ning ülddist turvalisust ja distsipliini koolimajas. Lisaks kooli sotsiaalsele kliimale mõõdavad Zullig jt (2010) ning Bradshaw jt (2014) küsimustikud mõningaid aspekte kooli füüsilisest keskkonnast ning organisatoorsest tingimustest. Nende komponentide hindamiseks oleks aga rohkem küsimusi vaja.

Lisaks koolikliima mõõdikutele on olemas usaldusväärsed enesemääratlusteooria alusel loodud küsimustikud. Nende (*The Learning Climate Questionnaire, Perceptions of Parents Scale, Basic Psychological Needs Scale*) abil saab hinnata kuivõrd õpilased tunnevad, et nende põhivajadused (autonoomia, seotus ja enesetõhusus) on koolis ja vanemate poolt täidetud.

Hinnates kooliga rahulolu kui ühedimensionaalset konstrukti, on üheks populaarseimaks mõõdikuks Huebneri koolirahulolu küsimuste komplekt mitmedimensionaalsest õpilaste eluga rahulolu küsimustikust (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, School Satisfaction subscale*, 1994). Küsimustik sobib 3.–12. klassi õpilastele, ka võimete poolt erinevatele sihtrühmadele.

Küsimustikus on kaheksa väidet:

- Ma lähen kooli hea meelega (*I look forward to going to school*).
- Mulle meeldib koolis olla (*I like being in school*).
- Koolis on huvitav (*School is interesting*).
- Ma soovin, et ei peaks koolis käima (*I wish I didn't have to go to school*).
- Koolis on palju sellist, mis mulle ei meeldi (*There are many things about school I don't like*).
- Mulle meeldib see, mis me koolis teeme (*I enjoy school activities*).
- Ma õpin koolis palju (*I learn a lot at school*).
- Ma tunnen end koolis halvasti (*I feel bad at school*).

2.2. Üliõpilaste, kutseõppurite ja vilistlaste rahulolu

Vilistlaste⁴ ja veel õppivate õppurite⁵ hinnangud oma õpikogemusele (*learning experience*) on õppeasutustele väärtuslik info. Õigel ajal kogutud tagasiside aitab planeerida ja parandada nii koolisiseseid (nt õppeprotsessi parendamine, lektorite koolitamine) kui kooli ühiskonnaga siduvaid tegevusi (nt uute õppurite värbamine, hariduse kooskõla tööandjate ootuste-vajadustega). Kriitilise tähtsusega on info rahulolu kohta (üli)õpilaste jätkuva vastuvõtu tagamisel ja suurendamisel, väljalangevuse kontrollimisel ja vähendamisel ning põhjendatud, (üli)õpilasi puudutavate otsuste tegemisel (de Lourdes Machado jt 2011). Harvey (2003) leiab, et oluline on saadud infot juhtimisotsustes kasutada muutuste põhjendamisel ja elluviimisel (kvaliteedi parandamisel, sisemiste protsesside efektiivsuse parandamisel) ning seda nii ülikooli sisemiste huvigruppidega kui ülikooli väliste huvirühmadega (sh potentsiaalsed tudengid) suheldes. Mõned autorid on seisukohal, et (üli)õpilase rahulolu on võtmetähtsusega muutuja (üli)kooli konkurentsivõime tagamiseks ning et sel on pikaajaline kasu (nt lojaalsus, positiivne kuvand) õppeasutusele (Arambewela jt 2006). Seega on rahulolu suurendavate tegevuste viljelemine ja rahulolematuse allikaks olevate käitumis- ja suhtumismustrite vähendamine (üli)koolide jaoks pikas plaanis kasulik ja oluline (Douglas jt 2008; Mikulić jt 2015).

Üliõpilase⁶ kogemuse hindamise uuringud võib laias laastus jagada kaheks: (1) lähenemine, mis keskendub spetsiifiliselt õppimise ja õpetamise hindamisele, ja (2) lähenemine, mis keskendub üliõpilase kogu kogemusele kõrgharidusasutuses (*total student experience*, Aldridge ja Rowley 1998). Õpikogemuse hindamisel kõneldakse sageli selle kvaliteedist ning ootustele vastavusest, seostest akadeemilise tulemuslikkuse ja üliõpilaste rahuloluga (Wiers-Jenssen jt 2002; Joseph jt 2005; Lafuente jt 2012). Vilistlaste tagasiside lisab kirjeldusele töötamise ja töökohaga ehk õpitu rakendamisega seotud dimensiooni.

Mitmed autorid leiavad, et õppurite ootused kõrgharidusele on muutunud, sest suurenenud on koolidevaheline konkurents, hariduse rahvusvahelistumine, tasulise hariduse osakaal (õppemaksud) ning seeläbi on vähenenud sisseastumine akadeemilistel kaalutlustel – tähtsamaks peetakse kraadi omandamist, mis aitab hiljem tööd leida (nt Rolfe 2002). Sarnaselt väärtustavad üliõpilased enam konkreetsete kutse- ja ametioskuste omandamist ja vähem akadeemilisi tunnusjooni – ootused õpingutele on muutunud instrumentalistlikumaks (Rolfe 2002; Voss jt 2007; Pilli jt 2013). Üliõpilaskond on muutunud ka mitmekesisemaks, st enam on erinevast rahvusest üliõpilasi, töötavaid ja perekohustustega üliõpilasi, see viitab samuti tarvidusele tulla toime väga erinevate ootuste ja vajadustega õppuritega (Terenzini ja Pascarella 1998; Quinn 2013).

Metoodiliselt keerukam on hinnata ning tõlgendada veel õppivate (üli)õpilaste tagasisidet, sest tajutavat kvaliteeti (*perception of quality*) mõjutavad nii ootused kooli, õppimise ja õpetamise suhtes ning ootuste realiseerumine kui (üli)õpilaste endi tegevus ja tulemuslikkus koolis (Lafuente jt 2012). Lisaks võivad ootused sisaldada alles tulevikus ilmnevaid tasusid (*future rewards*) nagu hästi tasustatud töö leidmine (Byrne ja Flood 2005). Eelnev aga ei sõltu enam vaid (üli)õpilase enda tegevusest: hästi tasustatud töö

⁴ Käesolevas alapunktis mõeldakse vilistlaste all nii kutsehariduse kui kõrghariduse lõpetanuid.

⁵ Käesolevas alapunktis mõeldakse õppurite all nii kutse- kui kõrghariduses õppijaid; kui tekstis viidatakse (üli)õpilastele, siis selle all mõeldakse nii kutse- kui kõrghariduse õppureid.

⁶ Ehkki siin ja edaspidi kõneldakse üliõpilasest ja tema kogemusest ning rahulolust kõrgharidusega, siis on võimalik sarnaselt läheneda ka kutseõpilastele, -õppuritele.

leidmist mõjutab lisaks majanduslik keskkond (Lafuente jt 2012). Seega on põhjendatud ja sobiva teoreetilise raamistiku välja töötamine, mille abil analüüsida õppurite tagasisidet õpikogemusele, üsna keeruline ja aeganõudev protsess (James 2002).

Metoodiliselt vähem problemaatiline on uurida vilistlaste hinnanguid õpikogemusele (sh kvaliteedile), sest saadud hariduse kvaliteeti ning ootusi hinnatakse tagasivaatavalt ja lähtuvalt omandatud ning tööl vajaminevatest oskustest (Martin jt 2000; Tam 2001; Lafuente jt 2012). Seega võib vilistlaste rahulolu määratleda kui pärast ostmist kujunenud hinnangut (*post-purchase evaluation*, Lafuente jt 2012). Samas tuleb vilistlaste puhul arvestada hinnangute ajalise nihkega ning kogemuse tagantjäre ümberhindamisega.

Rahulolu-uuringute teoreetilised alused

Uuringute ülevaade näitab, et kõrgharidusega rahulolu välja selgitamiseks kasutatakse peamiselt kliendi/tarbija rahulolupõhist lähenemist ja teenuse kvaliteedi hindamist, ent vähemal määral ka motivatsiooniteoorial põhinevat lähenemist. Tarbijapõhist lähenemist ja üliõpilaste rahulolu haridusega kui teenusega on kasutanud mitmed autorid erinevates riikides nt Browne jt (1998, USA), Elliott ja Shin (2002, USA), Tan ja Kek (2004, Singapur), Mai (2005, UK ja USA), Arambewela ja Hall (2009, rahvusvahelised üliõpilased Austraalias), Munteanu jt (2010, Rumeenia), Duque (2014, Hispaania, Kolumbia ja USA), Gruber jt (2010, Saksamaa), Sarrico ja Rosa (2014, Portugal) ning Mikulić jt (2015, Horvaatia). Motivatsiooniteooriaid on aluseks võtnud nt DeShields jt (2005, USA) ning Suurbritannias Douglas jt (2008 ja 2015), eristades rahulolu ning rahulolematuse faktoreid sarnaselt Herzbergi (1967) motivatsiooni- ja rahulolematuse faktoritele; enesemääratlusteooriat on rahulolu hindamisel kasutanud nt Filak ja Sheldon (2003) ning Levesque (2004).

Üldjuhul arvatakse varasemas rahulolu käsitlevas kirjanduses, et rahulolu on funktsioon esialgsest standardist (mingist baastasemest) ja tajutud ebakõlast esialgse või ootuspärase standardi ja viimase kogemuse vahel (Watts 1968; Locke 1969; Shrauger 1975; Andrews ja Withey 1976; Weaver ja Brickman 1974 viidatud Oliver 1980 vahendusel). Oliver (1980) pakkus välja mudeli, kus tarbija rahulolu on funktsioon ootustest (ja eelnevast hoiakust/suhtumisest) ja ootuste ebakõlast (*expectancy disconfirmation*), kusjuures ta leidis, et ootused (ja eelnev hoiak/suhtumine) on ajas üsna püsivad. Oliveri (1980) järgi mõjutab suur ebakõla tugevasti rahulolu, kuid ebakõla mõju ostukavatsusele tulevikus on tagasihoidlikum.

Ootused loovad justkui raamistiku, mida võetakse arvesse võrdlevate hinnangute andmisel. Kognitiivne võrdlus oodatu ja tegeliku kogemuse vahel (*disconfirmation*) määrab selle, kui palju erinevad hilisemad hinnangud oodatust (Oliver 1980). Oliver (1980) rõhutas, et ootuste ebakõla (*disconfirmation*) tuleb (lisaks ootustele ja tegelikule kogemusele) eraldi mõõta, sest sellel on aditiivne mõju rahulolule. Churchill ja Surprenant (1982) otsisid Oliveri (1980) eeskujul vastust küsimusele, kas ootuste ebakõla tuleb eraldi mõõta või piisab ootuste ja tegeliku kogemuse mõõtmisest (*perceived performance*). Nad leidsid, et vastus sõltub sellest, mis tootega on tegemist⁷. Tse ja Wilton (1988) tõendasid, et tegelik kogemus on suurema mõjuga ja olulisem rahulolu selgitamisel kui eelnevad ootused (Fornell 1992). Ka haridusega rahulolu hindamisel ei ole autorid ühtsele seisukohale jõudnud: mõned autorid mõõdavad vaid tegelikku kogemust ja mõned nii

⁷ Autorid eksperimenteerisid kestvus- ja mitte-kestvustoodetega. Teenuseid ei vaadeldud.

ootusi kui kogemust (Browne jt 1998; Elliott ja Healy 2001; Elliott ja Shin 2002; Tan ja Kek 2004; DeShields jt 2005; de Lourdes Machado jt 2011; Sarrico ja Rosa 2014).

Teenuse kvaliteedi hindamisel hariduses on sageli kasutatud Parasuramani jt (1985 ja 1988) eeskuju. Autorid esitasid teenuse kvaliteedi hindamise kontseptsiooni (SERVQUALi), mis koosnes esialgu kümnest dimensioonist (Parasuraman jt 1985) ja mille põhjal töötati hiljem välja viis laialt kasutatavat koonddimensiooni – usaldusväärsus (*reliability*), kindlus (*assurance*), infrastruktuur ja füüsiline olukord (*tangibles*), empaatia (*emphathy*) ja vastutulelikkus (*responsiveness*) (Parasuraman jt 1988).

Nii Parasuraman jt (1985 ja 1988) kui nt Grönroos (1988) tuginevad eelpool kirjeldatud nö ebakõla ja ootuste paradigmale, kus vajalik on mõõta nii tegelikku kogemust kui ootust. Erineval seisukohal teenuse kvaliteedi mõõtmisel on Cronin ja Taylor (1992), kes usuvad, et piisab sellest kui mõõta vaid tegelikku kogemust. Parasuraman jt (1994a, 1994b) tunnistasid, et ootuste mõõtmine ja arvestamine hinnangutes vajab edasist uurimist ning ei ole võimalik tõendada ühe lähenemise paremust teise ees (võrreldes nt Cronini ja Tayloriga 1992 poolt pakutuga), mis on sisuliselt diskussioonikoht tänaseni.

SERVQUALi kitsaskohtadeks peetakse dimensioonide kattuvust (vähemalt osaliselt, sest nende vahel on nõrk seos) ning seda, et erinevad uurijad on tuvastanud erinevaid dimensioone (Aldridge ja Rowley 1998). Kirjeldatud SERVQUALi kitsaskohti püüti lahendada sellega, et pakuti välja kolm alternatiivset lähenemist küsimustiku ülesehitamisele (Parasuraman jt 1994b), millest ühes järgiti SERVQUALi eeskuju, vaadeldes eraldi ootusi ja tegelikku kogemust, teises võeti eeskuju Cronin ja Taylorilt (1992), piirdudes teenuse kvaliteedi hindamisel vaid tegeliku kogemuse küsimisega (*performance measure*) ja kolmanda lähenemise puhul eristati ning mõõdeti kolme ootust (Zeithaml jt 1993 järgi). Kõigi kolme küsimustiku headuse testimine (sh usaldusväärsus ja kehtivus) andis üsna sarnaseid tulemusi. Autorid jõudsid järeldusele, et ootuste integreerimine teenuse kvaliteedi hindamisse võrreldes vaid tegelikult saadud kogemuse hindamisega annab palju enam lisainfot puudustest ja tegelikust olukorrast, sh tolerantsustsoonist ja ootuste paiknemisest võrreldes tegeliku kogemusega.

Herzbergi (1967) motivatsiooniteoorial põhinevat lähenemist kasutasid ning haridusega rahulolu ja rahulolematuse allikaid (*satisfiers-dissatisfiers*) hindasid nt DeShields jt (2005), Douglas jt (2008, 2015). Välised ehk rahulolematuse ehk hügieenifaktorid on õppeasutuse poolt kontrollitud; sisemised ehk kasvu- ehk motivatsioonifaktorid tulenevad õppurist endast (DeShields jt 2005). Vastavalt Herzbergi teooriale ei ole rahulolu ja rahulolematuse üksteise vastandid, vaid rahulolu vastand tähistab rahulolu puudumist ning rahulolematuse vastand tähistab rahulolematuse puudumist (DeShields jt 2005). Rahvusvahelises kirjanduses (ja eriti USAs) on rahulolu terviklikul hindamisel eeskujuna kasutatud ka Astini (1984) kaasatuse teooriat (*involvement theory*) ning Tinto (1975 ja 1982) sotsiaalse ja akadeemilise integratsiooni käsitlest väljalangevuse selgitamisel (Kuh 2001, 2003 ja 2009; de Lourdes Machado jt 2011; Duque 2014). Tinto (1975 ja 1982) käsitlese fookuses oli sotsiaalne interaktsioon õppeasutuse ja tudengi vahel nii õppeasutuse kui institutsiooni ametlikus ja mitteametlikus suhtlussfääris ning nii õppeasutuse akadeemilises kui sotsiaalses süsteemis. Pidevad interaktsioonid ja kokkupuuted õppeasutuse akadeemilise ja sotsiaalse süsteemiga muudavad üliõpilase kogemust ning tema pühendumust õpingutele. Kontseptsioonis on arvestatud ka sellega, et õpikogemust mõjutavad eelnev haridus ja õpikogemus, samuti perekondlik taust ning individuaalsed eripärad (nt võimekus). Mida rohkem on õppur sotsiaalselt ja akadeemiliselt integreeritud, seda suurem on tema pühendumus õpingutele ja seda suurema tõenäosusega ta lõpetab õpingud edukalt. Kontseptsioonis väljendavad akadeemilist sfääri hinded ja intellektuaalne areng, sotsiaalset sfääri aga interaktsioonid teaduskonna töötajatega (sh mitteakadeemilise töötajaskonnaga) ning kursusekaaslastega.

Astini õppuri kaasatuse teooria (*student involvement theory*) kohaselt tähendab kaasatus üliõpilase poolt õpikogemusse (ja sellega seotud objektidesse) investeeritud füüsilist ja psühholoogilist energiat, kusjuures kaasatust väljendab käitumine, st mida ja kuidas õppur teeb (Astin 1984). Kaasatus võib olla nii üldine (nt emotsionaalne side ülikooliga) kui spetsiifiline (nt eksamiks valmistumine). Tähtis on märkida, et erinevad õppurid investeerivad erineval hulgal energiat, samuti varieerub kaasatus ühe inimese näitel sõltuvalt perioodist ja objektist; kaasatust on võimalik kirjeldada nii kvalitatiivselt (nt kuidas) kui kvantitatiivselt (nt kui palju); individuaalne õppimine ja isiklik areng sõltuvad otseselt sellest, kui palju energiat investeerib õpilane õpikogemusse. Järelikult mida rohkem investeerib ja pühendub õppur õppimisele, st mida suurem on tema kaasatus, seda suurem on isiklik areng. Lisaks rõhutas Astin (1984), et iga haridusmeetme või sekkumise efektiivsus sõltub sellest, kas ja kuidas suudab see mõjutada üliõpilase kaasatust.

Kasvanud õppemaksud ja suurenenud tasulise hariduse osakaal on üks argument, millega selgitatakse üliõpilase kui tarbija käsitluse laiemat kandepinda (Rolfe 2002; Brown ja Mazzarol 2009). Leidub nii seisukohti (ja uuringuid), et õppurit tohib käsitleda kui tarbijat ja kõrgharidust kui teenust (Schertzer ja Schertzer 2004; DeShields Jr jt 2005; Petruzzellis jt 2006; Brown ja Mazzarol 2009; Vuori 2013), ent mõned autorid on sellise lähenemise suhtes kriitilised (James 2002; Cardoso 2012; Tight 2013; Brady 2013). Hiljutises uuringus selgitas Dužević (2015), kui haridusasutuse kvaliteeti hinnatakse vaid üliõpilaste rahuloluga, siis jääb tähelepanuta üliõpilase areng ning õppimine: paremad hariduse kvaliteedi mõõdikud on õppimise ja üliõpilase kaasatuse näitajad (*engagement*). Duque (2014) arvab sarnaselt, et üliõpilased on aktiivsed kaasosalejad õppeprotsessis (sh hariduse kui teenuse kvaliteedi kujunemises). Sarrico ja Rosa (2014) ning Brady (2013) aga leiavad, et üliõpilase rolli kõrghariduses muudab keerukaks asjaolu, et üliõpilane on samal ajal ülikoolile nii sisend, teenuse kaasosaline, teenuse tarbija/klient kui ka väljund (vilistlased). Ehk järelikult täidab üliõpilane õppeasutuses mitut erinevat, mh kliendi rolli.

Üldiselt on enamik autoreid seisukohal, et üliõpilaste rahulolu on mitmetahuline kontseptsioon, mis koosneb erinevatest dimensioonidest (Hartman ja Schmidt 1995; Wiers-Jennsen 2002; Marzo-Navarro jt 2005a, b; Richardson 2005). Hartman ja Schmidt (1995) töid lisaks välja, et rahulolu sõltub üliõpilase enda püstitatud eesmärkide selgusest: kui hariduse omandamisega seotud eesmärgid on ebamäärased, siis põhinevad rahuloluhinnangud õppeasutuse tegevusel (*performance*); kui üliõpilasel on selged eesmärgid, siis põhinevad rahuloluhinnangud pigem õppeasutuse tegevuse tulemustel (*outcomes of institutional performance*).

Rahulolu mõõtmise kasulikkus haridusasutusele

Rahulolu haridusega võib viia positiivsete käitumis- ja suhtumismustriteni, mis on kasulik ka õppeasutusele ja haridusele tervikuna nagu lojaalsus (Webb ja Jagun 1997; Eskildsen jt 1999; Alves ja Raposo 2007; Helgesen ja Nettet 2007), oma õpikogemusest positiivselt rääkimine ja suusõnaline turundus (*word of mouth* - WOM) (Athyaman 1997; Helgesen ja Nettet 2007; Alves ja Raposo 2007) ning õppeasutuse teistele soovitamine (Morgan ja Shim 1990; Blackmore jt 2006), mis võib koolile tuua uusi õppijaid; samuti tulevikus õppeasutusse naasmine edasiõppimise või enesetäiendamise eesmärgil (Morgan ja Shim 1990; Wiers-Jennsen jt 2002; Mavondo jt 2004; Schertzer ja Schertzer 2004; Marzo-Navarro jt 2005a, b; Helgesen ja Nettet 2007). Õpikogemusest positiivselt rääkimine aitab värvata uusi potentsiaalseid üliõpilasi, mis omakorda suurendab ülikooli tulusid (Helgesen ja Nettet 2007; Martin jt 2000; Marzo-Navarro jt 2005b). Vilistlaste puhul on leitud, et positiivne ülikoolikogemus võib tõsta nende silmis ülikooli usaldusväärsust (*accountability*, Mangan 1992) ning et vilistlased ise võtavad suurema tõenäosusega tööle sama

õppeasutuse lõpetanuid (Schmidt jt 1987). Lisaks on leitud, et rahulolul on positiivne mõju ülikooliga seotud annetustele ja rahaliste vahendite kogumisele (*fundraising*, Elliott ja Shin 2002).

Õpingute katkestamist võib samuti osalt selgitada rahulolematuse õpingute eri aspektidega. Selleks, et väljalangevus väheneks, peab suurenema rahulolu ja vähenema rahulolematuse. Erinevate Euroopa Liidu riikide näitel on kõrgkooliõpingute katkestamise ennetamisel ja vähendamisel üheks oluliseks põhimõtteks üliõpilaste rahulolu jälgimine, tagasiside kogumine ja selle jooksev hindamine, sest katkestamise üks põhjus võib olla rahulolematuse õpikeskkonnaga (sh õppimise, õpetamise ja õppe ülesehitusega, Espenberg jt 2014). Mitmed autorid on näidanud, et ülikooliga rahulolul on negatiivne seos kavatsusega ülikoolist lahkuda (Metzner 1989; Suhre jt 2007; De Jager ja Gbadamosi 2010; Duque 2014). Sarnaselt, mida rohkem ollakse õpingutega rahul, seda suurem on tõenäosus õpingute jätkamiseks (Bennett 2003; Kara ja DeShields 2004; Styron 2010).

Üliõpilasuuringute ja vilistlasuuringute ülevaade

Üliõpilaste haridusega rahulolu hindamisel on esirinnas Suurbritannia, Austraalia, samuti USA ja Kanada, kus on kasutusel mitmeid spetsiifilisi küsimustikke ja haridusasutustel on pikaajaline rahulolu hindamise kogemus. Näiteks Suurbritannias hinnatakse õppurite tagasisidet juba alates 2005. aastast üleriigilise uuringuga (*National Student Survey – NSS*)⁸, kus õppurid hindavad õppejõudude õpetamist, õppetöö hindamist ja tagasisidet õppetöle, akadeemilist tuge, ainekursuste korraldust ja tunniplaani, õppimiseks vajaminevaid ressursse (sh raamatukogu ressursse ja teenuseid) ning isiklikku arengut (sh enesekindlust ja suhtlusoskusi) ja üldist rahulolu. Austraalias on seevastu alates 2011. aastast kasutusel ülikooli õpikogemuse uuring (*University Experience Survey – UES*)⁹, mille abil kirjeldatakse nii õppurite kaasatust ülikooli tegevustesse kui rahulolu õpingutega. Instrumendiga mõõdetakse õpikogemust viies järgmises valdkonnas: oskuste areng, kaasatus ülikooli tegevustesse (*engagement*), õpetamise kvaliteet, üliõpilaste toetamine ja tugiteenused ning õppimiseks vajalikud ressursid (University Experience Survey 2015). Välja toodud viis mõõdetavat valdkonda tulenevad kolmest põhivaldkonnast – õppuri kaasatus (*learner engagement*), õpetamine ja tugi (*teaching and support*) ning hariduslik areng (*educational development*) – , mis on aluseks õppurite rahulolu hindamise kontseptsioonile Austraalias (Radloff jt 2011).

USAs ja Kanadas on välja töötatud küsitlusinstrument (*National Survey of Student Engagement – NSSE*), millega hinnatakse õppurite osalemist õppetöös ja laiemalt õppeasutuse tegevustes¹⁰. Küsitlusinstrumenti testiti juba 1999. aastal, esimene uuring viidi läbi 2000. aastal ning küsitluse uuendatud versioon on siiani kasutusel, kusjuures seda on kohandatud ka eri keeltesse. Instrument koosneb eri moodulitest, sh akadeemiline nõustamine ja õppurite kokkupuuted sellega; ühiskondlik aktiivsus ja seotus ühiskondlike tegevustega; ülekantavate oskuste arendamine (nt kirjaoskus ja analüütiline mõtlemine); kokkupuude ja kogemused mitmekülgsete valdkondadega (*diverse perspectives*); tehnoloogia kasutamine ja roll õppimises; kirjutamisoskuste arendamine; informatsiooni ja infoallikate kasutamine ja kasutamisoskused;

⁸ National Student Survey: <http://www.hefce.ac.uk/lt/nss/>

⁹ University Experience Survey: <https://www.education.gov.au/university-experience-survey>

¹⁰ National Survey of Student Engagement (NSSE):

http://nsse.indiana.edu/html/survey_instruments.cfm?siFlag=yes&sy=2014

lisandunud on globaalse mõtlemise moodul ja globaalse perspektiivi kognitiivsed ja sotsiaalsed elemendid arengu ja õpikogemuse hindamisel¹¹. Instrumendi loomisel on arvestatud sellega, et õpikogemuse kvaliteedi määravad kaks aspekti: esiteks, kui palju üliõpilased end õpingutele pühendavad (aeg ja pingutus, aluseks Astini 1984 *student involvement* teooria) ning teiseks, kuidas institutsioon kasutab ressursse ja organiseerib õppekava ning õpivõimalusi, et üliõpilasi enam kaasata ja seeläbi õppeasutusega siduda¹².

Sarnaselt üliõpilasuuringutele võib vilistlasuuringute puhul eeskujuks tuua Suurbritanniat ja Austraaliat, kellel on uuritavas valdkonnas pikaajaline kogemus. Kui üliõpilasuuringud on üsna sagedased, siis vilistlasuuringuid viiakse läbi vähem. Seda lihtsalt põhjusel, et endisi üliõpilasi, kes enam ei ole kooliga seotud, on üsna keeruline ja väga tömahukas üles leida ja nendega kontakti võtta (Waite ja Pettit 1993, viidatud Lafuente jt 2012 vahendusel). Seetõttu on teema rahvusvaheliseks ja võrdlevaks uurimiseks Euroopas algatatud suuri uurimisprojekte, nt 1998. aastal CHEERS (*Careers after Higher Education — a European Research Survey*)¹³ ja 2008. aastal REFLEX (*International Survey Higher Education Graduates*)¹⁴. CHEERSi projektis oli tähelepanu all üleminek kõrgharidusest tööturule, varajane karjäär, tööhõive ja sellega seotud kasud (sh palk, hüved, karjäärivõimalused), seosed omandatud hariduse ja tehtava töö vahel (sh teadmiste-oskuste rakendamise võimalikkus, tööga rahulolu), samuti tagasisivaatavalt enda rahulolu haridusega neli aastat pärast lõpetamist. REFLEXi projektis hindasid vilistlased viis aastat pärast lõpetamist enda professionaalseid pädevusi ning omandatud hariduse (teadmiste-oskuste) seoseid tegelikult töökohal vajaminevate nõudmistega, samuti üleminekut haridusest tööhõivesse. REFLEXi jätkuprojektiks Euroopas kujunes HEGESCO (*Higher Education as a Generator of Strategic Competences*), mis keskendus omandatud ja tööturul tegelikult vajaminevatele pädevustele ja sellele, kuidas kõrgharidusasutused saavad tegelikult vajaminevate pädevuste arendamisse panustada (sh eri õpetamis- ja õppimisviisidesse, mis seda soodustaks)¹⁵. Samas sisaldas küsimustik ka sarnaseid teemasid REFLEX projektile nagu õpiprogrammi kasulikkuse hindamine, üleminek haridusest tööhõivesse, esimene töökoht pärast lõpetamist, rahulolu praeguse tööga¹⁶.

Austraalias kogutakse süstemaatiliselt (alates 1974. aastast) õpingutejärgselt tagasisidet mastaapse vilistlasuuringuga (*Australian Graduate Survey — AGS*), mis koosneb järgmistest osadest: vilistlaste lõpetamisjärgse tegevuse uuring (*Graduate Destination Survey — GDS*), ainekursuse tagasiside küsimustik (*Course Experience Questionnaire — CEQ*) ja doktorantide uurimiskogemuse küsimustik (*Postgraduate Research Experience Questionnaire — PREQ*)¹⁷, mida on osaliselt kasutatud ka Eestis haridusvaldkonna doktorantide rahulolu uurimiseks (vt lisaks Ots ja Leijen, 2013). AGSi eesmärk on koguda infot, kuhu vilistlased pärast õpinguid tööle lähevad ja kuidas on vilistlased vahetult pärast lõpetamist oma õpikogemusega rahul (*Graduate Careers Australia* 2013). Esimesega uuritakse vilistlaste tööhõive,

¹¹ NSSE Topical Modules: <http://nsse.indiana.edu/html/modules.cfm>

¹² About NSSE, what is student engagement: <http://nsse.indiana.edu/html/about.cfm>

¹³ CHEERS, overview: http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/sum_e.htm

¹⁴ REFLEX - International Survey Higher Education Graduates: <http://www.reflexproject.org/>

¹⁵ HEGESCO: <http://www.hegesco.org/>

¹⁶ HEGESCO, Master Questionnaire: http://www.hegesco.org/pliki/Questionnaire_final_ENG.pdf

¹⁷ Australian Graduate Survey (AGS):

<http://www.graduatecareers.com.au/research/surveys/australiangraduatesurvey/>

sissetulekute, edasiõppimise, tööturustatuse ja tööotsimise kohta; teisega küsitakse õpikogemuse, saadud hariduse kvaliteedi, saadud pädevuste ning üldise rahulolu kohta; kolmas uuring keskendub doktorantidele¹⁸. GDSi on täiendatud jätku-uuringuga (*Beyond Graduation Survey – BGS*), millega kogutakse vastanutelt tagasisidet kolm ja viis aastat pärast lõpetamist¹⁹. Jätaku-uuringus on fookus vilistlaste karjääri ja tööturu arengutel. BGSile eelnes 2008. aastal läbi viidud üleriigiline vilistlasuuring (*Graduate Pathways Survey – GPS*), kus koguti infot vilistlase haridusvalikutest ja tööga hõivatuses ning tööturukäitumise aktiivsusest esimesel, kolmandal ja viiendal aastal pärast lõpetamist (Coates ja Edwards 2009, 2011).

Austraalia AGSi uuringule sarnane instrument on kasutusel ka Suurbritannias (*The Destinations of Leavers from Higher Education – DLHE*), kus tagasisidet küsitakse kuus kuud pärast lõpetamist²⁰. Vastanutele pakutakse 3,5 aastat hiljem võimalust osaleda jätku-uuringus, kus uuritakse nii haridusvalikute kui tööhõive kohta²¹. Lisaks küsitakse hinnangut õpikogemusele (mh õpingute väärtust (*value for money*)), saadud hariduse mõju ja rolli innovaatilisele mõtlemisele, probleemide lahendusoskusele, efektiivsele kommunikatsioonile, koostööoskusele, heade otsuste tegemisele, initsiatiivi ja isikliku vastutuse võtmisele töökohas jne) ning rahulolule praeguse karjääriga.

Frawley ja Harvey (2015) tuvastasid kirjanduse ülevaates erinevate riikide vilistlasuuringutest, et olulisemad teemad küsimustikes on üleminek haridusest tööhõivesse, saadud kvalifikatsioon ja pädevused, enesetäiendamine ja edasised õpingud, samuti tööhõivega seotud aspektid. Vähem küsitakse tagasiulatuvalt õpikogemuse ja ainekursuste ning karjäärinõustamise ja mobiilsuse kohta.

Tabelisse (vt lisa 2. üliõpilaste ja vilistlaste rahulolu olulisemate uuringute komponendid) koondatud välisuuringute põhjal võib järeldada, et peamised komponendid õppurite ja vilistlaste rahulolus on esiteks õppimine ja õpetamine (õpikeskkond), mida nimetatakse varasemates uuringutes üsna erinevalt sõltuvalt komponendis kajastatud peamistest muutujatest, mh ka hariduslikuks kvaliteediks, teaduskonna kvaliteediks, tehniliseks ja funktsionaalseks kvaliteediks, lihtsalt hariduseks aga ka akadeemiliseks väljakutseks. Eelnevaga käsikäes käib õppimist ja õpetamist toetava keskkonna tarvis vajalike abivahendite ning ressursside olemasolu ja piisavuse komponent. Kolmanda rahulolu komponendi moodustab õpikogemuse tagajärjel tunnetatav (enesehinnanguline) eneseareng ja kasv. Neljanda komponendi aluseks on n-ö administratiivne kvaliteet (ressursid ja teenused). Viies komponent põhineb integratsioonil ja kaasatusel (*involvement, engagement*) ning õpikogemuse sotsiaalsel dimensioonil. Kuues komponent sisaldab tunnetust saadava hariduse väärtusest ja kasulikkusest tulevikku silmas pidades. Ülejäänud komponente on vähem uuritud või sisalduvad need osaliselt juba eespool mainitud komponentides, sh nt eraldiseisvalt füüsiline keskkond ja infrastruktuur ning haridusasutuse kuvand ja maine.

Kõige rohkem ja detailsemalt on rahulolu hindamisel käsitletud õppimise ja õpetamise komponenti, sh õppejõudude õpetamisstiili ja võimet teha aine huvitavaks, õppejõudude seletamisoskust ja kasutatavaid õpetamismeetodeid, õpetamise kvaliteeti, juhendamise kvaliteeti ja saadavat tagasisidet, õppejõudude

¹⁸ Australian Graduate Survey (AGS):

<http://www.graduatecareers.com.au/research/surveys/australiangraduatesurvey/>

¹⁹ Beyond Graduation Survey:

<http://www.graduatecareers.com.au/Research/Surveys/BeyondGraduationSurvey>

²⁰ Higher Education Statistics Agency, Destinations of Leavers:

https://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=1899&Itemid=239

²¹ Destinations of Leavers from Higher Education Longitudinal Survey 2010/11, introduction:

https://www.hesa.ac.uk/dlhelong1011_intro

professionaalsust ja aine tundmist, õppejõudude hoolivust, mõistmist ja kättesaadavust jne. Olulise komponendi õpetamise ja õppimise hindamisel moodustab ainekursustega seonduv, sh nt ainekursuste korraldus, sisu kvaliteet ja kasulikkus, seotus päriseluga, sobivad ja paindlikud tunniplaanid, läbipaistev ja selge hindamine, samuti pakutav ainekursuste valik, õppekoormus. Osalt sarnaseid aspekte (nt korraldus ja ülesehitus, seotus päriseluga) on kasutatud ka õppekavaga rahulolu hindamisel. Õppimise ja õpetamise komponendi kõrval on sageli eraldi vaadeldud õppimist ja õpetamist toetava keskkonna tarvis vajalike ressursside ja abivahendite olemasolu ja piisavust (nt raamatukogu, raamatud ja õpikud) ning pakutavate teenuste kvaliteeti ja kättesaadavust (nt raamatukoguteenus, IT-teenus, arvutiklasside ja laboratooriumite kasutamine).

Tavapärastelt on eraldi komponendina analüüsitud n-ö administratiivset kvaliteeti, st administratiiv-, tugihoonete ja tugiteenuste osutamise aspekte, sh nt majutuse ja söökla olemasolu, majutusteenuse ja toitlustusteenuse kvaliteeti, nõustamisvõimaluste olemasolu ja kvaliteeti, sportimisvõimaluste olemasolu ja kvaliteeti. Administratiivpersonalil puhul on hinnatud nende suhtumist õppuritesse ja kättesaadavust, usaldusväärsust, soovi aidata, mõistmist, vastutulelikkust jms. Administratiivse kvaliteedi komponendi alla kuuluvad tavaliselt ka sisseastumis- ja vastuvõtuprotseduuride efektiivsus, tutvustus- ja sisseelamisprogrammide olemasolu ja headus.

Eelnevalt kirjeldatud komponentidega samavõrd olulise ja üsna mitmekesise komponendi moodustab tunnetatav (enesehinnanguline) eneseareng ja kasv, mille raames palutakse õppuritel hinnata, kuivõrd on tänu õpikogemusele arenenud ja paranenud nende kriitiline mõtlemine, probleemilahendusoskus, koostööoskus, kirjalik ja suuline suhtlus- ja väljendusoskus, teoreetilised teadmised ja oskused, samuti töö ja karjääri tarvis vajalikud oskused, iseseisvus ja iseseisvalt mõtlemine-töötamine, üldine kognitiivne areng jne.

Integratsiooni ja kaasatuse komponendi ning õpikogemuse sotsiaalse dimensiooni alla kuuluvad nii rahulolu sotsiaalse elu ja kliimaga, üliõpilastevahelise õhkkonnaga, samuti tunnetatav üliõpilasekesksus, kuuluvustunne, suhted kaastudengite ja töötajatega (sh väljaspool klassiruumi, tundi).

Tunnetus saadava hariduse väärtusest ja kasulikkusest tulevikku silmas pidades sisaldab mh hinnanguid võimalusele saada pärast lõpetamist hea töökoht, hinnanguid tööhõivele ja karjääri väljavaadetele, hinnanguid saadava kraadi headusele/sotsiaalsele prestiižile, samuti haridusest ja õpikogemuse tagajärjel saadavale professionaalsele suhtumisele ja oskustele aga ka hinnanguid investeeritud raha ja saadava hariduse väärtuse suhtest.

Üsna eraldiseisva ja vähem uuritud komponendi moodustab õppuri taju ülikooli kuvandist, mainest ja reputatsioonist. Füüsiline keskkond (st õppeasutuse hooned, välja nägemine ja füüsiline meeldivus) on osalt juba eelnevalt nimetatud komponentide vahel ära jaotatud, ent mõnedes varasemates uuringutes käsitletakse haridusasutuse füüsilist keskkonda iseseisva komponendina (mh ka SERVQUALi mudelis).

Vähem tähelepanu on pälvinud täiendav haridus ja selle roll rahulolus, nt külalisõppejõude kasutamine õppetöös, stipendiumid välismaal õppimiseks ja enesetäiendamiseks; üliõpilase isiklike vajaduste (*personal needs, responsiveness*) ning õppetoetuste ja majandusliku toimetuleku (sh elukalliduse) seotus rahuloluga; samuti nende paigutamine komponentide alla.

Vilistlaste puhul küsitakse lisaks rahulolule nende arvamust, kas ja mida nad tagant järele akadeemilises ja sotsiaalses keskkonnas muudaksid (Coates ja Edwards 2009, 2011). Pärast lõpetamist on võimalik hinnata, kas õpikogemus ja saadud haridus valmistas õppurit hästi tööks ette ning kas tehtud pingutus ja investering oli seda väärt. Vilistlaste näitel on huvipakkuv ka see, kas sama kool ja eriala valitaks tagant

järele uuesti; kuivõrd on saadud haridus ja töö/ametikohal nõutav seotud ning kuivõrd on võimalik ametikohal omandatud kvalifikatsiooni rakendada.

Vaadeldud välisuuringute põhjal võib tõdeda, et õppurite ja vilistlaste haridusega rahulolu mõõtmiseks on olemas mitmeid usaldusväärseid ja testitud küsimustikke ning toimivaid mõõdikuid, mida võiks Eestis rahulolu hindamisel eeskujuks võtta ja seega Eesti konteksti kohandada. Mõned küsimustikud on põhjalikud ja pikad ning teised pealiskaudsemad ja lühikesed sõltuvalt uuringu eesmärgist, samuti on küsimustikes komponendid üsna erineva detailsusega. Ootuspärane on see, et kuna autorid kasutavad erinevaid teoreetilisi aluseid, metoodikaid ja empiirilisi lähenemisi, siis ei hinnata ühegi olemasoleva küsimustikuga samaaegselt kõiki eelnevalt kirjeldatud haridusega rahulolu komponente.

2.2.1. Senised õppurite ja vilistlaste rahulolu-uuringud Eestis

Eestis viivad kõrgkoolid samuti regulaarselt läbi üliõpilas- ja vilistlasuuringuid. 2012. aastal ja 2009. aastal uuriti kõigi Eesti kõrgkoolide vilistlasi (Eamets jt 2011; Laan jt 2015). Olulisemad käsitletud teemad olid õpingud ja töötamine, lõpetamisjärgne tegevus, töötamine, kõrgkooliõpingud ja hinnang õpingutele. Hinnang õpingutele ja praegusele tööle sisaldas nii rahulolu kõrgkooli valiku, õppekava/eriala valiku, õppetöö füüsilise keskkonna, juhendamise, läbitud õppekava, praktikavõimaluste, õppejõudude ja õpetamise taseme, õppetöö korralduse ja kõrgkooli poolt pakutud nõustamisteenustega kui ka rahulolu praeguse tööga ja hinnangut toimetulekule töökohas. Uurimisküsimused kajastasid rahulolu saadud pädevustega (sh pädevuste vastavus tööandja ootustele, õpingute panus pädevuste arendamisse) ja lõpetatud õpingutega (sh lõpetatud õpingute mõju töökohavalikule ja võimalustele). 2012. aasta küsitlusinstrument põhines peamiselt 2009. aasta uuringu instrumendil ja hilisematel teemaga seotud uuringutel (sh nt Tartu Ülikooli ... 2011; Mägi ja Nestor 2012; Espenberg jt 2013).

Tartu Ülikoolis viidi viimati vilistlasuuring läbi 2010. aastal (Tartu Ülikooli ... 2011) ja aluseks võeti Eesti kõrgkoolide vilistlasuuringu (Eamets jt 2011; Laan jt 2015) küsimustik, kus peamised teemad olid järgmised: õpingud, õpingud ja töötamine, lõpetamisele järgnenud tegevus (töötamine ja edasiõppimine, siirdumine tööturule, töö seos õpitud erialaga, töökoha valiku põhjused ja leidmise viisid, ametipositsioon, tööstaaž, hariduse vastavus töökohal nõutule ja pädevuste olulisus töökohal, töökoormus, sissetulek, töökoha asukoht), ülikooliõpingud ja hinnang sellele (hinnangud õppekavale, praktika läbimisele, ülikooli poolt pakutud tugi õpingute ajal, õppeprotsessi tugevused ja nõrkused, õpingute jooksul omandatud pädevuste tase, rahulolu õpingute ja tööga). Kõrgkoolide vilistlasuuringu küsitlusinstrument oli aluseks ka TÜ filosoofiateaduskonna vilistlasuuringule (Espenberg ja Themas 2014).

Tallinna Tehnikaülikoolis viiakse iga õppeaasta lõpus läbi lõpetajate ning kord kahe aasta tagant vilistlaste tööhõive ja rahulolu uuringut ning esmakursuslaste rahulolu uuringut²². TTÜ lõpetajate rahulolu küsitakse kolmes kategoorias: rahulolu õppekava ja erialaga, rahulolu õpetamisega ning rahulolu õppekorraldusega (Tallinna Tehnikaülikool 2015). Õppekava ja eriala kategoorias hinnatakse õppekava ülesehitust, õpiväljundite saavutatust ja erialaga rahulolu, samuti lõpetajate huvi eriala vastu ning õpingutega jätkamise plaane. Õpetamisega rahulolu kategoorias hinnatakse õppejõudude pädevust, õpetamismeetodeid, hindamiskriteeriumite objektiivsust ja selgust, praktika sisu ning lõputööde juhendamise ja kaitsmise

²² Vilistlaste tööhõive uuring: <http://www.ttu.ee/tudengile/oppeinfo/uuringud/>

temaatikat. Õppekorralduslike aspektide all hinnatakse muuhulgas, kuivõrd oli õppetööd puudutav info kättesaadav, kui hästi oli koostatud tunniplaan, kas õpe oli korraldatud paindlikult ning kas õppetöösse oli kaasatud piisavalt välisõppejõudusid. Lisaks vilistlaste ja lõpetajate rahulolu hindamisele viiakse TTÜs juba alates 2010. aastast läbi esmakursuslaste rahulolu uuringuid, mille eesmärk on saada esmakursuslastelt tagasisidet esimeste koolinädalate, tuutorite tegevuse, üliõpilasküla jms kohta ning kirjeldada probleeme ülikooliellu sisseelamisel (sh teadlikkus, loengutes osalemine ja rahulolu eri esmakursuslastele mõeldud tegevustega, Mänd 2015). TTÜ vilistlasuuringus käsitletakse järgmisi teemasid: vilistlaste tööhõive (sh esimese töökoha leidmine, koormus, ametikoht/ametiala, sektor, töötasu, töö seotus erialaga); pädevused (sh nt õppimisoskus, analüüsioskus, probleemilahendamise oskus) ja pädevuste olulisus ametikohal, omandatud oskuste-teadmiste vajalikkus tööturul; rahulolu praeguse tööga ja hinnang toimetulekule töökohas, enda konkurentsivõimele; õpingute ja enesetäiendamise jätkamine; rahulolu õpingutega (sh ülikooliga, teaduskonna/instituudiga, erialaga, eriala ootustele vastavusega, õppetöö korraldusega, õppejõudude ja õpetamisega, omandatud hariduse kvaliteediga) (Tallinna Tehnikaülikool 2013a).

2013. aastal hindas Tartu Ülikooli uurimismeeskond rahvusvahelise üliõpilasuuringu EUROSTUDENT V (Esenberg jt 2013) raames Eesti üliõpilaste eluolu ja sotsiaalmajanduslikku toimetulekut, mh nende rahulolu õpingute eri aspektidega (nt õppetingimused, -korraldus sh õpperuumid, õppeabipersonali suhtumine üliõpilastesse, õppejõudude suhtumine üliõpilastesse, õpetamise kvaliteet, õppekorraldus ja tunniplaan, võimalus valida suure hulga erinevate ainekursuste vahel), samuti elutingimustega, töö- ja õppekoormusega. Küsitlusinstrument lähtus rahvusvaheliselt kokkulepitud ja võrreldavast ühtsest meetodikast.

2012. aasta koolilõpetajate karjäärivalikute uuringus, mille eesmärk oli välja selgitada, mis tegurid mõjutavad noorte haridusvalikuid pärast keskhariduse omandamist, hinnati mh lõpetajate rahulolu karjäärinõustamisteenusega ning mitterahuldava õppekvaliteedi rolli välismaale õppima mineku põhjendamisel aga ka noorte hoiakuid õppimise suhtes (Mägi ja Nestor 2012). Uuringus osalesid gümnaasiumite 12. klasside õpilased ja kutsekeskharidust pakkuvate asutuste viimase kursuse õpilased. Uuringus koostati originaalne küsimustik, mis põhines nii teoreetilistel käsitlustel kui varasematel valdkonnauuringutel.

Kutseõppeasutuste vilistlasi uuris 2012. aastal Praxis (Nestor 2012). Lõpetanutel paluti hinnata nii erialavalikut mõjutanud tegureid, kui rahulolu omandatud erialaga, saadud ettevalmistusega ja tehtava tööga (sh töökoha vastavus õpitud erialale). Samal aastal uurisid Espenberg jt (2012) õpingute katkestamise põhjusi kutseõppes. Uuringu eesmärk oli välja selgitada peamised kutseõppe katkestamise põhjused, kirjeldada katkestamiseni viivad riskifaktorid ja kutseõppeasutustes rakendatavad sekkumismeetmed ning hinnata nende meetmete asjakohasust, tulemuslikkust, tõhusust ja mõjusust. Negatiivsest küljest võib rahulolematust kutseõppega (sarnaselt teistele õppeastmetele) viia haridustee katkemiseni.

Võrumaa kutsehariduskeskuse lõpetanute uuringu tulemused olid sisendiks kooli arengukava koostajatele ja õppekava arendajatele, juhtkonnale strateegiliste otsuste tegemisel, õpetajatele õppetöö korraldamisel ning huvigruppidele asjakohaseks infoks (Punamäe 2012). Uuringu üks osa oli ka lõpetanute rahulolu oma tööga.

2012. aasta sügisel viidi Eesti kõrgkoolides läbi ulatuslik täiskasvanud õppijate uuring, mis keskendus eelkõige õppijate vaate avamisele ja analüüsimisele (Roosalu jt 2013). Uuringus kasutatud küsimustik põhines osaliselt varasemal täiskasvanud õppija uuringu küsimustikul. Ühes uuringu osas kirjeldatakse õppijate hinnanguid oma vahetule õpikeskkonnale ja õpetamisprotsessile ning selles antakse ülevaade,

kuidas õpetamisprotsess mõjutab õppijate rahulolu ja kindlustunnet, et õpingud viiakse eduka lõpuni. Uuriti õppurite rahulolu õppejõudude ja teiste kõrgkoolitöötajate suhtumisega, samuti rahulolu omandatuga ja omandatu kasutusvõimalustega pärast õpingute lõpetamist ning kõrgkooli üldise õppimise õhustikuga ja õppetöö praktilise korralduse ning õppekava üldise ülesehitusega.

Elukestva Õppe Arendamise SA Innove viis läbi projekti „Kvaliteedi tagamine kutseõppeasutustes kvaliteedialase koolituse läbiviimise ja sisehindamise süsteemi arendamise kaudu“ (Lind 2007). Muuhulgas koostati juhtkonna liikmete, õpilaste, kooli töötajate ning tööandjate rahuolu uurimiseks küsimustikud. Kutseõppurite hulgas uuriti kõige üldisemat rahulolu kooliga ja usku saadava hariduse kvaliteeti, samuti küsiti tagasisidet õppetöö ja praktika korralduse kohta.

Eesti uuringutes ei ole üldjuhul rahulolu hindamisel ja komponentide valiku põhjendamisel tuginetud konkreetsetele alusteoriatele, millele on viidatud teiste riikide õppurite rahulolu ja vilistlasuuringutes, lisaks ei ole sageli välja toodud eeskujuks olnud välismaised autoreid. Küll on kasutatud ja eeskujuks võetud varasemaid Eesti uuringuid. Samuti on Eesti rahulolu-uuringud pigem kirjeldavad ning instrumentide psühhomeetrilisi omadusi ei ole kontrollitud.

2.2.2. Õppurite ja vilistlaste rahulolu mõjutavad tegurid

Õpingutega rahulolu mõjutavad erinevad tegurid. Tavapäraselt on õppimise ja õpetamisega seotud aspekte peetud hariduse kvaliteedis ning üliõpilaste ja vilistlaste rahulolus kõige olulisemaks – neid on ka kõige enam uuritud. Uurimustes on leitud, et õpetamise akadeemiline ja pedagoogiline kvaliteet (sh juhendamine, tagasiside, tähelepanelikkus) määravad üliõpilase õpingutega rahulolu (Elliott ja Healy 2001; Wiers-Jenssen jt 2002; Elliott ja Shin 2002; Elliot 2002–2003; Bennett 2003; DeShields Jr jt 2005; Umbach ja Wawrzynski 2005; Douglas jt 2006; Ginns jt 2007; Petruzzellis jt 2006; Arambewela ja Hall 2009; García-Aracil 2009; Gruber jt 2010; Butt ja Rehman 2010; Gibson 2010; de Lourdes Machado jt 2011; Lazibat jt 2014; Douglas jt 2015). Akadeemilise kvaliteedi kujunemisel mängivad olulist rolli õppejõudude poolt kasutatavad õppemeetodid ja -tehnikad. Üliõpilased tunnetavad, et nad on enam ülikooliga seotud ja arenevad rohkem, kui õppejõud kasutavad aktiivõppemeetodeid ja koostõiseid õppetehnikaid (Umbach ja Wawrzynski 2005). Samaväärse tulemuse annab võimalus osaleda uurimisprojektides. Vähene kaasatus uurimisprojektidesse võib olla üks oluline rahulolematuse allikas õpikogemuse hindamisel vilistlastel (García-Aracil 2009). Õppurite rahulolu mõjutava tegurina on nimetatud ka õpetaja hoiakuid (Umbach ja Wawrzynski 2005; Mikulić jt 2015), mis aitavad luua julgustavat ja toetavat õpikeskkonda ja mis on seotud nii üliõpilase tulemuste, sisemise motivatsiooni kui õpiefektiivsusega (Chang jt 2010), ning õpetaja käitumist üliõpilaste suhtes (Umbach ja Wawrzynski 2005; Ryan jt 2012). Näiteks on leitud, et üliõpilaste tajutavat teenuse kvaliteeti ja sellega rahulolu mõjutavad empaatilised ja hoolivad õppejõud (Snipes ja Thomson 1999; Furlong jt 2003). Douglas jt (2008) tõid kriitiliste elementidena üliõpilaste rahulolus välja suhtluse, tagasiside (kommunikatsiooni) ja vastutulelikkuse olulisuse nii õpetamisel, õppimisel kui ka hindamisel. Eelnev väljendub osalt selles, kas on selgelt paika pandud eesmärgid ja kas neid on õppuritele tutvustatud, st üliõpilasele on teada, mida täpselt ja kui palju temalt oodatakse (Ginns jt 2007; Suhre jt 2007; Mainardes jt 2013). Akadeemiliste töötajate vastutulelikkuse aga ka kättesaadavuse ning töötajatele lähenemise lihtsuse olulisust on lisaks kinnitanud Lazibat jt (2014).

Kliendi rahulolu teooriast lähtuvalt on ülikooli põhiteenus (*core service*) õppetöö ning seda osutavad üliõpilastele õppejõud. On näidatud, et põhiteenuse osutamisega seonduvat hinnatakse kõige olulisemaks

(Banwet ja Datta 2003; Hill jt 2003; Douglas jt 2006). Seega on tähtis teada, milliseid õppejõudusid üliõpilased eelistavad ja milliseid omadusi õppejõudude juures hindavad. Üliõpilased väärtustavad lektoreid, kellel on head erialased teadmised ja kes oskavad hästi oma ainet ja valdkonda seletada (sh nt päriselust näiteid tuua), kel on huvi eriala vastu, kes on entusiastlikud, ligipäasetavad/kättesaadavad, sõbralikud ja empaatilised (Elliott ja Shin 2002; Hill jt 2003; Mai 2005; Voss jt 2007; Voss 2009; Gruber jt 2012; Mikulić jt 2015). Samuti on õppejõudude juures olulised nende pädevus ja professionaalsus (Hill jt 2003; Mai 2005; Voss 2009; Butt ja Rehman 2010), hea huumorisoon ja oskus ainet mitmekülgselt anda (Gruber jt 2012). Õppejõudude ja üliõpilaste vaheliste suhete headusest võib sõltuda, kas üliõpilane soovib õppeasutust enda sõpradele ja tuttavatele (Browne jt 1998).

Osalt on arvatud, et üliõpilaste rahulolu uuringud ning õpetamise ja õppimise hindamine on kattuvad hindamisinstrumendid, sest õppimise ja õpetamisega seotud aspektid moodustavad rahulolus arvestatava komponendi (Wiers-Jenssen jt 2002). Samas ei väljenda vaid õppimise ja õpetamisega seotud aspektid ning nende hindamine kogu õpikogemust. Samavõrd oluliseks võib pidada sotsiaalseid suhteid, sotsiaalset kliimat, kuuluvustunnet ja kaasatust ülikooliga seotud tegevustesse (Elliott ja Healy 2001; Wiers-Jenssen jt 2002; Elliot 2002-2003; Petruzzellis jt 2006; García-Aracil 2009; Arambewela ja Hall 2009; Gibson 2010; Mainardes jt 2013; Lazibat jt 2014), kusjuures sotsiaalne kliima võib omakorda mõjutada üliõpilaste heaolu (Wiers-Jenssen jt 2002). Sotsiaalse keskkonna kõrval tuleb märkida lisaks füüsilise õppekeskkonna ja infrastruktuuri (sh tehnilise varustatuse), õppekeskkonna füüsilise meeldivuse ja esteetilisuse olulisust rahulolu kujundamisel (Wiers-Jenssen jt 2002; Gruber jt 2010; Butt ja Rehman 2010). Haridusasutustes moodustab arvestatava osa töötajaskonnast tugipersonal, kellega õppurid õpingute käigus kokku puutuvad. Uuringud on näidanud, et tugipersonali poolt pakutavate teenuste kvaliteet, sh nt juurdepääs ja kättesaadavus, tähelepanelikkus, vastutulelikkus ja tagasiside määravad samuti õppurite rahulolu õpikogemusega (Wiers-Jenssen jt 2002; DeShields Jr jt 2005; Petruzzellis jt 2006; Douglas jt 2008; Mainardes jt 2013; Duque 2014; Douglas jt 2015). Tugevamat seotust ülikooliga, kaasatust ja aktiivsemat osalemist õpiprotsessis soodustab (ja täiendab lisaks loengus toimuva) väljaspool loengut toimuv suhtlus ülikooli töötajatega (Umbach ja Wawrzynski 2005), mis võib avaldada positiivset mõju ka rahulolule (de Lourdes Machado jt 2011). Kui üliõpilane tunneb, et haridusasutuses ollakse tema suhtes vastutulelikud ja hoolivad, siis on ta suurema tõenäosusega oma õpikogemusega rahul (Gibson 2010). Eelnev väljendub osalt ka juhtkonna tegevuses: kas juhtkond ja üliõpilaskond suhtlevad üksteisega ning kas juhtkond kuulab ja arvestab õppurite seisukohtadega (Tan ja Kek 2004; García-Aracil 2009).

Välja tuleb tuua ka õppekavast ning õppeprogrammist tulenevad tegurid nagu õppekava ja ainekursuste kvaliteet (sh sisu ja korraldus) ning omandatavad oskused ja teadmised (Browne jt 1998; Tan ja Kek 2004; DeShields Jr jt 2005; García-Aracil 2009; Gibson 2010; Gruber jt 2010; Mikulić jt 2015). Õpikogemus peab olema õppurile kasulik, st tal on võimalik saadud teadmisi-oskusi päriselus kasutada (Douglas jt 2008; Mikulić jt 2015). Kuna ootused õpingutele on muutunud instrumentalistlikumaks (Rolfe 2002; Voss jt 2007; Pilli jt 2013), siis väärtustavad üliõpilased hariduse juures ka kutseoskusi, hariduse seotust tööturuga ja ettevalmistust karjääriks ning šanssi leida pärast õpinguid rahuldust pakkuv töö (Tan ja Kek 2004; DeShields Jr jt 2005; Mai 2005; Alves ja Raposo 2007; Duque ja Weeks, 2010 viidatud Mikulić jt 2015 vahendusel; Gruber jt 2010; Mainardes jt 2013; Yeo ja Li 2014). Oodatav positiivne mõju karjääriks (sh ettevalmistus) mängib olulist rolli tajutavas hariduse kvaliteedis (Mai 2005). Vilistlaste tagasiside on samuti näidanud, et hilisemat rahulolematust tööga põhjustab see, kui õpingute ajal omandatud ei ole võimalik tööl kasutada ja kui tunnetatakse, et omandatud haridus ja töö kvalifikatsioon ei ole kooskõlas (st üleharityse probleemi), teisalt ennustab positiivne õpikogemus ja rahulolu õpingutega hilisemat tööga rahulolu (Mora jt 2007; Vila jt 2007).

Ainekursuste puhul võib rahulolu soodustada nende valikuvõimalus (García-Aracil 2009; Butt ja Rehman 2010; de Lourdes Machado jt 2011), uuenduslikkus ja mugavus (Duque ja Weeks 2010 viidatud Mikulić jt 2015 vahendusel), aga ka sobiv õppegraafik ja õppeaja paindlikkus (Elliot 2002–2003). Ümber ei saa ka minna üliõpilasele sobivast õpingute koormusest, mis samuti võib mõjutada rahulolu haridusega (Lizzio jt 2002; Ginns jt 2007; Guevara ja Stewart 2011), ning õiglasest ja arusaadavast hindamissüsteemist (Ginns jt 2007; de Lourdes Machado jt 2011; Mikulić jt 2015).

Mõned autorid on näidanud, et võrreldes õpetamise ja õppimise ning füüsilise keskkonna teguritega mõjutab tajutavat hariduse väärtust ning üliõpilaste rahulolu õpingutega kõige enam just ülikooli kuvand (Mai 2005; Alves ja Raposo 2007). Haridusasutuse kuvandi (ka maine, reputatsiooni) positiivset seost rahuloluga on lisaks kinnitanud näiteks Beerli Palacio jt 2002, Brown ja Mazzarol 2009, Alves ja Raposo 2010, Gruber jt 2010 ning Lazibat jt 2014. Helgesen ja Nettet (2007) eristasid lisaks ülikooli kuvandit ja õppeprogrammi kuvandit ning käsitlesid neid kui eraldiseisvaid konstrukte, mis on rahulolu ja lojaalsusega erineval viisil seotud. De Lourdes Machado jt (2011) tõendasid, et haridusasutuse kuvandi ja maine määravad omakorda suhtlus ja läbisaamine teaduskonna töötajatega, akadeemilise nõustamise kvaliteet, füüsilise keskkonna kvaliteet (sh klasside suurus).

Kõiki tegureid, mis võivad õppuri rahulolu mõjutada, ei ole võimalik haridusasutusel kontrollida. Näiteks võivad hinnangud õpikogemusele varieeruda sõltuvalt õppuri majanduslikust toimetulekust, sh võimalusest taotleda õppetoetusi (Sarrico ja Rosa 2014).

Kirjanduses on näidatud, et rahulolu haridusega on seotud õppija motivatsiooniga ja õpikäitumisega (Suhre jt 2007) ning positiivsete õpitulemustega (Lizzio jt 2002; Richardson 2005; Suhre jt 2007). Üliõpilane peab tundma, et tänu õpingutele ja õppimisele toimub kognitiivne areng (Elliot 2002–2003; Tan ja Kek 2004; Ginns jt 2007); et talle esitatakse pidevalt väljakutseid ja saadav hariduskogemus on mitmekülgne (Umbach ja Wawrzynski 2005). Rahulolu tekib õpikogemusest, mis võimaldab eneseteostust (Mainardes jt 2013).

2.3. Õpetajate ja õppejõudude rahulolu

Õpetajate rahulolu uuringutes on välja toodud peamiselt kaks lähenemist: esimene, mis keskendub erinevate rahulolu ja rahulolematuse komponentide väljaselgitamisele, ning teine, mille eesmärgiks on mõõta õpetajate üldist rahulolu (Sargent ja Hannum 2005; Moe jt 2010).

Einar M. ja Sidsel Skaalvik on pea kümne aasta jooksul uurinud õpetajate enesetõhusust, läbipõlemist ja rahulolu (Skaalvik ja Skaalvik 2007, 2015). Autorid on aastate jooksul toonud välja mitmeid rahulolu mõjutajaid, sealjuures mõõtes nii üldist rahulolu kui ka erinevaid rahulolu ja rahulolematust mõjutavaid tegureid. Näiteks toodi intervjuude põhjal välja (Skaalvik ja Skaalvik 2015), et rahulolu komponendid on õpilastega töötamise mitmekülgsus ja väljakutsed, koostöö ning autonoomsus ja paindlikkus töös. Stressi tekitavate komponentidena tõid õpetajad välja töökoormust, piiratust teadmistes ja võimalustes, mis puudutab õpetamise kohandamist erivajadusega õpilastele, õpilaste käitumisprobleemid, väärtuste konfliktid õpetajate ja kooli vahel, takistused koostöös ning õpetaja ameti madal staatus ühiskonnas. Autorid toovad välja, et tulemused ühtivad Herzbergi kahe faktori mudeliga, millele tuginedes on õpetajate tööd puudutavate faktorite seas eristatud motivatsioonilisi ja rahulolematuse faktoreid (Fraser jt 1998).

Edasised uurimused on aga näidanud, et kahefaktoriline mudel ei pruugi kirjeldada kõiki olulisi õpetaja rahulolu valdkondi, et õpetajate puhul eristub ka kolmas – kooliga seotud komponent (kolme valdkonna mudel; Dinham ja Scott 1998). Sisemiste motivaatorite hulka kuulub eelkõige töö õpilastega, sealjuures

õpilaste õppimise ja arengu nägemine. Need on ka esmased ajendid õpetajaks saamisel ning õpetajate peamised rahuloluallikad (Scott jt 2001). Koolivälisteks tegurite ehk rahulolematuse komponentide näiteks on kehtestatud haridusmuudatused, õpetajate negatiivne kujutamine meedias ning õpetaja staatus ühiskonnas. Koolipõhised ehk koolikeskkonnaga seotud komponendid on näiteks suhted kolleegidega, vanematega ja kooli juhtkonnaga, samuti ajaline surve, õpilaste häiriv käitumine ning vastavas koolis kantavad väärtused. Kooli kliima juures on uuritud nii õpilaste omavahelisi kui ka suhteid õpetajatega, õpilaste suhtumist ja hoiakut õppimisse (*student academic orientation*), lastevanemate ja kogukonna toetust ning kooli administratsiooni toetust (Grayson ja Alvarez 2008). Näidati, et kõik eelnevad kooli kliima valdkonnad olid positiivselt seotud õpetajate rahuloluga, mis omakorda kaitseb läbipõlemise eest.

Toetudes osaliselt enesemääratlusteooriale on Skaalvik ja Skaalvik uurinud ka õpetajate üldist rahulolu, sealjuures arvesse võttes kooli konteksti, muuhulgas seotust ja autonoomsust ning nende mõju õpetaja rahulolule (Skaalvik ja Skaalvik 2009). Autorid näitasid, et supervisioon, seotus lastevanematega ja autonoomsus olid positiivselt seotud rahuloluga. Ajaline surve (kiire töötempo) aga alandas rahulolu ning suurendas emotsionaalse väsimuse tõenäosust. Autorid tõid välja, et õpetajate rahulolu uurides on oluline eristada koolikeskkonnaga seotud komponente, näiteks autonoomsust ja seotust lastevanematega, kuna välja toodud tegurid mõjutavad rahulolu erineval määral. Hilisemad uurimused on näidanud, et seotus kolleegidega ja lastevanematega suurendavad õpetaja kuuluvustunnet koolis, mis omakorda on positiivselt seotud õpetaja rahuloluga (Skaalvik ja Skaalvik 2011a). Kooliga seotud komponentide all on uuritud ka administratiivset toetust ning organisatsiooni kultuuri (Ma ja MacMillan 1999). Õpetajate hinnangud sellele, kuivõrd õiglaselt neid hinnatakse (administratiivne toetus) ja kuivõrd sõbralik on õhkkond töötajate vahel (organisatsiooni kultuur), olid positiivselt seotud õpetajate rahuloluga. Eelnevad uuringud toovad välja kooli keskkonna eristamise olulisuse toetades kolme valdkonna teooria argumenti, et kuigi kooliga seotud komponendid on pigem välised mõjutajad, siis nad ei pruugi paigutada rahulolematuse faktori alla.

Motivatsiooni faktorite uurimisega on mindud samm kaugemale, tuginedes enesemääratluse teoorias välja toodud baasvajadustele nagu autonoomia, autonoomne toetus, enesetõhusus ja seotus (Caprara jt 2003; Klassen jt 2012; Collie jt 2015a). Varasemad uurimused on keskendunud eraldiseisvalt erinevate baasvajaduste, näiteks seotuse (Klassen jt 2012) ja enesetõhususe (Caprara jt 2003) uurimisele. Uuemad uuringud on võtnud vaatluse alla kõikide baasvajaduste (enesetõhususe, seotuse ja autonoomsuse) seosed õpetaja rahuloluga (Collie jt 2015a). Viimasena mainitud uuringus näidati, et autonoomsuse toetamine läbi baasvajaduste ja õpetaja motivatsiooni ning heaolu mõjutab tööga rahulolu. Kusjuures baasvajadustest ennustas vaid enesetõhusus otseselt õpetajate tööga rahulolu.

Mitmed uurijad on keskendunud direktorite juhtimisstiili seosele õpetajate rahuloluga, näidates, et kujundav (*transformational*) juhtimisstiil toetab õpetajate rahulolu (Koh jt 1995; Bogler 2001). Lisaks on näidatud, et direktori kaasav otsustamisstiil mõjutab rahulolu positiivselt läbi selle, kuidas õpetaja oma tööd tajub (*teacher occupational perception*) (Bogler 2001). Direktorid, kes kaasasid õpetajaid otsustusprotsessi (vastandina autoritaarsele stiilile), mõjutasid positiivselt õpetajate taju sellest, kuivõrd on neil võimalust enesearenguks ja uuenduste sissetoomiseks enda töös. Eelnev mõjutas omakorda positiivselt õpetajate üldist tööga rahulolu. Ronit Bogleri uurimus toetab autonoomse toetuse (kus soodustatakse õpetajate iseseisvust töös) olulisust rahulolu seisukohalt.

Masood Badri koos kolleegidega uuris õpetajate rahulolu toetudes sotsiaal-kognitiivsele mudelile (*social cognitive model*; Badri jt 2013). Teooria kohaselt on rahulolu mõjutajad võimalik jagada viide gruppi: isiksuseomadused ja/või afektiivne stiil, osalus protsessis ja eesmärgipärane protsess, enesetõhusus, töötingimused ning keskkonnast tulenev toetus või takistused. Tulemused näitasid, et tööga rahulolu on

mõjutatud otseselt positiivsest afektist, eesmärgipärastest protsessist ja töötingimustest. Sealjuures toetas enesetõhusus positiivselt eesmärgipärast tegutsemist. Uuringus välja toodud tegurid kattusid mitmes osas varasemalt välja toodud teoreetiliste lähenemistega. Üheks sarnasuseks enesemääratluse teooriaga on enesetõhususe ja töökeskkonna toetuse (enesemääratluse teoorias on viimane välja toodud kui seotus) seosed õpetaja rahuloluga. Sarnaselt kolme valdkonna lähenemisele käsitles ka Badri kolleegidega töökeskkonnast tulenevaid rahulolematuse komponente.

Mitmed uurimused on ka rõhutanud õpetajate töörahulolu olulisust ja edendamise võimalusi. Skaavik ja Skaavik on välja toonud, et õpetajate enda hinnangul on tööga kaasneval stressil (sealhulgas rahulolematuse faktoritest tuleneval pingel) konkreetseid tagajärjed nii õpetajate tervisele psühhosomaatiliste sümptomite kui ka emotsionaalse ja füüsilise väsimuse näol (Skaavik ja Skaavik 2015). Samuti tunnevad õpetajad, et stress vähendab nende enesetõhusust ja enesehinnangut. Eelnev mõjutab otseselt nii õpetajate tervist kui ka tööga rahulolu. Madal tööga rahulolu suurendab omakorda õpetajate motivatsiooni töökohta vahetada (Skaavik ja Skaavik 2011a). Sharma ja Jyoti (2009) on uurinud ja välja toonud faktoreid, mis aitavad õpetajate tööga rahulolu parandada ja säilitada. Autorid näitasid, et tööga rahulolu suurendavad suur autonoomia, loomingulisus, saavutustunne, paindlikkus ja töö sobivus, aga ka võimalused enesearenguks. Vähem tähtsad ei ole ka õppejõu sotsiaalne ja professionaalne tunnustamine.

Enamik õpetajate rahulolu uuringutest on tehtud põhikooli või gümnaasiumi õpetajate kohta. Osa uurijaist on aga sihtrühmaks võtnud kutsekoolide või kõrgkoolide (sh rakenduslike kõrgkoolide) õpetajad ja õppejõud. Õppejõudude uuringud on samuti eristanud sisemisi (igapäevane töö üliõpilastega) ning väliseid (palk, administratiivne toetus) rahulolu mõjutavaid tegureid (Sharma ja Jyoti 2009). T. Oshagbemi uuris Suurbritannia õppejõudude rahulolu, paludes õppejõududel hinnata õpetamise, teadustööga, administratiivsete tööde, palgaga, superviisori ja kolleegidega suhtlemisega seotud valdkondi (Oshagbemi 2000). Kahjuks ei võrrelnud autor erinevate valdkondade seost õppejõudude üldise rahuloluga.

Kutse- ja üldhariduskoolide uuringud on näidanud, et kutsekoolide õpetajate rahulolu on madalam võrreldes üldharidust andvate koolide õpetajatega (Van Houtte 2006). Võimaliku põhjusena toob autor välja erinevused õpilastes, kus kutsekoolides õppijad on vähem õppetegevusele orienteeritud. Üheks töörahulolu mõjutajaks oli ka usaldus haridusasutuses, täpsemalt õpetajate usaldamatus õpilaste suhtes. Varasemad õpetaja rahulolu uuringud on viimast komponenti hinnanud õpilaste ja õpetajate suhtluse või seotuse juures.

2.3.1. Senised õpetajate ja õppejõudude rahulolu uuringud Eestis

Õpetajate rahulolu on uuritud mitmetes Eesti koolides iseseisvalt. Sealjuures ei ole kasutatud mõõdikuid enamasti ei analüüsitud ega nende valikut põhjendatud. Vaatamata eelnevale on aga lähenemistes mitmeid sarnasusi nii küsimustike ülesehituses kui ka valdkondades, mille seisukohalt õpetajatel palutakse rahulolu hinnata. Läbivateks valdkondadeks on näiteks rahulolu töökeskkonnaga, kolleegidega, juhtkonnaga, suhtlusega, tagasisidega ning õpetajate ja kooli mainega (Rüütel 2009; Kuusalu Keskkool 2012). Seega on läbivad teemad sarnased kolme dimensiooni teoorias välja toodutele.

Siiski on võimalik välja tuua ka mitmeid Eestis läbi viidud rahulolu-uurimusi, mis toetuvad teoreetilistele alustele. Eesti koolides on kolme valdkonna mudelile toetudes uuritud waldorfkoolide õpetajate rahulolu (Nelke 2014). Intervjuude käigus tõid õpetajad välja nii motivatsioonilisi (nt sisemine tasu tööst, isiku

realiseerimine, positiivsed emotsioonid tööst), koolipõhiseid (nt waldorfpedagoogika, suhted kolleegide ja lapsevanematega, koolimaja) ning väliseid rahulolu komponente (eesti hariduspoliitika, õpetaja maine). Kusjuures koolipõhiste komponentide juures töid õpetajad välja nii rahuloluga (suhted kolleegidega) kui ka rahulolematusega (õpilaste häiriv käitumine) seotud tegureid. Valga Põhikooli näitel on uuritud õpetajate hoiakuid kooli materiaalsesse ja sotsiaalsesse töökeskkonda, töö ja eneseteostusvõimalustesse ning juhtimisse (Lepik 2009). Lähenemise juures oli aluseks võetud nii Herzbergi kui Maslowi motivatsiooniteooriad. Tulemused näitasid, et kõige madalamalt hinnati palka ja tagasiside süsteemi, kõrgemalt hinnati koostööd kolleegidega ja suhtlust juhtkonnaga.

Eesti näitel on hinnatud õpetajate nõustumist väidetega, mis peegeldavad hinnangut juhtkonna toetusele, kooli sisekliimale, töökeskkonnale ja hüvedele, mis kaasnevad õpetaja tööga (Pertmann 2006). Kõik välja toodud komponendid on õpetajate rahulolu uuringutes laialdaselt kajastust leidnud. Kahjuks välja toodud uurimuses ei palutud õpetajatel hinnata rahulolu nende valdkondadega mistõttu ei ole võimalik teha järeldusi, kuivõrd rahul õpetajad mainitud valdkondadega olid.

Õpetajate rahulolu on Eesti näitel uuritud ka laialdaselt rahvusvahelise TALIS²³ uuringu raames (Übius jt 2014), kus Eesti uuringule lisati väiteid hindamaks rahulolu erinevate ametiga seonduvate valdkondadega. Sealhulgas näiteks puhkuse pikkusega, ettevalmistusega õpetaja tööks, õpetajate ja õpilaste tervisega, ettevalmistusega tegelemiseks hariduslike erivajadustega õpilastega, kindlusega töökoha suhtes, õpetaja positsiooniga õpilaste ja lastevanemate silmis ning palga suurusega. Analüüsi tulemusena toodi välja, et üksikvaldkonnad koondusid 9 ühistunnuste gruppi (vt täpsemalt mõõdikud ja komponendid). Välja toodud rahulolu faktorid seostuvad kolme valdkonna mudelis välja toodud motivatsiooni, kooliga seotud ja väliste faktoritega (Übius jt 2014).

Eesti õpetajate seas on uuritud, kuidas rahulolu kooli keskkonnaga on seotud nende valmisolekuga toetada ja tegeleda hariduslike erivajadusega õpilastega (Sisask jt 2014). Viimases uuringus ei keskendunud autorid õpetaja rahulolu mõjutajatele, vaid töid pigem välja rahulolu olulisuse õpetaja käitumise suunamisel näidates, et rahulolu keskkonnaga mõjutab valmidust toetada erivajadusega õpilasi.

Lasteaiaõpetajate näitel on uuritud põhjalikumalt rahulolu töökeskkonnaga eesmärgiga hinnata õpilase arengut soodustava keskkonna olemasolu munitsipaal- ja eralasteaedades (Õun ja Moorlat 2004). Õpetajatel paluti hinnata rahulolu rühma ruumidega (sh söögisaaliga, mänguruumidega ja esikukappidega), rühma sisustusega (sh puhkenurgaga, mööbli suurusega, tegevuskeskusega), mänguks ja loovtegevuseks loodud võimalustega (sh materjalidega ja lugemiskeskusega) ning liikumistegevusteks loodud võimalustega (sh jooksurajaga, ujulaga ja pallimängu võimalustega).

Aastal 2012 viidi Eesti kõrgkoolide õppejõudude seas läbi laiaulatuslik uuring, mis käsitles nii sihtrühma üldist rahulolu tööga, töömotivatsiooni ning selle mõjutajaid kui ka rahulolu erinevate organisatsioonikultuuri valdkondadega (Mägi jt 2013). Õppejõude motiveeris eelkõige huvi õpetatava eriala vastu, võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas, iseseisvus, võimalus eneseteostuseks. Vähem motiveerivate valdkondadena nimetasid õppejõud tööalast tunnustamist, töötasu, karjääri- ja arenguvõimalusi, võimalusi välismaal viibida. Eelnevalt välja toodud tulemused viitavad ka õppejõudude puhul tendentsile, et motiveerivateks teguriteks töö juures on pigem sisemised, enese arengu ja isikliku

²³ Teaching and Learning International Survey

panusega seotud komponendid. Samas kui rahulolematust on seotud väliste mõjutajatega, näiteks töötasu, tagasiside. Õppejõududel paluti hinnata rahulolu erinevate organisatsiooni kultuuriga seotud valdkondadega. Enam rahul olid õppejõud näiteks akadeemilise vabaduse, tugipersonali tööga. Madalamat rahulolu väljendati infovahetuse ja läbipaistvuse suhtes juhtimisotsustes.

Eesti kutsekoolide töötajate, sh õpetajate, rahulolu kooliga on hinnatud kvaliteedihindamise uuringute raames (Lind 2007). Sealjuures ei palutud õpetajatel hinnata rahulolu erinevate valdkondade või komponentidega, hinnangud anti üldiselt koolile. Seega eelnev uuring ei anna meile informatsiooni selle kohta, millised komponendid on olulised kutsekoolide õpetajate rahulolus. Välja on aga toodud, et muudatusi tehes arvestatakse enam vanemate või õpilaste seas tehtud uuringute tulemusi, töötajate tagasisidet aga arvestatakse viimaste hinnangul vähem (Türk jt 2011).

2.3.2. Õpetajate rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud

Enamikes õpetaja rahulolu uuringutest on kasutatud küsimustikke, kus õpetajatel on palutud hinnata nõustumist väidetega, mis peegeldavad kas tööga rahulolu või rahulolu mõjutavaid faktoreid. Vaid kahes välja toodud uuringus kasutati andmete kogumiseks intervjuusid, kus õpetajatel paluti väljendada „vahetuid mõtteid, mis seostuvad õpetajaks olemisega“ (Skaalvik ja Skaalvik 2015, Nelke 2014). Järgnevalt on välja toodud põhilised töörahulolu komponendid ja näited nende hindamiseks kasutatud mõõtevahenditest. Välja toodud mõõtevahendid on kättesaadavad ja kohandatavad Eesti oludele.

Autonoomsus, enesetõhusus ja seotus

Autonoomia, enesetõhususe (kompetentsuse) ja seotuse hindamiseks on sagedasti kasutatud enesemääratluse teooriale tuginevat tööga seotud baasvajaduste skaalat (Work-related Basic Need Satisfaction; Klassen jt 2012; Van den Broeck jt 2010). Küsimustikus on eraldi välja toodud nii **autonoomsust** (nt „Ma tunnen, et saan tööd teha viisil, mis minu arvates on parim“), **enesetõhusust/kompetentsust** (nt „Olen oma töös osav“) kui ka **seotust** (nt „Tööl tunnen, et olen osa kollektiivist“).

Skaalvik ja Skaalvik on kasutanud **enesetõhususe** mõõtmiseks Norra õpetaja enesetõhususe skaalat (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale; Skaalvik ja Skaalvik 2014), kus hoiakut enda võimekusse hinnatakse väidetega nagu „Kui kindel Sa oled, et suudad ka kõige madalamate tulemustega õpilast motiveerida?“. Küsimustik koosneb 24-st väitest. Õpetajate **autonoomsuse** mõõtmiseks on autorid kasutanud kolme väitelist õpetaja autonoomsuse skaalat (*Teacher Autonomy Scale*), kus õpetajal palutakse hinnata enda nõustumist väidetega nagu „Mul on igapäevaselt võimalik valida meetodeid ja strateegiaid, kuidas õpilasi õpetada“. **Seotuse** hindamiseks lastevanematega ja kolleegidega on kasutatud väiteid nagu „Ma tunnen, et lapsevanemad usaldavad mu õpetamise meetodite valikut“ ja „Õpetajad minu koolis aitavad ja toetavad üksteist“ (Skaalvik ja Skaalvik 2009, 2011b).

Uuringus TALIS on Eestis kasutatud õpetaja **enesetõhususe** hindamiseks järgnevaid väiteid (jagatud kolme valdkonda, Übius jt 2014):

Enesetõhusus klassikorra hoidmisel:

- Talitsen segavat käitumist klassis.

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

Enesetõhusus õpetamisel:

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

Enesetõhusus õpilaste juhendamisel ja motiveerimisel (*engagement*)

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

Autonoomne toetus

Lisaks eelnevas punktis välja toodud baasvajadustele on enesemääratluse teooriale toetuvad uuringud näidanud, et rahulolu seisukohalt on oluline arvestada ka töökeskkonnast tuleneva toetuse mõju (Collie jt 2015b). Töökliima küsimustikku on kasutatud hindamaks õpetajate tajutud autonoomset toetust (Work Climate Questionnaire; Klassen jt 2012). Küsimustikus palutakse hinnata kuivõrd õpetaja nõustub väidetega nagu „Ma tunnen, et direktor arvestab minu arvamusega“.

Tööga rahulolu

Tööga rahulolu on paljudes uuringutes mõõdetud nelja väite alusel, näiteks „Ma olen tööga täiesti rahul“ (Caprara jt 2003), „Mulle meeldib õpetajana töötada“ (Teacher Job Satisfaction Scale; Skaalvik ja Skaalvik 2011a).

Eesti uuringutes on tööga rahulolu hindamiseks kasutatud järgnevaid valdkondi ja väiteid (Übius jt 2014):

Praeguse töökeskkonnaga rahulolu:

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

Rahulolu õpetajakutsega:

- Õpetajaameti eelised on selgelt kaalukamad puudustest
- Kui ma saaksin uuesti otsustada, valiksin ikkagi õpetajatöö/-ameti

- Kahetsen, et otsustasin saada õpetajaks
- Ma mõtlen, kas oleks olnud parem valida mõni teine amet

Õpetaja heaolu

Heaolu hindamiseks on kasutatud õpetaja heaolu skaalat (*The Teacher Well-Being Scale*), kus väited on jagatud kolme alaskaalasse: töökoormus („Töötan peale töötunde, et kõik lõpetada“), organisatsioon ja koostöö (toetus kooli juhtkonnalt) ning suhted õpilastega (õpilaste käitumine) (Collie jt 2015b). Õpetajatel palutakse hinnata, kuidas erinevad olukorrad ja aspektid mõjutavad nende heaolu tööl (7 palli skaalal, kus 1 on negatiivne ja 7 positiivne).

Ajaline surve

Õpetajate tajutud ajalist survet on hinnatud kolme väitega: "Ettevalmistus tundideks tuleb teha tihti peale tööaega", "Elu koolis on kiire ja ei ole aega puhkuseks ja taastumiseks" ja "Kohtumised, administratiivne töö ja dokumentatsioon võtab suure osa ajast, mida peaks kasutama tundide ettevalmistuseks" (Skaalvik ja Skaalvik 2011a).

Õpetajate rahulolu töökoormusega on hinnatud ka osana rahulolematuse faktorist (vt rahulolu, koolipõhised ja rahulolematuse faktorid) (Dinham ja Scott 1998).

Rahulolu, koolipõhised ja rahulolematuse faktorid

Rahulolu, rahulolematuse ja koolipõhiste faktorite hindamiseks on kasutatud 75 väitest koosnevat küsimustikku, kus õpetajal palutakse hinnata kuivõrd rahul ta on erinevate valdkondadega oma töös (Dinham ja Scott, 1998). Väited jagunevad kolmeks:

- rahulolu valdkonnad (õpilaste tulemuste mõjutamine, erialane eneseareng, toimetulek klassiga);
- koolipõhised valdkonnad (kooli reputatsioon, kooli juhtkond ja juhtimine, edutamise võimalused, kooli infrastruktuur);
- rahulolematuse valdkonnad (töökoormus, muutused juhtimises ja õpetajate kujund ühiskonnas).

Näitena võib tuua järgnevaid väiteid: „õpilaste hoiakute muutmine positiivses suunas“, „suhted juhtkonnaga“ ja „õpetajate staatus ühiskonnas“.

Uuringus TALIS paluti õpetajatel hinnata rahulolu 36 sarnase valdkonnaga, näiteks „puhkuse pikkus“, „elukutsevalik“, „õpetaja tervis“, „õpetaja töökoormus“ ja „õpetaja kuvand meedias“ (Übius jt 2014). Valdkonnad koondusid järgnevasse 9 gruppi:

- töökoormus;
- suhted kodude ja õpilastega;
- õpetaja positsioon ühiskonnas;
- õppekava rakendamine ja arendamine koolis;

- kutsekindlus;
- suhted ja õpetaja hindamine;
- hariduslike erivajadustega õpilased;
- tervis;
- muu.

Toimetulek hariduslike erivajadustega õpilastega

Mitmes Eestis läbi viidud uuringus on olulise rahulolu mõjutava tegurina välja toodud toimetulek hariduslike erivajadustega õpilastega (Übius jt 2014, Nelke 2014). Olulise tegurina on eelnevat välja toodud ka teistes kvalitatiivsetes uuringutes (Skaalvik ja Skaalvik 2015). Komponendi hindamiseks on õpetajatel palutud hinnata rahulolu järgnevate valdkondadega: "ettevalmistus tegelemiseks hariduslike erivajadustega õpilastega" ja "hariduslike erivajadustega õpilaste õppimine ja õpetamine" (Übius jt, 2014).

2.4. Lapsevanemate rahulolu

Kirjanduse analüüsi põhjal on lapsevanemate rahulolu hindamisel lähtutud enamasti kliendi rahulolu teooriast, st lapsevanemat käsitletakse pigem tarbijana, mitte kui protsessis osalejana (Falbo jt 2003; Rätty jt 2004; Sumsion ja Goodfellow 2009; Charbonneau ja Van Ryzin 2012; Scopelliti ja Musatti 2013). Harvematel juhtudel on lapsevanemate rahuloluküsitluste aluseks olnud lapsevanemate osalus (Fantuzzo jt 2006) või elukeskkonna (King ja Bond 2003) teooria. Sageli ei lähtu lapsevanemate rahulolu küsitlused konkreetsest teoreetilisest kontseptsioonist, vaid küsimustikud koostatakse vastavalt iga uuringu eesmärkidest või õppeasutuse vajadustest lähtuvalt. Rahulolu mõõtmisel saab küsida ja kasutada vaid vastuseid, kus vastaja hindab enda vahetut kogemust. Lapsevanemal ei ole võimalik nt õpetajaid hinnata, v.a juhul kui ta on konkreetset tunnis viibinud, kuid ta saab hinnata rahulolu nt sellega, kui informatiivsed on tema jaoks erinevate õpetajate e-kooli sissekanded – juhul kui ta kohe alguses ausalt märgib, kas ja kui palju ta e-kooli sissekandeid jälgib.

Tehtud uuringute hulk ja ulatus viitab, et lapsevanemate rahulolu hindamine on rahvusvaheliselt huvipakkuv teema juba mõnda aega (Friedman jt 2006). Sageli uuritakse lapsevanemate rahulolu haridusega kas teatud vanuses laste puhul või mingi konkreetse piirkonna koolidega (Tuck 1995; Cooper ja Letts 2002; Falbo jt 2003; Charbonneau ja Van Ryzin 2012). Paljud õppeasutused, sh ka Eestis, küsivad lapsevanematelt tagasisidet kooli ja õpetamisega seotud aspektide kohta, et sellest lähtudes parandada pakutava hariduse kvaliteeti. Peaaegu kõik uuringud näitavad, et lapsevanemate rahulolu on mitmemõõtmeline ning sisaldab hinnanguid nii akadeemilistele kui mitte-akadeemilistele faktoritele (Friedman jt 2006).

Lapsevanemate rahulolu indikaatoreid on väga palju ning need on uuringutes erinevad (Tuck 1995; Friedman jt 2007; Badri jt 2011). Näiteks kirjeldas Tuck (1995) oma uuringu tulemusena viit olulist lapsevanema rahulolu faktorit: personali kvalifikatsioon, kooli õhustik, õppekava, sotsiaalne areng ja koolivälised tegevused, lapsevanema osalus. New Yorgis alusharidust pakkuvate õppeasutuste lapsevanemate hulgas läbiviidud uuringust selgus, et kõige paremini kirjeldasid lapsevanemate rahulolu järgmised faktorid: lapsevanemate nägemus turvalisest õppeasutusest, positiivne õhustik, koolipoolne lapsevanema informeerimine lapse edusammudest ning vanematele antud õigused (Cooper ja Letts 2002). Friedman jt (2006) leidsid, et oluliseks peeti kooli turvalisust, kooli eelarvet ja õpetajatöö efektiivsust ning

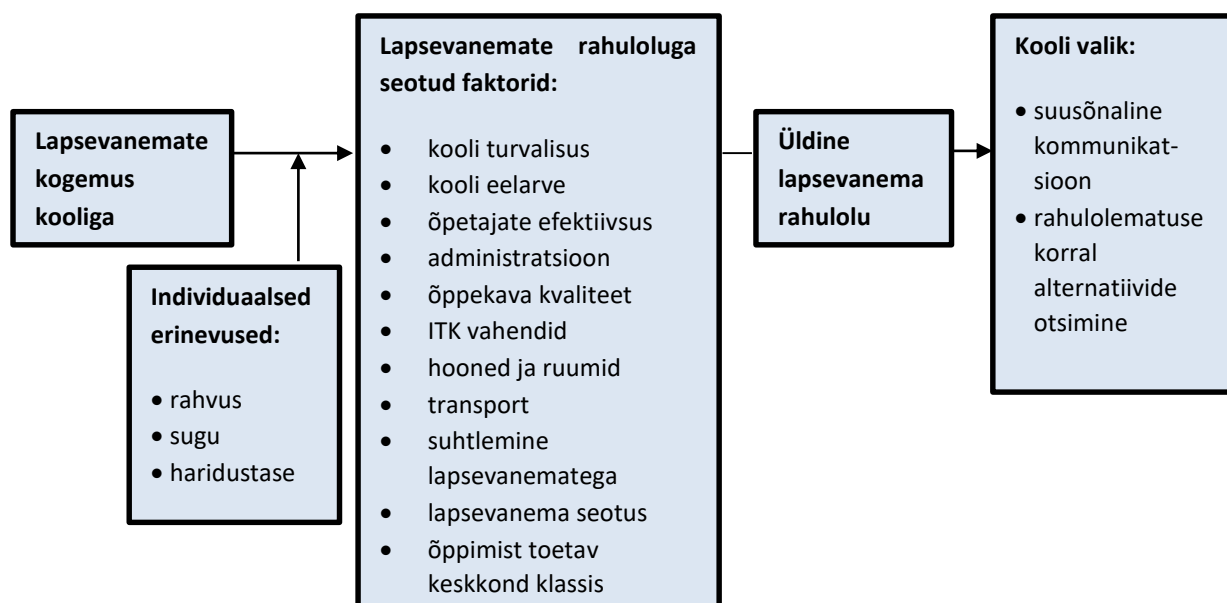
olulisemad olid need tegurid, mis olid vahetult lapse koolikogemusega seotud (sh nt õpetajad, ruumid). Friedman jt (2007) tuvastasid, et kõige paremini ennustavad lapsevanemate rahulolu kolm faktorit: kas ja mil määral on lapsevanem saanud koolilt adekvaatset informatsiooni enda lapse kohta, kas ja mil määral on kool ja õpetajad lapsevanemat kaasanud, kas koolil on piisavalt ressursse ja kuidas on toime tulnud kooli juhtkond (sh eelarvega). Õpikeskkonnaga seotud tegurite olulisust (sh õppekava, õpetajate, õpetamisega, tugiteenustega) on tõendanud Badri jt (2011). Lisaks tunnetuslikele teguritele võivad rahulolu osalt selgitada koolide head tulemusnäitajad: lapsevanemad on rohkem rahul nende koolidega, mille tulemusnäitajad on paremad (Charbonneau ja Van Ryzin 2012). Lapsevanemate rahulolu on empiiriliselt uurinud veel Bejou (2013), kes näitas, et vanema rahulolu määravad kooli õhustik, õpilaste hinded ja tulemused, vanemate osalus ja kooliteenuste kvaliteet, aga ka kooli eetiline õhkkond. See, mida (sh milliseid õpetajaid) vanemad oma laste hariduse omandamisel väärtustavad, võib erineda sõltuvalt pere sotsiaalmajanduslikust toimetulekust (Jacob ja Lefgren 2005) või ka vanemate rahvusest (Friedman jt 2006).

Emlen jt (1999) löid uuringu instrumendi alushariduse ja lapsehoiu kvaliteedi hindamiseks lapsevanemate seisukohast. Uuringu eesmärk oli hinnata kuivõrd olemasolevad lapsehoiuvõimalused arvestavad vanemate hinnangul lapse vajadustega, kuivõrd lihtne või taskukohane on lapsehoiukoha leidmine ja mil määral sõltuvad lapsevanemate antud hinnangud nende tööhõivest ja perekondlikust olukorrast. Küsitlusinstrument koosnes 135 küsimusest ning analüüsi käigus moodustus neist 15 faktorist koosnev skaala lapsevanemate hinnangutest lapsehoiu kvaliteedile.

Fantuzzo jt (2006) koostasid 12 küsimusest koosneva mõõteinstrumendi²⁴, et hinnata lapsevanemate rahulolu alusharidusega. Uuringu tulemusena saadi kolm olulist lapsevanemate rahulolu mõjutavat faktorit: lapsevanema kokkupuude ja kogemused õpetajaga, lapsevanema kokkupuude klassiruumiga ning lapsevanema kokkupuude ja kogemused haridusasutusega.

Varasema kirjanduse analüüsi põhjal koostasid Friedman jt (2006) mudeli lapsevanemate kooliga rahulolu kohta (joonis 1). Mudeli järgi hindavad lapsevanemad oma lapse kooli teatud hulga tunnuste põhjal, sh õpetajad, administratsioon, õppekava, tehnoloogia, hooned ja ruumid, lapsevanemate osalus, transport ja eelarve. Need tunnused võivad mõjutada lapsevanemate rahulolu oma lapse kooliga ning vanemate endi taust (sh rahvus/päritolu, sugu, haridustase) mõjutab kui oluliseks nimetatud tunnused lapsevanema jaoks osutuvad. Teisalt on lapsevanemate rahulolu seotud lapsevanemate koolivaliku otsusega ja oma lapsele sobivaima kooli leidmise viisiga. Friedman jt (2006) kasutasid oma uuringus 1993. aastal väljatöötatud küsimustikku, mida aastate jooksul on pidevalt täiendatud, et vähendada tunnustevahelist multikollineaarsust. Kasutatud küsimustik sisaldas 15 erinevat lapsevanemate rahulolu aspekti, mille kirjeldamiseks kasutati 87 küsimust.

²⁴ Parent Satisfaction with Educational Experiences (PSEE) scale.



Joonis 1. Lapsevanemate rahulolu kooliga

Allikas: Friedman jt 2006, lk 3.

Erinevad varasemad uuringud sisaldavad Friedman jt poolt koostatud mudelile sarnaseid komponente, kuid nende hindamiseks valitud küsimuste hulk ja sõnastus varieeruvad. Kokkuvõttes võib öelda, et rahvusvaheliselt pole ühtset hindamisinstrumenti lapsevanemate rahulolu mõõtmiseks ning uuringutes kasutatud mõõdikud ning indikaatorid lähtuvad enamasti rahulolu mõõtvat õppeasutuse vajadustest või uuringu eesmärgist.

2.4.1. Senised lapsevanemate rahulolu uuringud Eestis

Kuigi lasteaiad ja koolid viivad Eestis regulaarselt läbi asutusesiseseid rahulolu-uuringuid (Randvere kool 2015; Pohlak 2010a, 2010b, 2010c – rahulolu-uuringud õpilaste, õpetajate ja lapsevanemate hulgas), siis laiemalt ning riigi tasandil on lapsevanemate rahulolu [lapsehoiukorraldusega](#) uurinud Unt ja Krusell (2004) ning Themas jt (2015). Unt ja Krusell keskendusid oma uuringus alla kolmeaastaste lastega peredele ning andsid ülevaate, milliseid teenuseid lapsevanemad kasutavad, miks nad on valinud just selle lapsehoiuteenuse ja milline on lapsehoiuteenuse hind. 2015. aasta uuringus (Themas jt 2015) analüüsiti nii lapsevanemate rahulolu lapsehoiukoha kättesaadavuse, maksumuse, asukoha, lahtiolekuaegade sobivuse, rühma suuruse, personali arvuga rühmas võrreldes laste arvuga rühmas, personali oskuste ja suutlikkusega lapsi arendada, personali kvalifikatsiooni ja erialase ettevalmistusega lastega tööks, igapäevategevustega lapsehoiukohas, füüsilise keskkonna ja ruumidega kui ka lapse erivajadustega arvestamisega. Mõlema uuringu puhul oli eesmärk kirjeldada Eesti lapsehoiu korraldust ning lapsevanemate rahulolu teenusega oli vaid osa uuringust.

Suure-Jaani vallavalitsuse lasteaedade lapsevanemate tagasiside uuringus (Nurk 2015) keskenduti õpetajate professionaalsusele, motivatsioonile ning tegevusele; lasteaia turvalisusele; lapsega arvestamisele; laste ja õpetajate vahelistele suhetele; lapsevanema ja õpetaja koostööle; õppe- ja kasvatustegevuseks sobivate vahendite olemasolule ning lasteaias pakutavatele tugiteenustele (nt

logopeed). Lisaks küsiti lapsevanemate tagasisidet lasteaia toimuvate arenguvestluste, hoolekogu tegevuste ning lasteaia toitlustuse kohta. Lapsevanematel oli võimalik lisada oma arvamus lasteaia tugevuste ning arendamist vajavate aspektide kohta. Uuringu kokkuvõtte sisaldab tulemuste kirjeldavat ülevaadet, kuid puudub viide küsimustiku teoreetilisele alusele, kehtivusele ning usaldusväärsusele.

Lapsevanemate rahulolu kooliga ei ole Eestis üleriigiliselt varem uuritud. Tallinna üldhariduskoolide lapsevanemate rahulolu uuriti 2004. aastal (Heinla jt 2004). Küsitluses käsitleti järgmisi teemasid: lapse kooli valikut mõjutavad tegurid; lapsevanemate ootused kooliharidusele; hinnang õppetööle, õpetajatele ja kooli materiaalsetele võimalustele; üldine rahulolu kooliga; vanemate kontakt kooliga ja osalemine õppetöös; kooli hoolekogu ülesanded ja vanemate hoolekogus osalemise soov; lapse huvitegevuse võimalused; lapse tervis. Tulemuste põhjal on lapsevanemate rahulolust kooliga 30% kirjeldatav koolivaliku teguritega, 43% kirjeldatav teguritega, mis on lapsevanema arvates väärtuslikud lapse praeguses koolis (nt tugev akadeemiline tase, hea koostöö kodu ja kooli vahel, pädev direktor ja juhtkond, hea klassijuhataja, oma ainet hästi õpetavad õpetajad, kooli maine, õpilassõbralik õhkkond, palju valikaineid, õppimist väärtustavad õpilased, kooli traditsioonid) ning 17% muude sotsiaalset tausta ja enesehinnangut iseloomustavate teguritega. Uuringu kokkuvõttes märgiti, et lapsevanemate kooliga rahulolu mõjutab eelkõige see, kas tegemist on ülelinnalise komplekteerimisega kooliga, kas laps vajab õppeainetes järeleaitamist, tihe suhtlemine lapse õpetajatega ja lapse koolikoormusele antud hinnang.

2.4.2. Lapsevanemate rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud

Lapsevanema rahulolu seos oma lapse kooli ja kooli valikuga tundub kergesti mõistetavana, mistõttu on mõned uuringud keskendunud rahulolu mõjutavate faktorite ning kooli ja piirkonnaga seotud rahulolematuse põhjuste otsingule (Friedman jt 2007). Mitmed uuringud on leidnud, et lapsevanema rahulolu oma lapse kooliga mõjutab **lapsevanema taust**: päritolu või rahvus, sugu, perekonnaseis, haridustase, sissetulekud, kultuuriline taust, vanema osalus kooli igapäevategevustes (Falbo jt 2003; Friedman jt 2007; Badri jt 2011; Scopelliti ja Musatti 2013).

Erinevates uuringutes on leitud ka muid faktoreid, mis lapsevanemate rahulolu mõjutavad, nt Fantuzzo jt (2006) uuringus toodi välja kolm olulist lapsevanemate rahulolu mõjutavat faktorit: **lapsevanema kokkupuude ja kogemused õpetaja, klassiruumi ning haridusasutusega**.

Lapsevanemate rahulolu lapsehoiukorraldusega võib mõjutada ka **lapsehoiukoha valiku põhjus**, nt kas lapsehoiukoht on valitud sobiva asukoha tõttu või lapsehoiuasutuse hea kvaliteedi tõttu (Peyton jt 2001).

Nii Eesti kui rahvusvaheliste allikate analüüsi põhjal ei leitud ühtegi valideeritud lapsevanemate rahulolu mõõtmise instrumenti, mida oleks võimalik otseselt Eestile kohandada. Eestis varasemalt tehtud uuringute puhul on sageli tegemist ühe õppeasutuse vajadustele kohandatud küsimustikega või üldise olukorra kaardistamisega (nt Unt ja Krusell 2004; Themas jt 2015), mistõttu ei ole varasemalt koostatud küsimustikke võimalik otseselt kasutada. Seetõttu lähtutakse lapsevanemate rahulolu mõõtevahendi koostamisel erinevate riikide varasemast kogemusest. Tulemuste võrreldavuse tagamiseks õpilaste ja õpetajate rahuloluga arvestatakse mõõtevahendi koostamisel vastavalt alushariduse õpetajate ning alghariduse õpetajate ja õpilaste instrumentidega. Erinevate sihtrühmade rahulolu mõõtmise instrumendid peavad olema piisavalt sarnased, et oleks võimalik võrrelda erinevate osapoolte rahulolu hinnanguid. Samas on igal

sihtrühmal ka oma spetsiifilised rahuloluküsimused, mida teiste sihtrühmadega otseselt võrrelda ei ole võimalik.

Alljärgnevasse tabelisse (tabel 2) on kirjanduse analüüsi ja varasemate uuringute põhjal koondatud lapsevanema rahulolu mõõtmisel kasutatud komponendid.

Tabel 2. Varasemalt lapsevanemate rahulolu mõõtmisel kasutatud komponendid

Nr	Komponendid	Lühikirjeldus
1	Õppetöö korraldus ja läbiviimine	Õppeprotsess, lapse õppetulemused, kooli poolt pakutavad ained, isikuomaduste arendamine koolis, kodutööde maht ja keerukus. Hinnang koolipäeva pikkusele, tunniplaanile, tundide algusajale, hindamissüsteemile.
2	Administratsioon	Direktori ja administratiivtöötajate suhtumine lapsesse, piisav ja adekvaatne suhtlemine lapse kooli direktori ja administratsiooniga, info jagamine kooli eesmärkide ja otsuste kohta, laste õiglane kohtlemine, üldine koolitöö korraldamine, direktori juhtimisoskus
3	Õpetajate kompetentsus	Lapse edukuse või raskuste märkamine, võrdne kohtlemine, lapse motiveerimine, õpetamisoskus, individuaalne lähenemine, õiglane hindamine, klassis korra hoidmine, sobivate õpitingimuste loomine, sobivate õppe- ja hindamismeetodite kasutamine
4	Erivajadused	Lapse erivajadustega arvestamine (dieet, toitumine, terviseprobleem, tugiisik), lastevanemate koosolekud, arenguvestlused, nõustamine lapsevanematele, tugipersonali olemasolu koolis (õde, psühholoog, sotsiaalpedagoog jt), õpilastele korraldatud üritused või programmid käitumisprobleemidega tegelemiseks.
5	Lapsevanemate kaasatus kooliellu	Igapäevane suhtlus, probleemide lahendamise edukus, õpetajate ja juhtkonna suhtlemisoskus, jagatava informatsiooni piisavus, infokanalite sobivus. Võimalused osaleda kooli igapäevategevustes, kooli üritustel, lapsevanematele mõeldud gruppides, vabatahtlikuna kooliga seotud tegemistes. Kooli aktiivsus ja soov lapsevanemate kaasamiseks.
6	Kooli sotsiaalne kliima	Hinnang kooli sisekorrale ja selle arusaadavusele, järgimisele ja sobivusele lapsele. Hinnang personali ja laste omavahelistele suhetele. Turvaline õpikeskkond, info jagamine koolikeskkonna turvalisusest.
7	Kooli hooned ja ruumid, varustatus, toitlustamine	Hoonete ja ruumide seisukord ning haldamine, vajalike õppevahendite olemasolu koolis, tehnoloogiliste vahendite õppetöös kasutamine, kooli raamatukogu. Hinnang koolitoidule, pakutava toidu mitmekesisus ja sobivus lapsele, lisavõimalused.
8	Koolis pakutav huvitegevus, laste täiendav arendamine	Huvitegevuste valik koolis, hinnang huvitegevuste sobivusele ja sisule.
9	Hoolekogu	Hinnang hoolekogu eesmärkidele, plaanidele, tegevusele, otsustele, teavitusele. Hoolekogu liikmed on kättesaadavad.
10	Muu	Hinnang transpordivõimalustele.

2.5. Tööandjate rahulolu

Rahulolu kutse- ja kõrghariduse võimalustega saavad tööandjad väljendada seoses tulemuste, mitte protsessiga. Rahvusvaheliselt kasutatakse tööandjate rahulolu mõõtmisel peamiselt **oskuste ja pädevuste hindamist** hiljuti kutse- või kõrghariduse omandanud palgatud töötajate puhul (nt CEDEFOP 2013; Oliver jt 2014; NAIT 2014). Tööandjate rahulolu hindamisel keskendutakse õppe sisu ja saavutatud tulemuste ootustele vastavuse ja vajalikkuse hindamisele, st lähtutakse kahest aspektist: esmalt hindavad tööandjad pädevuste olulisust või asjakohasust vastaval ametikohal ning seejärel rahulolu palgatud lõpetanu pädevustega (AQU 2014). Kahe-etapiline lähenemine tööandjate rahulolu hindamiseks annab ülevaate tööturul kõige enam vajatud oskustest ja pädevustest (kõige olulisematest pädevustest) ja tööandjate rahulolust kutse- või kõrghariduse lõpetanute õpingute käigus omandatud pädevustega. Õppetegevuste parendamisel on esmatähtis tegeleda nende oskuste ja pädevustega, mille puhul olulisuse ja rahulolu hinnangud kõige enam erinevad, selle asemel, et tegeleda nende pädevustega, mille rahulolu hinnangud on madalaimad (Allen ja Van Der Velden 2005; AQU 2014).

Tööandjate rahulolu mõõtmise kontseptsioonina kasutatakse peamiselt **üldoskuste teooriat**, mille väljatöötamisega on tegeletud erinevates riikides alates 1970. aastatest (Karmel 1985; Finn 1991; Mayer Committee 1995; O'Neil jt 1997; Confederation of British Industry 1998; *Employability Skills 2000+ Scheme*; ACNielsen Research Services 2000; ACCI ja BCA 2002; Turner 2002) ning ka OECD poolt algatatud projekti DeSeCo raames (Rychen ja Salganik 2001). Harvem on rahulolu hindamise instrumentide väljatöötamise aluseks olnud inimkapitali teooria või muud teoreetilised käsitlused, nt sotsiaalse innovatsiooni käsitlus²⁵, kahe filtri teooria²⁶, sõelumisteooria²⁷, järjekorra teooria²⁸, sobitumise teooria²⁹ jm (Raun 2011).

²⁵ **Sotsiaalne innovatsioon** (*social innovation*) – uute, sotsiaalseid probleeme lahendavate ja uusi sotsiaalseid suhteid loovate ideede, toodete, teenuste ja mudelite väljaarendamine ja rakendamine (Murray jt 2010). Sotsiaalne innovatsioon sisaldab töö produktiivsuse suurendamist töötajate teadmiste ja oskuste arendamise kaudu. Seeläbi suureneb majanduse efektiivsus ja paraneb töötajate elukvaliteet.

²⁶ **Kahe filtri teooria** (*filters*) – J. Arrow (1973) on välja toonud kahe filtri teooria, kus kõrgharidusinstituutsiooni nähakse filtrina, mis sõelub välja potentsiaalsed ühiskonnas paremale positsioonile pääsejad. Esimese filtrina on määratletud kõrgkooli sisseastumise konkurentsist läbi pääsemine ja teise filtri moodustab kõrgkooli läbimine ja lõpetamine.

²⁷ **Sõelumisteooria** (*screening*) – inimkapitali teooria edasiarendus, mis käsitleb haridust kui töötajate signaali tööandjale. Sõelumisteoorias on eelduseks, et tööandjal pole objektiivset informatsiooni tööle soovija reaalsete oskuste kohta, mistõttu tuleb tal usaldada haridustunnistust. Sõelumisteooria arendaja Joseph H. Stiglitz'i sõnul on kõige enam olulist informatsiooni indiviidi oskuste ja omaduste kohta olemas sellel õppeasutusel, kus individid on omandanud oma hariduse, sh milline on indiviidi õppimisvõime, isikuomadused jne. Tööandja sõelub seega talle sobivad kandidaadid välja õppeasutuse informatsiooni ehk haridustunnistust usaldades.

²⁸ **Järjekorra teooria** (*queue theory*) – järjekorra mudelis on ühendatud tööturu pakkumise ja nõudluse pool, st mudelis on kaks järjekorda – töötajate järjekord ja vakantsete ametikohtade järjekord. Töötajate järjekorras on kõrgemal positsioonil kõrgema haridustasemega töötajad, kuid kõrgharidust nõudvaid ametikohti ei pruugi olla sugugi sama palju kui on kõrgharidusega tööd otsivaid inimesi, kuna kaks järjekorda ei pruugi olla kooskõlas.

²⁹ **Sobitumisteooria** (*job match*) – (Granovetter, 1995) analüüsib kõrgkoolis omandatud erialal saadud teadmiste ja oskuste vastavust reaalse töökoha nõuete ja vajadustega. Teooria tugineb statistilistel andmetel põhinevale koolisüsteemi erialade ja tööturu ametite struktuursete seoste analüüsile. Granovetteri teooria järgi kasutatakse kõige sobivama töö ja töötajate leidmiseks isiklikel kontaktidel põhinevat informatsiooni. Selline lähenemine tagab väiksema tööle värbamise kulu ning annab n-ö usaldusväärsema töötaja.

Rahvusvaheliselt on välja töötatud üldpädevuste kontseptsioon (DeSeCo projekt), mis koosneb kuuest faktorist ning neid mõõtvatest indikaatoritest (Rychen ja Salganik 2001). Kontseptsioonis on märgitud, et kuigi üldpädevuste kohta on palju erinevaid loendeid, siis võib nende ühisosana välja tuua järgmised pädevused:

- põhi- või fundamentaaloskused (*basic, fundamental skills*): lugemisoskus, arvutamisoskus, tehnoloogia kasutamise oskus;
- inimestega seotud oskused (*people related skills*): suhtlemisoskus, isikutevahelised oskused, meeskonnatöö oskus, klienditeeninduse oskused;
- põhimõttelised, mõtlemisega seotud oskused (*conceptual/thinking skills*): andmete kogumise ja töötlemise oskus, probleemilahendamise oskus, planeerimis- ja organiseerimisoskus, õppimisoskus, innovatiivne ja loominguline mõtlemine, süstemaatiline mõtlemine;
- isiklikud oskused ja omadused (*personal skills and attributes*): vastutustundlikkus, leidlikkus, paindlikkus, ajaplaneerimisoskus, adekvaatne enesehinnang;
- ärimaailmaga seotud oskused (*skills related to the business world*): innovatsiooni oskused, ettevõtlusoskused;
- ühiskonnaga seotud oskused (*skills related to the community*): ühiskondlikud teadmised, kodaniku teadmised ja oskused.

Samuti lisatakse kontseptsioonis (Rychen ja Salganik 2001), et üldpädevuste nimekiri ei saa kunagi olema lõplik, vaid see peab muutuma aja jooksul koos meid ümbritseva keskkonnaga ja muutuvate vajadustega. Seetõttu on ka erinevates uuringutes enamasti kaetud kõik eelnevalt nimetatud üldpädevused, kuid need koosnevad erinevatest indikaatoritest ning uuringute tulemustena varieerub ka rahulolu mõõtvate faktorite arv.

Erinevates riikides on kutse- või kõrghariduse lõpetanutelt oodatavate kompetentside järjestus pisut erinev. Seda mõjutavad nii läbiviidud uuringu spetsiifika kui eesmärgid ja meetodid (Pavlin 2009), samuti riigi suurus, haridussüsteem ja selle prioriteedid.

Tööandjatel ei ole võimalik hinnata hariduse saamise protsessi, vaid ainult selle tulemusi ehk kas saadud teadmised ja oskused on tööandjate ootuste ja vajadustega kooskõlas või mitte. Sageli alustatakse tööandjate rahulolu hindamise instrumendi väljatöötamist erinevate pädevuste ja oskuste loendi koostamisega, mida vastavas valdkonnas või erialal vajatakse (tööandjate poolt) ning mida eriala õpet pakuvad õppeasutused õppekavadega katavad või mille jaoks on välja töötatud kutsepädevused (ACNielsen Research Services 2000; Taru 2007; Walker 2008; Lõhmussaar 2013; Oliver jt 2014; Lahtvee jt 2015). Sageli võetakse aluseks ka teiste varasemate uuringute instrumendid ja kohandatakse neid vastavalt vajadustele (nt Walker 2008; AQU 2014).

Tööandjate rahulolu mõõtmisel keskendutakse peamiselt kas ühe õppeasutuse lõpetanute tööandjatele (Hispaanias nt UPC 2004; Salt jt 2004; Observatori Ocupacional Universitat Jaume I 2005; Freire Seoane jt 2007; García 2007; Observatori del Mercat de Treball 2008 – kõik allikad viidatud AQU 2014 kaudu, AS EMOR 2003; Walker 2008; Tallinna Tehnikaülikool 2013b; NAIT 2014) või on uuringusse kaasatud ainult ühe piirkonna või sektori tööandjad (ANECA 2004 – viidatud AQU 2014 kaudu; Lahtvee jt 2015).

Mitme sektori tööandjaid kaasavaid või riiklikke uuringuid tööandjate rahulolu hindamiseks on tehtud erinevates riikides. Näiteks Ühendkuningriigi Komisjoni tööandjate rahulolu uuring (UK Commission's Employer Skills Survey 2013, UKCESS) annab ülevaate, milliste pädevustega seotud probleemidega

tööandjad silmitsi seisavad ja mida nad nende lahendamiseks ette võtavad (Winterbotham jt 2014). Tegemist oli kordusuuringuga, mis toimus esmakordselt aastal 2011. Viimases uuringus osales üle 91 000 ettevõtte erinevatest sektoritest. UKCESS täiendab uuringut UKCEPS (UK Commission's Employer Perspectives Survey), mis uurib, kuidas tööandjad saavutavad pädevuste vastavuse oma vajadustele, kuidas toimub värbamisprotsess ja välise ekspertide kasutamine ning mil määral on tööandjad seotud kutsequalifikatsiooniga. Neist kahest uuringust saadud teabe alusel arendatakse pädevustega seotud poliitikaid ja praktikaid ning tagatakse, et pädevustesse investeerimine Ühendkuningriigis on efektiivne ettevõtete, töökohtade ja majanduskasvu alus. UKCESS keskendub nõutavatele pädevustele ja nende muutustele ning sellele, mil määral mõjutavad neid erinevad tööhõive praktikad ja investeeringud töökohtal. UKCEPS keskendub rohkem tööandjate ja pädevussüsteemi väliste teguritele ja kuidas need vastavad vajatud oskustele. Mõlemad uuringud on laiapõhjalised ja esinduslikud, kaasates tööandjaid nii Šotimaalt, Inglismaalt, Wales'ist kui ka Põhja-Iirimaa. Mõlema uuringu jaoks on loodud valideeritud küsimustikud, küsitlus viiakse läbi telefoniintervjuuna.

Euroopa Komisjoni algatusel koostas Euroopa Kutseõppe Arenduskeskus (*European Centre for the Development of Vocational Training*) üle-euroopalise tööandjate uuringu praeguste ja tulevaste töötajate vajalike kutseoskuste väljaselgitamiseks (CEDEFOP 2013). Eeluuringu eesmärk oli testida nii üldiste kui erialaoskuste tähtsust ja vajaduste muutust erinevates sektorites ja ametikohtadel töötavatel töötajatel ülesandepõhise lähenemisega. Lisaks koguti teavet uute ja muutuvate oskuste kohta töökohtal, nagu innovatsioon ja kohanemine keskkonnaalaste eeskirjadega. Uuringu instrumendi väljatöötamist alustati aastal 2010 ning eeluuringuni jõuti üheksas EL liikmesriigis (Tšehhis, Saksamaal, Iirimaa, Hispaanias, Prantsusmaal, Itaalias, Ungaris, Poolas ja Soomes) aastal 2011. Uuringusse valitud üldoskused põhinesid PIAAC programmil ja varasemal kutsehariduse uuringul (*CVTS - The Continuing Vocational Training Survey*). Eeluuring viidi läbi arvuti teel juhitud telefoniintervjuuna (CATI).

Sydney ülikooli töörühm (Oliver jt 2014) koostas samuti küsitlusinstrumendi tööandjate rahulolu hindamiseks. Eeluuringusse aastal 2012 oli kaasatud nelja Austraalia ülikooli lõpetanute tööandjad viies erinevas valdkonnas: loodus- ja täppiseadused, inseneriteadus, haridus, haldus ja kaubandus ning ühiskond ja kultuur. Instrumendi aluseks oli varasem Lõuna-Austraalia ülikooli tööandjate uuring. Instrument sisaldas 24 kompetentsidega rahulolu mõõtmise indikaatorit, mille põhjal moodustus hilisema analüüsi käigus viis olulist faktorit rahulolu mõõtmiseks: 1) suuline ja kirjalik eneseväljendusoskus, arvutamisoskus ja probleemi lahendamise oskus; 2) erinevate arvamuste arvestamise ja mõistmise oskus, uute ideede arendamine ning reageerimine erinevatele keskkondadele; 3) meeskonnatööoskus, isiklikud oskused ja omadused ning tehnoloogia kasutamise oskus; 4) toimetulek stressiga, paindlikkus ja algatusvõime; 5) juhendamise- ja juhtimisoskus, ettevõtlusega seotud oskused ja teadmised.

Riiklikul tasandil on tööandjate rahulolu kutse- ja kõrghariduse lõpetanutega uuritud ka Iirimaa (*National Employer Survey 2015*). Tööandjad olid väga rahul palgatud lõpetajate töökohtal vajalike ning isiklike oskuste ja omadustega, sh infotehnoloogiliste oskuste, meeskonnatöö oskuse, suhtlemisoskuse, kohanemisvõime ja paindlikkuse, positiivse suhtumise ja energiaga. Väiksem oli tööandjate rahulolu lõpetanute võõrkeeleoskuse, ettevõtlusoskuste ja ärimaailmaga seotud teadmistega. Uurimisinstrument põhines aastal 2012 läbi viidud eeluuringul, mille tulemuste põhjal viimase uuringu jaoks küsimusi täiendati ja täpsustati. Uuringus oli üheksa teemat, sealhulgas küsiti tööandjate rahulolu lõpetanute kompetentsidega.

Viies Euroopa riigis (Leedus, Poolas, Sloveenias, Türgis ja Ungaris) läbi viidud uuringus (*Development on Competences in the World of Work and Education*) keskenduti lõpetanute pädevuste määramisele, mis on vajalikud töökohtas ja ühiskonnas hakkama saamiseks (Pavlin 2009). Lisaks uuriti, milline on üldiste ja

erialiste kompetentside tasakaal, mis kompetentsid on tööhõivevõime seisukohast olulisemad ja kuidas tööandjad hindavad lõpetanute kompetentside taset. Kõrgharidusinstituutide ja tööandjate intervjuude (kokku 150, ehk 30 intervjuud viies riigis) põhjal koostati loend olulistest kompetentsidest: 1) meisterlikkus ja valdkonna spetsiifilised teadmised (erialased teoreetilised ja praktilised oskused, analüütiline mõtlemine, probleemilahendamise oskus, tehnilised oskused); 2) õppimisega seotud oskused (uute teadmiste omandamine, enesearendamine); 3) individuaalsed oskused (ajajuhtimine, meeskonnatöö, juhtimisoskus jm); 4) suhtlemisoskus (kirjalik ja suuline eneseväljendus, lugemus ja arusaamine, võõrkeelte oskus); 5) vajalikud infotehnoloogilised oskused ja 6) teised oskused (varasem kogemus, tolerants, lojaalsus, ärikultuur, eetilised väärtused) (Pavlin 2009).

Andrews ja Higson (2008) on erinevate autorite töödest kogunud kokku kõrgkoolilõpetanute tööhõivevõime kompetentsid ja nn „pehmed“ oskused, mis peaksid lõpetanul tööturule sisenedes olema olemas: professionaalsus, usaldusväärsus, ebamääraste olukordadega toimetulek, võime töötada pingelistes olukordades, strateegilise mõtlemise ja planeerimise võime, suhtlemisoskus nii meeskonna kui võrgustikuga, kirjalik ja suuline eneseväljendusoskus, infotehnoloogilised oskused, loomingu- ja enesekindlus, enese- ja ajajuhtimise oskused, soov õppida ja võtta vastutust. Autorid testisid leitud kompetentside vajalikkust ja varieeruvust nelja riigi (Ühendkuningriigi, Austria, Sloveenia ja Rumeenia) tööandjate hulgas ning märkisid uuringu tulemustes, et kuigi nimetatud riikide sotsiaal-majanduslik olukord ja kultuuriline taust erinevad, on tööandjate ootused majanduse eriala lõpetanutele märkimisväärselt sarnased. Nelja riigi tööandjate ja majanduse eriala lõpetanute arvamused tööhõivevõime põhikomponentidest langesid suures osas kokku, nii peeti kõige olulisemateks „tugevaid“ ettevõtlusalaseid teadmisi ja oskusi (äri maailmaga seotud oskused), „pehmeid“ ettevõtlusalaseid oskuseid (isiklikud oskused ja omadused) ning varasemat töökogemust. Uuringu tulemusena toodi välja, et erinevate riikide tööandjad tajuvad lõpetanute jaoks olulisi pädevusi sarnaselt.

2.5.1. Senised tööandjate rahulolu uuringud Eestis

Eestis on tööandjate seas üsna erinevaid rahulolu-uuringuid läbi viidud. On ühe konkreetse õppeasutuse lõpetanute tööandjate rahulolu uuringuid, kui ka neid uuringuid, kus kaasatud on mitme õppeasutuse lõpetanute tööandjad või konkreetse sektori tööandjad (Ellamik 2014).

Tööandjate suhtumist kutseharidusse (sh ootusi ja vajadusi) on käsitletud 2008. aasta kutsehariduse sotsiaalsete partnerite rahulolu-uuringus (AS EMOR 2008). Tööandjatelt küsiti muuhulgas nende kogemusi ja kokkupuuteid kutsehariduse omandanud töötajatega, nende motivatsiooni ja tööharjumust, teadmiste praktilisust ning erialaste oskuste piisavust töö tegemiseks. Uuringus selgus, et äsja kutsekooli lõpetanud töötajate erialased oskused vajavad täiendamist ka juhul, kui töötaja omab kutsetunnistust.

Põllumajandusministeeriumi tellimusena uuris Jalak (2010) põllumajandus-, toidu- ja metsandussektoris kasutatava tööjõu kvalifikatsioonitaset, sh tööjõu kvaliteeti ettevõtetes, olemasoleva tööjõu haridustaset, viimastel aastatel võrreldes varasemaga muutunud ettevõtetesse tööle asunud kutseõppeasutuste ja kõrgkoolide lõpetanute taset, mida ootavad tööandjad lõpetanutelt, kuidas toimub tööjõu värbamine jm. Uuringu raames läbiviidud küsitluse tulemusel hindasid tööandjad nii kutse- kui kõrghariduse lõpetanute teoreetilisi erialaseid teadmisi keskmiseks, praktilised erialased oskused said madalama hinnangu. Eriti madalalt hindasid tööandjad kõrgkoolilõpetanute erialast praktilist ettevalmistust. Kutsekoolide lõpetanute puhul hinnati võrreldes erialase ettevalmistusega madalamalt tööks vajalikke isiksuseomadusi ja hoiakuid,

nagu vastutustunne, otsustusvõime ja iseseisvus ning probleemide lahendamise oskus. Uuringu käigus koguti tööandjate hinnanguid lõpetanute kompetentsidele, kuid ei hinnatud nende kompetentside üldist olulisust tööandjate seas.

2013. aasta alguses valmis SA Innove algatusel Kutsehariduse tööandjate rahulolu uuring (Advisio Consulting 2013). Kvalitatiivse uuringu eesmärk oli välja selgitada kutseõppeasutustega koostööd tegevad ettevõtted ja uurida nende ootusi, hoiakuid ning panuseid praktikakorraldusse, sh kuidas muuta õppeasutuse ja ettevõttevahelist koostööd efektiivsemaks. Uuringust selgus, et tööandjad hindavad nii praktikantidel kui uutel töötajatel oluliseks peamiselt üldisi isikuomadusi: initsiatiiv, tähelepanelikkus, korrektsus ja vastutustundlikkus.

Nestor ja Nurmela (2013) uurisid, kuidas hindavad erasektori tööandjad kutseharidusliku väljaõppe saanud töötajate kompetentside vastavust töökohtadel nõutavale ning millised on tööandjate ootused Eesti kutseharidussüsteemi suhtes. Uuringu käigus selgitati välja, kuidas hindavad tööandjad kutsehariduse lõpetanute teadmiste ja oskuste taset, teadmiste vastavust reaalsete töökohtade nõudmistele ja töö muutunud sisule. Samuti uuriti, mis tüüpi teadmisi ja oskusi hindavad tööandjad kutsehariduse lõpetanute juures enim ning kus on kõige suuremad vajakajäämised. Uuringu tulemusena märgiti, et tööandjate hinnangud kutsehariduse lõpetanud töötajatele olid suhteliselt madalad. Kõige paremaks pidasid tööandjad lõpetanute eesti keele oskust ning õpivalmidust ja soovi areneda. Kõige nigelamaks peeti töötajate võõrkeeleoskust, otsustusvõimet ja iseseisvust ning erialaseid tööoskusi. Lisaks märgiti, et tööandjate hinnang lõpetanute teadmiste erialast ja töövaldkonnast oli kõrgem kui hinnang erialasele tööoskusele. Töötajatele tulevikus vajalike üldiste või spetsiifiliste oskuste osas nimetati väga erinevat tüüpi oskuseid – nii tehnilisi, praktilisi või tööspetsiifilisi oskusi, kui ka üldisemaid oskusi, nt meeskonnatöö oskus, probleemi lahendamise oskus ja klienditeenindusoskus.

Kõrgkoolid on uurinud tööandjatelt, milline on nende rahulolu lõpetanutega. Tartu Ülikooli poolt tellitud uuringu eesmärk oli välja selgitada tööandjate hinnangud lõpetanute haridustasemele ja toimetulekule tööturul (AS EMOR 2003). Uuringus selgus, et tööandjad peavad töötajate valimisel esmatähtsaks isiku kohta tekkinud muljet. Esmamuljele järgnesid kandidaadi teadmisi kirjeldavad faktorid nagu erialane spetsialiseerumine, õppekavas sisaldunud ained, keeleoskus ning praktilised või eelnevad töökogemused antud valdkonnas. Vähem oluliseks osutusid diplomiga kaasnev hinnetelett ning kõrgkoolist omistatud kraad. Siiski peavad tööandjad oluliseks, mis kõrgkooli lõpetanuga tegemist on, ehk rolli mängib ka kõrgkooli maine.

Taru ja Lindeman (2007) on uurinud kõrgharidusega töötajatele tööd andvate ettevõtete juhtide hinnanguid ja ootusi 3-aastase bakalaureuseõppe lõpetajatele. Uuringu eesmärk oli saada ülevaade tööandjate ootustest ja hinnangutest 3+2 haridussüsteemis bakalaureuseõppe lõpetanud töötajatele. Uuringu põhjal pidasid tööandjad lõpetanute puhul kõige olulisemaks eesti keele oskust, isikuomadusi ning omandatud eriala. Oluliseks peeti kõiki hinnatud pädevusi: erialateadmised- ja oskused, sotsiaalsed oskused, õppimisvõime, kriitiline mõtlemine, arvutioskus, eneseväljendus ja silmaring.

Tallinna Tehnikaülikoolis viidi tööandjate rahulolu uuring läbi 2013. aastal ning järgmine uuring on kavandatud 2016. aastaks. Töötajalt küsitakse tagasisidet teadmiste-oskuste vastavusest ootustele, samuti üldiste teoreetiliste teadmiste ja erialaste teadmiste-oskuste taset ning olulisust töökohal (Tallinna Tehnikaülikool 2013b). Uuringust järeldus, et tööandjate hinnangul on kõrgharidusega personali valikul kõige olulisem erialane haridus ja võõrkeeles oskus, neile järgneb erialane töökogemus. Ka TTÜ lõpetanute tööandjad hindavad lisaks akadeemilistele oskustele väga tähtsaks meeskonnatöö- ja suhtlemisoskust ning

eneseväljendusoskust, motivatsiooni ja töökust. Kandidaadi haridustase ning mitmeerialane töökogemus ei ole tööandjate hinnangul värbamisel määravaks või eelist andvaks kriteeriumiks.

Kõige värskem tööandjate rahulolu uuring viidi läbi 2015. aastal, kui Lahtvee jt uurisid tööandjate rahulolu info- ja kommunikatsioonitehnoloogia õppekavadel kõrgkooli lõpetanutega. Uuringu eesmärk oli IKT valdkonna näitel kõrgkoolide jaoks välja töötada tööandjalt tagasiside saamise metoodika ja küsitlusankeet, mida on edaspidi võimalik korduvalt kasutada. Üks ankeet koostati IKT valdkonna lõpetanute ja teine muude erialade lõpetanute kohta tagasiside küsimiseks. Loodud küsitlusinstrumendi abil on võimalik koguda tööandjalt tagasisidet, mis oskused on hiljuti kõrgkooli lõpetanu ametikohal vajalikud ning milline on lõpetanu vastavate kompetentside tase tööandja hinnangul. Ametikohal vajalikke oskusi on omakorda võimalik kõrvutada õppekavadel antavate kompetentsidega, et saada teavet, kui laia spektriga ettevalmistus on tööturul vajalik. Lisaks IKT valdkonna kompetentsidele pidasid tööandjad lõpetanute puhul väga oluliseks ka üldoskusi: suhtlemisoskus (suhtlemine, esinemisoskus ja teabe esitamine, koostöö ja meeskonnatöö oskus), mõtlemine (analüüsimine ja tõlgendamine, õppimine ja enesearendamine, teadmiste, tehnoloogiate, informatsiooni ja oskusteabe kasutamine), enesejuhtimine (avatus ja paindlikkus, toimetulek pinge ja tagasilöökidega, planeerimine ja organiseerimine, tulemuste saavutamine).

2.5.2. Tööandjate rahulolu mõjutavad tegurid ja hindamise mõõdikud

Tööandjate rahulolu hinnanguid on varasemate uuringute põhjal mõjutanud nii tööandja kui töövõtja taust. Tööandjate hinnanguid on mõjutanud näiteks **juriidilise isiku vorm** (eraõiguslik vs avalik-õiguslik), **ametikoha seotus konkreetse kutse või erialaga** (Walker 2008), **tööandja tegevusvaldkond ning töötajate arv ettevõttes** (ACNielsen Research Services 2000; National Employer Survey 2015). Töövõtjate poolelt on pädevuste olulisust ning neile antud hinnanguid varasemate uuringute näitel mõjutanud **eriala või valitud ametikoht, lõpetatud haridustase** (üld-, kutse- või kõrgharidus) ning **lõpetatud õppeasutus** (ACNielsen Research Services 2000; AS EMOR 2003; Oliver jt 2014).

Rahvusvaheliste uuringute ning teaduskirjanduse analüüsi käigus selgitati välja mitmeid erinevaid tööandjate rahulolu hindamise instrumente, kuid enamus neist olid suunatud kas ühe õppeasutuse või konkreetsete õppevaldkondade/erialade lõpetanute või teatud sektori tööandjate rahulolu hindamiseks. Seetõttu ei ole võimalik neid instrumente ilma eelnevalt testimata üheselt Eesti jaoks kohandada, kuna eesmärk on uurida erinevate õppeasutuste ning haridustasemetega lõpetanute tööandjate rahulolu erinevates sektorites.

Üldpädevuste kontseptsiooni (DeSeCo projekt) ja varasemate uuringute põhjal on selgelt näha, et tööandjate rahulolu mõõdikud ning indikaatorid on sageli valitud konkreetse uuringu eesmärgist lähtuvalt, kuid neis on sageli ka kattuvaid mõõdikuid. Eesti tööandjate poolt oluliseks peetavatest pädevustest ülevaate saamiseks on koostatud tabel 2. Need on pädevused, mida tööandjad varasemate uuringute põhjal kutse- või kõrghariduse lõpetanute puhul väga oluliseks või vähem oluliseks on pidanud. Tabel 2 kajastab nende uuringute andmeid, kus tööandjad lisaks palgatud lõpetanute kompetentside tasemele hindasid ka pädevuste ja oskuste olulisust või vajalikkust. Nendest läbiviidud uuringutest võib järeldada, et Eesti tööandjate hinnangul on olulised tehnoloogia kasutamise oskus (sh arvutioskus), inimestega seotud oskused, õppimisoskus, analüüsi- ja sünteesioskus, eesti keele oskus, üldine ettevalmistus erialal

töötamiseks, erialaste teoreetiliste teadmiste praktilise rakendamise oskus ning teatud isiklikud oskused ja omadused.

Tabel 2. Tööandjate hinnangud üld- ja erialaoskuste olulisusele varasemates Eestis läbi viidud uuringutes ("x" on märgitud tööandjate hinnangul olulised oskused; "x/o" oskused, mis on osaliselt olulised; "o" oskused, mis pole olulised)

		Lõhmussaar (2013)	Nestor ja Nurmela (2013)	AS Emor (2003)	Taru ja Lindeman (2007)	Raun (2011)	Lahtvee jt (2015)
	Lõpetatud haridusaste	kutse	kutse	kõrg	kõrg	kõrg	kõrg
Põhi- või fundamentaaloskused	Arvutamisoskus/matemaatiline pädevus	x					
	Tehnoloogia kasutamise oskus	x			x	x	x
Inimestega seotud oskused	Suhtlemisoskus/läbirääkimisoskus		x	x	x		x
	Isikutevahelised oskused					x	
	Eneseväljendus- ja esinemisoskus			x/o	x		x
	Meeskonnatöö oskus			x	x	x	x
	Klienditeeninduse oskus						o
Mõtlemisega seotud oskused	Andmete kogumise ja töötlemise oskus						x
	Planeerimis- ja organiseerimisoskus						x
	Õppimisoskus	x	x	x	x		x
	Innovatiivne ja loominguine mõtlemine			x			
	Analüüsi- ja sünteesioskus			x	x		x
Isiklikud oskused ja omadused	Vastutustundlikkus, leidlikkus, paindlikkus, ajaplaneerimisoskus, adekvaatne enesehinnang		o		x	x	x
	Iseseisvus, vähene vajadus juhendamise järele		o	x			
Juhtimisoskus	Otsustamine ja algatamine; juhtimine ja juhendamine	o	o	o	o		x/o
Ärimaailmaga seotud oskused	Innovatsiooni oskused, ettevõtlusoskused			o	o		
Ühiskonnaga seotud oskused	Ühiskondlikud teadmised, kodanikuteadmised ja oskused, üldised teadmised, silmaring	o			o		
Keeleoskus	Eesti keele oskus	x	x			x	x
	Võõrkeele oskus	x	o		o		x/o
Erialaga seotud teadmised ja oskused	Praktilised oskused	x	o	o	x		
	Teoreetilised teadmised ja nende rakendamine praktikas	x	x	x	x	x	x
	Üldine ettevalmistus erialal töötamiseks	x	x	x	x	x	
	Töökogemus					x	

Varasemates Eestis läbi viidud uuringutes on võrreldes teiste riikide uuringutega vähem tähelepanu pööratud ärimaailma ja ühiskonnaga seotud oskustele ning eelneva tabeli põhjal pole need uuringute tulemuste põhjal Eesti tööandjate hinnangul oluliseks osutunud. Kuigi näiteks juhtimisoskusele pööratakse tähelepanu nii Eesti kui välisriikide uuringutes, siis on see teiste pädevustega võrreldes sageli

vähemoluliseks osutunud. Üheks põhjuseks on, et juhtimisoskust peetakse oluliseks pigem juhtivtöötajatel ja staažikamatel töötajatel kui äsjastel lõpetanutel (AQU 2014).

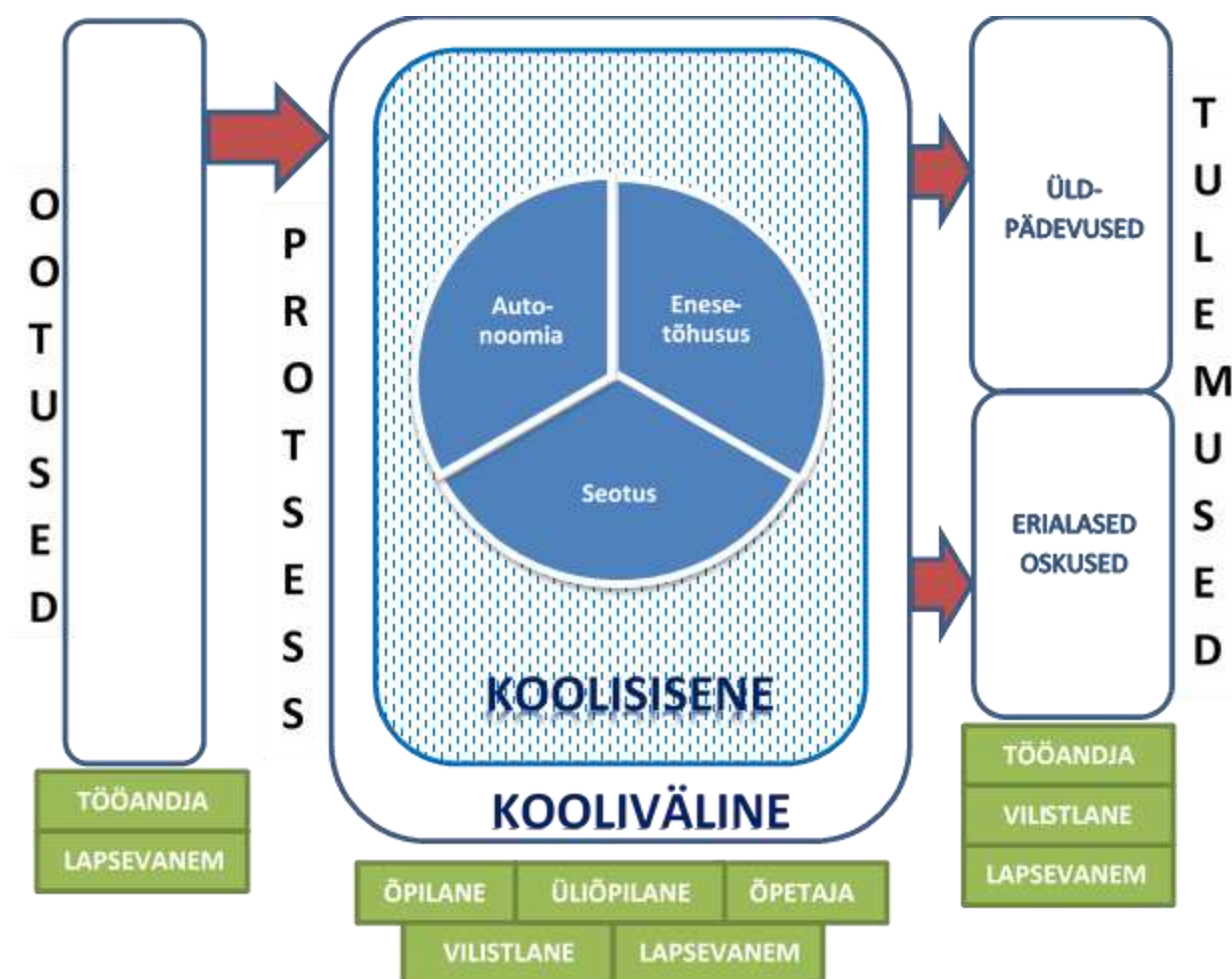
Võõrkeelte oskuse olulisus ja rahulolu on seotud tööandja tegevusvaldkonnaga ja konkreetse ametikohaga. Üldjuhul peetakse võõrkeele oskust võrreldes teiste pädevustega keskmisest olulisemaks, kuid teatud valdkondades (nt ehitus, meedia, teenindus) pigem ebaoluliseks (AQU 2014). Sama tendents ilmneb ka matemaatilise pädevuse puhul, mida üldjuhul peetakse ebaoluliseks, kuid näiteks finants- ja kinnisvara valdkonnas keskmiselt oluliseks pädevuseks.

Muude oskuste ja pädevuste hindamine uuringutes on seotud konkreetse uuringu eesmärkidega ja indikaatorite detailsusega.

Eesti uuringutest saab mõõtevahendi loomisel võtta eeskujuks Lahtvee jt (2015) poolt koostatud küsimustiku, mida tuleb aga täiendada erialaoskusi kajastavate indikaatoritega, kuna praegune mõõtevahend erialaoskustele tähelepanu ei pööra.

3. HARIDUSEGA RAHULOLU HINDAMISE KONTSEPTSIOON

Oleme kontseptsiooni välja töötamisel lähtunud haridusest kui protsessist, mistõttu kõige olulisema osa kontseptsioonist moodustavad (üli)õpilaste arengut toetava keskkonna, õpimotivatsiooni ja arenguprotsessi komponendid (joonis 2; ptk 3.2). Teised sihtrühmad suhestuvad aga õppurite arenguga erinevalt. Õpetajad on õppeprotsessis süvitsi sees, lapsevanemad mõjutavad õppeprotsessi tugevalt läbi koduse kasvatuses ning on enamasti väga huvitatud ka sellest, mis toimub koolis. Tööandjad on haridusprotsessiga käsitletavates õppeastmetes (st täienduskoolitus ei ole siinse töö analüüsi objekt) kõige vähem seotud või ei ole otseselt üldse seotud (side on eelkõige läbi praktikakohtade pakkumise) ning nad puutuvad sageli kokku alles õppeasutuse lõpetanud inimestega. Seega tuleb protsessipõhist vaadet täiendada ka õppetöö tulemuste käsitlemisega (vt ptk 3.3). Samuti tuleb arvestada, et erinevatel sihtrühmadel on erinevad ootused haridussüsteemile ning nende ootuste täitumine või mittetäitumine mõjutab tugevalt rahulolu haridusega (ptk 3.1).



Joonis 2. Hariduse rahulolu kontseptsiooni teoreetiline raamistik (roheline kast näitab sihtrühma, kellel hinnatakse seda valdkonda)

Ootuste ja hariduse tulemuste käsitlemisel lähtume kliendi rahulolu teooriast (vt nt Fornell 1992; Bitner ja Hubbert 1994; täpsemalt ptk 3.1 ja 3.3). Ehkki kliendi rahulolu teooriat on hariduse, eriti kõrghariduse puhul rahulolu hindamiseks palju rakendatud (vt ptk 2.2), eelistame mitte käsitleda haridust kui teenust ja õpilasi kui kliente ning piirame kliendi rahulolu teooria rakendamise tööandjate ja lastevanematega, kes (eriti tööandjad) on enam seotud õppetöö tulemustega ja vähem protsessiga. Kliendi rahulolu teoorias on kolm olulisimat komponenti (vt täpsemalt ptk 3.1): ootused mingi teenuse või toote kvaliteedi suhtes, kogetud kvaliteet ja nende kahe erinevus. Ootused mõjutavad tugevalt alul lastevanemate eelistusi lasteaia ja kooli valikul ning hiljem ka õppurite eriala ja õppeasutuse valikut. Samuti on tööandjate ootused seotud sellega, mis eriala ja mis ülikooli lõpetajaid nad tööle võtavad (Pavlin 2009).

Ootuseid tuleb alati kõrvutada reaalse kogemusega, st meie kontseptsioonis õppetöö tulemustega. Tulemuste kirjeldamisel lähtume sellest, et elukestva õppe jaoks on kõige olulisemad inimeste hoiakud õppimise suhtes. Seetõttu hindame, mil moel on õpetamine arendanud õpilaste üldpädevusi ja selle kõrval ka õppeasutuste lõpetajate (eelkõige kutseõppeasutuste ja kõrgkoolide lõpetanute) erialaseid oskusi.

Protsessi osas oleme lähtunud eelkõige Dinham ja Scotti (2000) poolt välja töötatud kolme valdkonna mudelist ning enesemääratlusteooriast (Deci ja Ryan 2000; vt täpsemalt ptk 3.2). Välja toodud teooriate valik tuleb nende mõjukusest ja kasutatavusest nii üldiselt rahulolu uurimise valdkonnas kui ka konkreetselt meie sihtrühmade näitel. Nagu sihtrühmade kirjelduse juures on välja toodud (ptk 2), siis protsessis osalevate rühmade (eelkõige õpilaste, üliõpilaste ja õpetajate) puhul on rahulolu uuritud sageli lähtudes motivatsioonilistest, kooliga seotud ning koolivälistest komponentidest. Kuigi paljud väiksemad uuringud on eraldiseisvalt keskendunud enamasti vaid ühele valdkonnale, siis enamik uuringuid on kas seotud või jagunevad kõigi kolme valdkonna vahel.

Tuginedes kolme valdkonna lähenemisele, oleme protsessiga seotud rahulolu valdkonnad jaganud kolmeks:

- motivatsioonilised (sisemine motivatsioon) ehk rahuloluga seotud;
- koolikeskkonnaga seotud ehk rahulolu ja rahulolematuse; ning
- koolivälised ehk rahulolematuse komponendid.

Lähtudes enesemääratlusteooriast arvestame motivatsiooniliste komponentidena Deci ja Ryani poolt välja toodud baasvajadusi, eristades autonoomsust, enesetõhusust ja seotust kogukonnaga. Baasvajaduste komponente hinnates on oluline arvestada iga sihtrühma eripära (vt ptk 2). Näiteks õpetajate sihtrühmas on oluline arvestada nii tajutud autonoomsust (kuivõrd tajutakse võimalust iseseisvalt otsuseid vastu võtta ja valida probleemi lahendamiseks parim viis) kui ka autonoomia toetamise (kuivõrd tajutakse, et kooli juhtkond, õpetajad jne toetavad ning soodustavad iseseisvat otsustamist ja tegutsemist) osakaalu. Seega võib komponentide täpne rõhuasetus sihtrühmade vahel varieeruda.

Koolikeskkonnaga seotud komponentidest võib õpetajatel näitena tuua suhted kolleegidega, juhtkonnaga, õppetöö korralduse koolis ja kooli pedagoogilise lähenemise (nt waldorfpedagoogika). Mitmed välja toodud komponendid sobituvad ka õpilaste, kutseõppurite ja üliõpilaste rahulolu hindamiseks (nt õppetöö korraldus koolis, suhted kaaslastega).

3.1. Ootuste komponendid

Ootused mõjutavad alati väga tugevalt inimeste rahulolu. Kui ükskõik milline teenus, asi või tegevus jääb ootustele alla, järgneb sellele pettumus. Rahuloluks peab kogemus vähemalt vastama ootustele või neid ületama. Haridusega seoses selgitab ootuste ja kogemuse vahekorda kõige otsesemalt kliendi rahulolu teooria.

Kliendi rahuolu määratlus tuleb turundusest ning see on sageli aluseks olnud ka haridusega rahulolu hindamisel (nt Bitner ja Hubbert 1994). Turunduses iseloomustatakse rahulolu tavapäraselt kui üleüldist tunnet või rahulolu sooritatava tehinguga, ent lisaks eristatakse rahulolu hindamisel ootuste kinnitamist (*confirmation of expectations*) ja tegeliku kogemuse erinevust kliendi ideaalsest ettekujutusest soovitud tootest või teenusest (Fornell 1992). Oliver (1997) defineeris rahulolu nauditava tulemuse või saavutusena (*pleasurable fulfilment*), st kliendid/tarbijad tajuvad, et tarbimine täidab mõne nende isikliku vajaduse, soovi, eesmärgi vms ning et selle täitmine on nauditav. Selline vaateviis sobitub hästi haridusega rahulolu lahtimõtestamiseks ootuste ja täitunud saavutuste võrdluses.

Kliendi rahulolu on kirjeldatud ka kognitiivse protsessina, kus inimesed võrdlevad eelnevaid ootusi teenusele/tootele tegeliku kogemusega ja tulemusega (*perceived performance*) (Zeithmal jt 1993). Sarnaselt lähenetakse ka õppuritele, st uuritakse ja mõõdetakse (üli)õpilase kogu õpikogemust, mis määrab haridusega rahulolu (Duque 2014). Näiteks Elliott ja Shin (2002) toovad välja, et rahulolu kujundavad kõikvõimalikud (sh korduvad) kokkupuuted ja kogemused õpikeskkonnaga. Autorid kirjeldavad rahulolu kui üliõpilase subjektiivset hinnangut erinevatele haridusega seotud tulemite ja kogemuste sobivusele. (Üli)õpilaste rahulolu on pigem lühiajaline suhtumine/hoiak, mis tekib siis, kui tegelik kogemus (*performance*) vastab ootustele või ületab neid (Elliott ja Healy 2001).

Hariduse käsitlemine teenusena on viimasel ajal saanud siiski pigem kriitika osaliseks (nt James 2002; Cardoso 2012; Tight 2013; Brady 2013). Praegu pigem domineeriva sotsiaal-konstruktivistliku õpikäsitlemise järgi (nt Säljö 2003) ei "osta" õpilased teadmisi, vaid osalevad ise aktiivselt nende loomises. Samuti ei ole koolid oma olemuselt teenindusasutused, vaid tegelevad koos teadmiste arendamisega ka isiksuse arendamisega ja peavad looma selleks sobiva keskkonna.

Kliendi rahulolu teooria sobib pigem kirjeldama nende sihtrühmade rahulolu, kes ise (koolis toimivas) õpetamise ja õppimise protsessis aktiivselt ei osale. Siinse töö kontekstis on selliseks osaliseks ennekõike tööandjad, aga teatud määral ka lapsevanemad. Tööandjad sõltuvad väga suuresti sellest, milliste oskuste ja pädevustega on neile tööle asuvad koolilõpetajad (Pavlin 2009). Neil on enamasti konkreetsed ootused uute töötajate oskuste suhtes, mis võivad, aga ei pruugi täituda. Nii on ka enamus tööandjate rahulolu küsimustikke üles ehitatud (vt ptk 2.5), ehkki enamasti ei nimetata lähenemise alusena kliendi rahulolu teooriat. Lapsevanemad on siiski rohkem seotud lapse arenguga ja seeläbi haridusprotsessiga, kuid nende otsuseid juhivad sageli samuti konkreetsed ootused sellele, mis koolis toimub või kuidas õpilane areneb (mida nad juhivad ja mis väljendub, näiteks, kooli valikus). Seetõttu võib ootuste ja nende täitumise komponente kaasata ka lapsevanemate rahulolu uurimisse.

3.2. Protsessi komponendid

Hariduses eristuvad selgelt sihtrühmad, kes on igapäevaselt tihedalt seotud haridusprotsessiga, milles nad aktiivselt osalevad. Kui lapsevanemad ja tööandjad hindavad rahulolu haridusega pigem kõrvalt, hinnates protsessi välisvaatlejana või selle protsessi tulemusi (sh oskusi), siis (üli)õpilased ja õpetajad saavad hinnata rahulolu hariduskeskkonnas toimuvate protsessidega ja keskkonnaga, millest nad pidevalt mõjutatud on ja mida nad ka ise mõjutada saavad.

Nii töö- kui õpikeskkonnaga vahetus seoses olevate sihtrühmade rahulolu uuringutes on eristatud komponente, mida jagatakse keskkonnaga seotud ehk rahulolematuse ja sisemisteks ehk motivatsioonilisteks faktoriteks. Kõige olulisemad teooriad ja lähenemised, mida on kasutatud otseselt hariduskeskkonnaga seoses olevate sihtrühmade uurimisel, on Herzbergi kahe-faktori teooria koos selle edasiarendusega (kolme valdkonna mudel), ning enesemääratlusteooria.

Herzberg koos kolleegidega kirjeldas 1959. aastal **kahe-faktori teooriat** (*two-factor theory*; Herzberg, Mausner ja Snyderman 1959), milles rahulolu mõjutajad on jagatud kahte üksteisest sõltumatusse faktorisse. Vastupidiselt teooria sünniajal hoitud uskumustele, et rahulolu ja rahulolematuse paiknevad ühel kontiinumil kahe vastandliku äärmusena, näitas Herzberg kolleegidega, et rahulolu vastand ei ole mitte rahulolematuse, vaid rahulolu puudumine. Rahulolematuse vähendamine ei too endaga kaasa rahulolu. Sellest ajast on teooria leidnud üha enam kinnitust ja kõlapinda mitmetes valdkondades. **Rahulolematuse** ehk hügieenifaktoritena toovad teooria autorid välja näiteks vähesed võimalused supervisiooniks, inimestevahelised suhted, füüsilise töökeskkonna, palga jne. **Rahulolu** ehk motivatsiooniliste faktorite all on nimetatud võimalust ennast teostada läbi töö, sh tunnustus, töö olulisus, vastutus, arenguvõimalused jne.

Hilisemad Herzbergi teoorial põhinevad uuringud on näidanud, et haridusvaldkonnas on põhjust jagada **rahulolematuse** faktor kaheks – **koolisisesed** (*school-based*) ja **koolivälised** faktorid (*extrinsic factors*) (Dinham ja Scott 2000). Autorid nimetavad kolmese jaotusega lahendit **kolme valdkonna mudeliks** (*Three Domain Model*). Uue lähenemise vajadus tulenes autorite sõnul sellest, kuidas koolid on seotud rahulolematuse faktoritega. Üha enam mõjutavad haridusasutusi välised mõjud (näiteks ühiskonna ootused, muudatused seadusandluses), mis ei ole kooli enda kontrolli all. Autorid toovad välja, et koolisisesed rahulolukomponendid võivad seostuda nii rahulolu kui rahulolematusega. Näiteks näitas Anne Nelke oma magistritöös (Nelke 2014), et ühe waldorfkooli õpetajad pidasid kooli pedagoogilist lähenemist rahulolu allikaks, samas kui mitmeid koolipõhiseid elemente, nt ajaline surve ja mentori puudumine algajate õpetajate jaoks, toodi välja kui rahulolematuse põhjustajaid.

Herzberg toob välja, et rahulolu edendamiseks on eelkõige vajalik toetada motivatsioonilisi ehk rahulolu faktoreid (Herzberg jt 1959). Näiteks pakkuda töötajale jõukohaseid ülesandeid ning tunnustust juhendaja või tööandja poolt. Samuti rõhutab Herzberg autonoomia olulisust, tuues välja, et töötajale peaks jääma võimalus valida, kuidas oleks tööülesandeid kõige optimaalsem täita.

Tänapäevased motivatsiooniuringud, sealhulgas nii haridus- kui ka töörahulolu valdkonnas, toetuvad laialdaselt kasutust ja tõendust leidnud **enesemääratlusteooriale** (Deci ja Ryan 2000). Autorid kirjeldavad teooriat kui klassikalistele empiirilistele meetoditele tuginevat lähenemist, mille eesmärk on kirjeldada inimeste motivatsiooni ja isiksust ning esimese aluseks olevaid vajadusi (*Ibid*). Teoreetilist lähenemist on rakendatud mitmete valdkondade uurimustes alates haridusest, tervisehoiust, organisatsiooni kultuurist ja tööst kuni psühhopatoloogiani.

Enesemääratlusteooria lähtepunktist võib motivatsiooni kirjeldada kui energiat, jõudu tegutseda eesmärgi nimel ning seejuures eristatakse sisemist ja välist motivatsiooni. Sisemine motivatsioon kirjeldab ennastjuhtivat inimest, kes tegutseb ajendatuna tehtud tööst saadavast rahulolust. Deci ja Ryan (2000) toovad välja, et sisemine motivatsioon on inimesele loomumomane kalduvus otsida uudseid ja väljakutseid pakkuvaid olukordi, et areneda ja õppida. Väliselt motiveeritud inimest ajendab tegutsema pigem väline tasu. Autorid on seisukohal, et kolm psühholoogilist vajadust (autonoomia-, kompetentuse- ja seotusevajadus) on universaalseks, fundamentaalseks ja valdkonnaüleseks eelduseks inimese sisemise motivatsiooni tekkes. Kuigi inimeste puhul eeldatakse vaikimisi, et nad tegutsevad ennast juhtivalt ja sisemisest motivatsioonist ajendatult, näitavad mitmed uuringud, et eelneva toimumiseks peavad esinema toetavad tingimused ehk kolm baasvajadust peavad saama täidetud/rahuldatud.

Teooria kohaselt on **autonoomia-, kompetentsuse- ja seotusevajaduse** rahuldamine eelduseks ennastjuhtiva inimese, sh töötaja või õppija kujunemisele. Enesemääratlusteooria raames on aastate jooksul uuritud ka keskkonnast tulenevaid faktoreid ning näidatud, et viimaste mõju saab kokkuvõtlikult seletada läbi nende mõju kolmele baasvajadusele (Deci ja Ryan 2000). Kolme baasvajaduse rolli ja olulisust on uuritud mitmetes valdkondades, alates õpimotivatsioonist kuni töörahuloluni (Deci jt 2001; Deci ja Ryan 2000b). Töö kontekstis on uuringud näidanud, et baasvajaduste täitmine on seotud tööalase heaoluga, sh õpetajate tööga rahuloluga (Gagné ja Deci 2005).

Protsessi komponendid on:

- motivatsioonilised komponendid (aluseks enesemääratlusteooria; Deci ja Ryan 2000, Gagné ja Deci 2005):
 - autonoomia;
 - autonoomne toetus;
 - seotus kooli ja töökollektiiviga;
 - kompetentsus/enesetõhusus;
 - üldine rahulolu;
- koolisisesed komponendid (aluseks kolme valdkonna mudel ja Eesti uuringud; Dinham ja Scott 2000, Übius jt 2014):
 - kooli maine;
 - kooli juhtkond ja juhtimine;
 - edutamise ja enesearengu võimalused;
 - kooli taristu;
 - kooli sotsiaalne keskkond;
 - valmisolek hariduslike erivajadustega õpilastega tegelemiseks;
 - töökoormus;
- koolivälised ehk rahulolematuse komponendid (aluseks kolme valdkonna mudel ja Eesti uuringud; Dinham ja Scott 2000):
 - muutused haridussüsteemis;
 - õpetajate staatus ühiskonnas.

3.3. Tulemuste komponendid

Eesti elukestva õppe strateegia³⁰ ja selle aluseks olev Eesti hariduse väljakutsete analüüs (Eesti hariduse... 2011) rõhutavad mõlemad igas vanuses õppurite sotsiaalse võimekuse arendamise vajadust. Lisaks aineteadmistele tuuakse esile ka individuaalsed omadused, õpioskused, probleemide lahendamise ja meeskonnatöö oskused. Üldistatult kirjeldatakse õppija sedalaadi omadusi ja oskusi üldpädevuste mõistega. Üldpädevuste määratlemine on saanud tuge inimressursi kontseptsiooni levikust ökonoomikas ja majanduses (Markus jt 2005).

Üldpädevuste arendamine õppurites lähtub eeldusest, et on olemas teatud oskused, mis on kasulikud igale indiviidile, mida saab rakendada mitmesugustes olukordades ja mis loovad aluse edukaks toimetulekuks tööelus ja hilisemas enesetäienduses (Dewey ja Garforth 1966; Gilbert jt 2004). Oskusest eristab pädevust selle oskuse rakendamise võime (Ouane 2003).

Erinevad allikad loetlevad erinevaid üldpädevusi. Varieeruvuse allikaks on nii õpitasemed ja sellest lähtuv erinev nägemus õppuri ja õppetöö eesmärkidest kui see, kas arengut vaadeldakse eelkõige indiviidi seisukohast või arvestatakse ka selle grupi heaolu, kuhu indiviid kuulub (Ouane 2003; vt ka Markus jt 2005). Samuti on üldpädevuste määratlemisel kolm erinevat traditsiooni: biheivioristlik, üldine ja kognitiivne (Mulder jt 2007, aga vt Le Deist ja Winterton 2005). Neist esimene, mida on ka psühholoogiliseks lähenemiseks nimetatud (Markus jt 2005) või funktsionaal-pragmaatiliselt (Klieme jt 2008), lähtub tõdemusest, et edukaid ja ebaedukaid töötajaid eristavad mitte intelligentsus, vaid teatud universaalsed tööalased või individuaalsed oskused, mida on võimalik tuvastada ja õpetada ka teistele töötajatele (McClelland 1973, 1998). Üldiseid oskusi ehk hariduslikke üldpädevusi (*sensu* Markus jt 2005) rõhutavad autorid asetavad üldpädevused pigem konkreetse töökohta konteksti ja hindavad oskusi, mida on vaja teatud ametis toimetulekuks (Norris 1991; Fletcher 1992). Kuna töökohad erinevad üksteisest märkimisväärselt, on ka nende kaudu defineeritud üldpädevused väga mitmekesised (Mulder jt 2007). Kolmas vaade keskendub kognitiivsetele oskustele ning toetub sotsiaal-konstruktivistlikule õpikäsitlusele (Hodkinson ja Issitt 1995). Rõhk on pädevustel, mida on vaja ühiskonnas edukaks toimetulekuks ja koostööks (Mulder jt 2007).

Erinevad lähtekohad peegelduvad ka üle-euroopalistes poliitsuunistes ja arengudokumentides. Näiteks lähtub Euroopa kõrgharidusruumi ühtlustamise Bologna protsess biheivioristlikust üldpädevuste käsitlusest (Hyland 2006). PISA uuringud omakorda kombineerivad kognitiivseid pädevusi (teadmised), funktsionaalsete (oskused), sotsiaalsete ja enesejuhtimise pädevustega (Achtenhagen 2005; Baethge jt 2006). OECD on püüdnud üldpädevusi standardida ja on DeSeCo programmis defineerinud kultuuride ülesed üldpädevused (Rychen ja Salganik 2001; OECD 2005). Nende lähtekohtadeks on olnud, et üldpädevused peavad olema sotsiaalselt ja majanduslikult väärtuslikud, nende kõrge tase peab tooma kasu mitmesugustes eluvaldkondades isiklikest suhetest töösuheteni ja nad peavad olema kõigi inimeste jaoks ühtviisi olulised (st üldpädevused ei sõltu inimese ametist või tegevusalast) (OECD 2005; Mulder jt 2007). Enamasti loetakse üldpädevuste hulka autonoomia (iseseisvus ja enesejuhtimise oskused), kommunikatsioonioskused (kirjutamine, esinemine jne), info-oskused (info leidmine, kriitiline hindamine, haldamine jne), kognitiivsed oskused (analüüsi-, sünteesi-, argumentatsiooni-, kriitilise mõtlemise jne oskused, loovus), töötamise oskused (planeerimine, koostööoskus, juhtimisoskus jne) (vt nt Ouane 2003;

³⁰ <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Gilbert jt 2004). OECD DeSeCo projekt vaatleb üldpädevusi kolmes oskuste grupis: tööks vajalike oskuste (*sensu lato*) interaktiivne rakendamine (sh nt infopädevused, matemaatiline kirjaoskus, tehnoloogilised abivahendid jmt), suhtlemine heterogeensetes meeskondades ja iseseisvalt käitumine (OECD 2005).

Siiski tuleb märkida, et üldpädevuste kontseptsiooni paikapidavust on seni veel üsna vähe usaldusväärselt testitud (Markus jt 2005). OECD on küll oma autoriteediga läbi DeSeCo projekti tulemuste kehtestamas teatavat standardit, kuid kontseptsioon kannatab jätkuvalt tervikliku ja üheselt tõlgendatava mõiste(stiku) puudumise, inimeste edu ja üldpädevuste vaheliste seoste nõrkuse ning sellekohaste analüüside vähesuse ja üldpädevuste hindamise keerukuse käes (Mulder jt 2007).

Üldpädevuste kõrval moodustab teise väga olulise õppetöö tulemuste osa omandatud erialaste oskuste tase. Erinevad haridustasemed peavad õpilasi ette valmistama erinevate järgnevate tegevuste jaoks, mistõttu ei ole ka erialaste oskuste tase alati üheselt määratletav ega võrdse tähtsusega kõikide sihtgruppide jaoks. Kui koolieelsed õppeasutused ja algkool peavad põhiliselt andma õpilastele õpioskused ja algteadmised ning äratama huvi õpingute jätkamiseks, siis põhikoolist alates muutub omandatud teadmiste tase ja nende rakendamise oskus järjest olulisemaks. Üha enam peavad tööandjad töötajate värbamisel ametialastest oskustest olulisemaks üldpädevusi, seda eriti kõrghariduse lõpetajate puhul (nt Gibb 2004; Archer ja Davison 2008; NACE Research 2011). Kutseõppe lõpetanute puhul on aga ka ametialased oskused jätkuvalt väga olulised nii vilistlase kui tööandja rahulolu tegurid (Smith 2002; Hawke 2004; Sheldon ja Thornthwaite 2005).

Üha enam jätavad tööandjad töötajate oskuste arendamise töötajate enda mureks (Sheldon ja Thornthwaite 2005). See tähendab, et enesearendamisoskus (üks üldpädevustest) muutub järjest määravamaks ka ametialaste oskuste arendamisel.

Üldiselt pööratakse õppetöö tulemustele haridusega rahulolu uuringutes (vt ptk 2) vähe tähelepanu. See tähendab, et kooli(de)s omandatud oskustel ja teadmistel on haridusega rahulolu väga väike kaal. Tugevam on oskuste seos kliendi rahulolu teooriaga, kus sihtgrupid, keda saab kliendi positsioonil vaadelda (lapsevanemad, tööandjad), võivad pöörata omandatud (ameti)oskustele rohkem tähelepanu. Tööandjate (äri)edu on sealjuures otseses sõltuvuses sellest, milliste oskustega töötajaid nad haridussüsteemist saavad. Enamik tööandjaid peavadki üldpädevusi ja erialaseid oskusi võrdselt oluliseks (Pavlin 2009).

Üldpädevuste ja erialaste oskuste komponendid:

- üldpädevuste komponendid (üldjaotus OECD 2005 järgi):
 - tööks vajalike oskuste (*sensu lato*) rakendamine (Curtis ja McKenzie 2001 järgi)
 - info kogumise, analüüsi ja haldamise oskused;
 - planeerimis- ja organiseerimisoskused;
 - funktsionaalne lugemisoskus;
 - matemaatiline kirjaoskus;
 - probleemilahendusoskus;
 - tehnoloogia kasutamise oskus;
 - heterogeensetes meeskondades suhtlemine (Curtis ja McKenzie 2001 järgi)
 - suhtlemis- ja eneseväljendusoskused;
 - meeskonnatöö oskused;
 - iseseisvalt käitumine (autonoomia) (AI Group 1999 järgi)
 - õpioskused;
 - valmisolek muutusteks;

- iseseisvus probleemide lahendamisel ja oma otsuste põhjendamise oskus;
 - praktilisus;
 - äri(tulemuste)le orienteeritus;
- erialased oskused moodustavad ühe haridusega rahulolu mõõtmise mudeli komponendi.

VIIDATUD ALLIKAD

ACCI, BCA. (2002). *Employability Skills for the future. Report to Department of Education, Science and Training and the Australian National Training Authority*. Canberra: Department of Education, Science and Training.

Achtenhagen, F. (2005). Competence and their development: Cognition, motivation, meta-cognition. W. J. Nijhof, L. F. M. Nieuwenhuis (toim), *The learning potential of the workplace* (lk 1–21). Enschede: University of Twente.

ACNielsen Research Services. (2000). *Employer Satisfaction with Graduate Skills: Research report*. Canberra: Department of Employment, Training and Youth Affairs.

Advisio Consulting. (2013). *Kutsehariduse tööandjate rahulolu uuring*. Vaadatud 18.04.2016
http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Kutsehariduse%20programm/Uuringud/Kutsehariduse_tooandjate_rahulolu_uuring_2013.pdf

Aldridge, J., Ala'i, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1), 47–66.
<http://dx.doi.org/10.1177/1365480212473680>

AI Group (Australian Industry Group). (1999). *Training to compete: The Australian Industry Group study into the training needs of industry. Report by The Allen Consulting Group*. Sydney: Australian Industry Group.

Allen, J., Van Der Velden, R. (2005). The role of self-assessment in measuring skills. *Transition in Youth Workshop*. Valencia, Spain, 8.–10. september.

Aldridge, S., Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197–204.

Alves, H., Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 18(5), 57–588.

Alves, H., Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73–85.

Amerijckx, G., Humblet, P. C. (2014). Child well-being: what does it mean? *Children & Society*, 28(5), 404–415.

Andrews, F. M., Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York, NY: Plenum Press. Viidatud Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469 vahendusel.

Andrews, J., Higson, H. (2008). Graduate employability, „soft skills“ versus „hard“ business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422.

ANECA. (2004). *Las empresas y la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Viidatud AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia*.

Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014. (Vaadatud 18.04.2016 http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf) vahendusel.

Annus, T., Kanep, H., Kraut, L., Kliimask, J., Noorkõiv, R., Paabut, A., Paulus, A. (2005). *Üldhariduskoolide võrgu korraldamine. Lõpparuanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia. Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014.* Vaadatud 18.04.2016 http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf

Arambewela, R., Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555–569.

Arambewela, R., Hall, J., Zuhair, S. (2006). Postgraduate International students from Asia: Factors influencing satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 105–127.

Archer, W., Davison, J. (2008). *Graduate Employability: What do employers think and want?* London: Council for Industry and Higher Education.

Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193–216.

AS EMOR. (2003). *Tartu Ülikooli lõpetanute uuring. Lühikokkuvõte*. Vaadatud 18.04.2016 http://www.ut.ee/sites/default/files/ut_files/Tartu_likooli_lpetanute_uuring.pdf

AS EMOR. (2008). Haridus- ja Teadusministeeriumi kutsehariduse valdkonna sotsiaalsete partnerite rahulolu uuring. Vaadatud 18.04.2016 http://www.emor.ee/public/documents/sektorid/kutsehariduse_valdkonna_sotsiaalsete_partnerite_rahulolu_uuring1.pdf

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.

Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perception: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528–540

Finn, B. (1991). Young People's Participation in Post-compulsory Education and Training: Report of the Australian Education Council Review Committee. Executive Summary.

Australian Education Council, Mayer Committee. (1992). *Key competencies. Report of the Committee to Advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on Employment-related Key Competencies for Post Compulsory Education and Training*. Canberra: Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment, and Training.

Badri, M., El Mourad, T., Makki, R., Ferrandino, V., Mehaidat, J., Alaaeldin, A. (2011). Drivers of parent satisfaction with subjects taught in their children's schools—a test of causality. *International Journal of Education Research*, 6(2), 77–90.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12–24. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.10.007>

Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V., Weber, S. (2006). *PISA-VET: A Feasibility-Study*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25–44.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57–70.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221.
- Banwet, D. K., Datta, B. (2003). A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work Study*, 52(5), 234–243.
- Beerli Palacio, A., Díaz Meneses, G., Pérez Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486–505.
- Bejou, A. (2013). An empirical investigation of the correlates of satisfaction in public schools. *Journal of Relationship Marketing*, 12(4), 243–260.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123–141.
- Bitner, M. J., Hubbert, A. R. (1994). Encounter satisfaction versus overall satisfaction versus quality. R. T. Rust, R. L. Oliver (toim), *Service quality: New directions in theory and practice* (lk 72–94). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blackmore, J., Douglas, A., Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Journal for Quality Assurance in Education*, 14(3), 251–267.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. <http://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bordwine, V. C., Huebner, E. S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child Indicators Research*, 3(3), 349–366.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604.
- Brady, M. P. (2013). Multiple roles of student and instructor in university teaching and learning processes. *The International Journal of Management Education*, 11(2), 93–106.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, R. M., Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81–95.
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., Brown, D. J. (1998). Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1–14.
- Butt, B. Z., ur Rehman, K. (2010). A study examining the students' satisfaction in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446–5450.

- Byrne, M., Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111–124.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Cardoso, S. (2012). Students' perceptions of quality assessment: Is there an option besides treating them as consumers? B. Stensaker, J. Välimaa, C. Sarrico (toim), *Managing Reform in Universities* (lk 135–155). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Casas, F., Bălăţescu, S., Bertran, I., González, M., Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665–681.
- CEDEFOP. (2013). *Piloting a European employer survey on skill needs. Illustrative findings*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chang, T. S., McKeachie, W., Lin, Y. G. (2010). Faculty perception of teaching support and teaching efficacy in Taiwan. *Higher Education*, 59(2), 207–220.
- Charbonneau, É., Van Ryzin, G. G. (2012). Performance measures and parental satisfaction with New York City schools. *The American Review of Public Administration*, 42(1), 54–65.
- Chen, S. Y., Lu, L. (2009). Academic correlates of Taiwanese senior high school students' happiness. *Adolescence*, 44(176), 979–992.
- Churchill, G. A., Jr., Surprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 491–504.
- Coates, H., Edwards, D. (2009). *The 2008 graduate pathways survey: graduates education and employment outcomes five years after completion of a bachelor degree at an Australian university*. Canberra: Australian Council for Educational Research.
- Coates, H., Edwards, D. (2011). The Graduate Pathways Survey: New insights on education and employment outcomes five years after bachelor degree completion. *Higher Education Quarterly*, 65(1), 74–93.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., Martin, A. J. (2015a). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*. <http://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., Martin, A. J. (2015b). Teacher well-being exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <http://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Confederation of British Industry. (1998). *Qualified to compete. Creating a world class qualifications framework*. London: CBI.
- Conference Board of Canada. (2000). *Employability skills 2000+*. Ottawa, Ontario: Conference Board of Canada.
- Cooper, A., Letts, K. (2002). *A Parent Report Card: Universal Prekindergarten in New York City. What Parents Really Think*. New York, NY: Early Childhood Strategic Group.

- Cronin, J. J., Jr., Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A re-examination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55–68.
- Curtis, D., McKenzie, P. (2001). *Employability skills for Australian industry: Literature review and framework development*. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379–401.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942.
- De Jager, J., Gbadamosi, G. (2010). Specific remedy for specific problem: Measuring service quality in South African higher education. *Higher Education*, 60(3), 251–267.
- Delaney, A. M. (2004). Ideas to enhance higher education's impact on graduates' lives; alumni recommendations. *Tertiary Education & Management*, 10(2), 89–105.
- de Lourdes Machado, M., Brites, R., Magalhães, A., Sá, M. J. (2011). Satisfaction with higher education: Critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415–432.
- DeSantis-King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295.
- DeShields, O. W., Jr., Kara, A., Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128–139.
- Dewey, J., Garforth, F. W. (1966). *Selected educational writings*. London: Heineman.
- Dinham, S., Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378. <http://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Dinham, S., Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396. <http://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Douglas, J. A., Douglas, A., McClelland, R. J., Davies, J. (2015). Understanding student satisfaction and dissatisfaction: An interpretive study in the UK higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(2), 329–349.
- Douglas, J., Douglas, A., Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251–267.
- Douglas, J., McClelland, R., Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19–35.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: Students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 1–21.

- Duque, L. C., Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84–105. Viidatud Mikulić, J., Dužević, I., Baković, T. (2015). Exploring drivers of student satisfaction and dissatisfaction: An assessment of impact-asymmetry and impact-range. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(11-12), 1213–1225 vahendusel.
- Dužević, I. (2015). A conceptual framework for analysing the impact of influences on student engagement and learning. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 66–79.
- Eamets, R., Krillo, K., Themas, A. (2011). *Eesti kõrgkoolide 2009. aasta vilistlaste uuring. Lõpparuanne*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Eamon, M. K. (2002). Influences and mediators of the effect of poverty on young adolescent depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 231–242.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national survey. *Teachers College Record*, 87(3), 357–373.
- Ellamik, P. (2014). *Toitlustussektori tööandjate ootused kutseõppeasutuse lõpetanud töötajatele ja töötajate valiku põhimõtted* (Bakalaureusetöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Elliot, K. M. (2002–2003). Key determinants of student satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 271–279.
- Elliott, K. M., Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1–11.
- Elliott, K. M., Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209.
- Elmore, G. M., Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537.
- Emlen, A. C., Koren, P. E., Schultze, K. H. (1999). *From a parent's point of view: Measuring the quality of child care. Final Report to the Child Care Bureau*. Portland, OR: Portland State University.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Grønholdt, L., Kristensen, K. (1999). Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology. *Proceedings of the TQM for Higher Education Institutions Conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality*. Verona, 30.–31. august (lk 385–402).
- Espenberg, K., Aksen, M., Beilmann, M., Vahaste, S., Loogus, T., Kührt, U. (2014). *Kõrgkooliõpingute katkestamise põhjused ja ennetamise võimalused Euroopa Liidu riikide näitel*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Espenberg, K., Beilmann, M., Rahnu, M., Reincke, E., Themas, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Espenberg, K., Beilmann, M., Sammul, M., Vahaste, S., Varblane, U., Lees, K., . . . Eamets, R. (2013). *Eesti üliõpilaste eluolu 2013. Rahvusvahelise üliõpilaste uuringu EUROSTUDENT V Eesti analüüs*. Tartu: Tartu Ülikool.

Espenberg, K., Themas, A. (2014). *Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonna vilistlasuuring 2009–2013*. Tartu: Tartu Ülikool.

Falbo, T., Glover, R. W., Stokes, S. L., Holcombe, W. L., Lee, W. N., Inchauste, V., . . . Schexnayder, D. (2003). *Parent Satisfaction with School Quality: Evidence from One Texas District*. Vaadatud 18.04.2016 <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.574.6897&rep=rep1&type=pdf>

Fantuzzo, J., Perry, M. A., Childs, S. (2006). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142–152.

Ferguson, Y. L., Kasser, T., Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649–661.

Filak, V. F., Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher course evaluations. *Educational psychology*, 23(3), 235–247.

Fletcher, S. (1992). *Competence-Based Assessment Techniques*. London: Kogan Page.

Fornell, C. (1992). A national customer satisfaction barometer: The Swedish experience. *The Journal of Marketing*, 56(1), 6–21.

Fraser, H., Draper, J., Taylor, W. (1998). The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2), 61–71.
<http://doi.org/10.1080/09500799808666932>

Frawley, D., Harvey, V. (2015). *Graduate Surveys. Review of International practice*. Vaadatud 24.03.2016 <http://www.heai.ie/sites/default/files/graduate-surveys-review-october-2015.pdf>

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Freire Seoane, M. J., Casal Lino, J. I., Pais Montes, C., Antelo Baña, E. S., Balbuena Seoane, N., Carballal Recarey, M., . . . Mosquera López, A. (2007). *Competencias profesionales de los universitarios*. A Coruña: Consello Social Universidade da Coruña. Viidatud AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia. Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014*. (Vaadatud 18.04.2016 http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf) vahendusel.

Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44(5), 471–486.

Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 278–288.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8(1), 99–114.

Gagné, M., Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.

- García-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1–21.
- García, L. A. (2007). *¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresariado tinerfeño sobre el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y las características competenciales de estos*. La Laguna: Fundación Empresa.
- Gibb, J. (toim). (2004). *Generic Skills in Vocational Education and Training: Research Readings*. Adelaide, SA: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251–259.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375–388.
- Ginns, P., Prosser, M., Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, 32(5), 603–615.
- Goodenow, C., Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
- Graduate Careers Australia. (2013). *Australian Graduate Survey 2013. A report of the conduct of the 2013 Australian Graduate Survey*. Vaadatud 21.03.2016 http://www.graduatecareers.com.au/wp-content/uploads/2014/12/AGS_REPORT_2013_FINAL.pdf
- Granovetter, M. (1995). *Getting a Job: A study of Contacts and Careers*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Grayson, J. L., Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Gronroos, C. (1988). Service quality: The six criteria of good perceived service. *Review of Business*, 9(3), 10–13.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105–123.
- Gruber, T., Lowrie, A., Brodowsky, G. H., Reppel, A. E., Voss, R., Chowdhury, I. N. (2012). Investigating the influence of professor characteristics on student satisfaction and dissatisfaction a comparative study. *Journal of Marketing Education*, 34(2), 165–178.
- Guevara, C., Stewart, S. (2011). Do student evaluations match alumni expectations? *Managerial Finance*, 37(7), 610–623.
- Hartman, D. E., Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36(2), 197–217.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), 3–20.
- Hawke, G. (2004). 'Generic skills' in a changing work environment. J. Gibb (toim), *Generic skills in vocational education and training: Research readings* (lk 124–135). Adelaide, SA: National Centre for Vocational Education Research Ltd.

- Heinla, E., Pill, E., Tambet, R. (2004). *Lastevanemate rahulolu kooliga. Tallinna üldhariduskoolide õpilaste vanemate küsitlus*. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.digar.ee/id/nlib-digar:12039>
- Helgesen, O., Nasset, E. (2007). What account for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126–143.
- Herzberg, F., Mausner, B. and Snyderman, B.B. (1967), *The Motivation to Work*, 2nd ed., Wiley, New York, NY.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). Motivation versus Hygiene. F. Herzberg, B. Mausner, B. B. Snyderman (toim), *The motivation to work* (lk 113–119). New York, NY: Wiley.
- Hill, Y., Lomas, L., MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15–20.
- Hodkinson, P., Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. London: Cassell.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149–158.
- Huebner, E. S., Ash, C., Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167–183.
- Huebner, E. S., Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150.
- Huebner, E. S., McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331–335.
- Hui, E. K., Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155–172.
- Hyland, T. (2006). Swimming against the tide: Reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems. *Prospero*, 12(1), 24–30.
- Imore, G. M., Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525–537.
- Jacob, B. A., Lefgren, L. (2005). *What do parents value in education? An empirical investigation of parents' revealed preferences for teachers* (No. w11494). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Jalak, K. (2010). *Tööjõu kompetentside ja oskuste taseme ning tööturu vajaduste väljaselgitamine põllumajandus-, toidu- ja metsandussektoris. Uuringu aruanne*. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.kutsekoda.ee/fwkk/contenthelper/10373139/10373141>
- James, R. (2002). Students' changing expectations of higher education and the consequences of mismatches with the reality. OECD (toim), *Responding to student expectations* (lk 71–83). Paris: OECD.
- Jiang, X., Huebner, E. S., Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086.
- Jin, S. U., Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169–184.

- Joseph, M., Yakhou, M., Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: Customers' perspective. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 66–82.
- Kagitçibaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kagitçibaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal? *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 223–235.
- Kara, A., DeShields, O. W. (2004). Business student satisfaction, intentions and retention in higher education: An empirical investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 3(1), 1–25.
- Karasek, R., Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50.
- King, J. A., Bond, T. G. (2003). Measuring client satisfaction with public education I: Meeting competing demands in establishing state-wide benchmarks. *Journal of Applied Measurement*, 4(2), 111–123.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295.
- Kirss, L. (2008). *Gümnaasiumid avalikkuse pilgu all: Mille alusel Eesti gümnaasiume võrrelda? Lõpparuanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Klassen, R. M., Frenzel, A. C., Perry, N. E. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <http://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klieme, E., Hartig, J., Rauch, D. (2008). The concept of competence in educational contexts. J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner (toim), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (lk 3–22). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Koh, W. L., Steers, R. M., Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319–333. <http://doi.org/10.1002/job.4030160404>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10–17, 66.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2), 24–32.
- Kuusalu Keskkool. (2012). *Rahuolu-uuring Kuusalu Keskkooli töötajate hulgas*. Vaadatud 29.03.2016 <https://www.kuusalu.edu.ee/images/stories/docs/Tootajate%20rahuolu%202012-kodukale.pdf>

- Laan, M., Kuusk, A., Sunts, H., Urb, J. (2015). *Eesti kõrgkoolide 2012. aasta vilistlaste uuring. Lõpparuanne*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255–279.
- Lafuente, J., Martinez, A., Palacio-Massotti, C., Pardiñas, A. F. (2012). Satisfaction with higher education of Spanish graduates in the pre-Bologna era: A mirror of employment conditions? *Journal of Further and Higher Education*, 36(4), 519–534.
- Lahtvee, L., Väljaots, K., Kesselmann, L.-E., Muru, M., Sömer, H.-R. (2015). *Tööandjate rahulolu IKT õppekavadel kõrgkooli lõpetajate oskustega. Pilootprojekti raport*. Tallinn: HeiVäl Consulting.
- Lazibat, T., Baković, T., Dužević, I. (2014). How perceived service quality influences students' satisfaction? Teachers' and students' perspectives. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7–8), 923–934.
- Eesti hariduse viis väljakutset, Eesti haridusstrateegia 2012–2020 projekt (2011). Vaadatud 18.04.2016 <http://www.haridusfoorum.ee/images/stories/haridusstrateegia/eesti-haridusstrateegia-2012-2020-projekt.pdf>
- Le Deist, F. D., Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46.
- Lepik, T. (2009). *Valga Põhikooli õpetajate töörahulolu uuring* (Magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68–84.
- Lévy-Garboua, L., Lohe'ac, Y., Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction, and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 165–183.
- Lind, S. (2007). *Kutseõppeasutuste kvaliteeditegevuse uuring*. Tartu: AS RESTA.
- Lindsay, P. (1982). The effect of high school size on student participation, satisfaction, and attendance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(1), 57–65.
- Lizzio, A., Wilson, K., Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–52.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(4), 309–336. Viidatud Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469 vahendusel.
- Lõhmussaar, L. (2013). *Tööandjate hinnang kutsetunnistusele ning kutsetunnistusega kaasnevatele pädevustele tööturul Liivimaa Kutsekoolide teeninduse valdkonna näitel* (Magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Ma, X., MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47. <http://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Mai, L. W. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7–8), 859–878.

- Mainardes, E., Alves, H., Raposo, M. (2013). Portuguese public university student satisfaction: A stakeholder theory-based approach. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 353–372.
- Malecki, C. K., Demary, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1–18.
- Mangan, K. S. (1992). Colleges embrace the concept of "total quality management". *Chronicle of Higher Education*, 38(49), 1k A25–A26.
- Markus, L., Thomas, H. C., Allpress, K. (2005). Confounded by competencies? An evaluation of the evolution and use of competency models. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(2), 117–126.
- Martin, A. J., Milne-Home, J., Barrett, J., Spalding, E., Jones, G. (2000). Graduate satisfaction with university and perceived employment preparation. *Journal of Education and Work*, 13(2), 199–213.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., Rivera-Torres, M. P. (2005a). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53–65.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., Rivera-Torres, M. P. (2005b). A new management element for universities: Satisfaction with the courses offered. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505–526.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y., Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41–60.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'Intelligence'. *American Psychologist*, 28(1), 423–447.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331–339.
- Metzner, B. S. (1989). Perceived quality of academic advising: The effect on freshman attrition. *American Educational Research Journal*, 26(3), 422–442.
- Mikulić, J., Dužević, I., Baković, T. (2015). Exploring drivers of student satisfaction and dissatisfaction: An assessment of impact-asymmetry and impact-range. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(11–12), 1213–1225.
- Moè, A., Pazzaglia, F., Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
- Mora, J. G., Garcia-Aracil, A., Vila, L. E. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education*, 53(1), 29–59.
- Morgan, G. A., Shim, S. (1990). University student satisfaction: Implications for department planning. *Home Economics Research Journal*, 19(1), 47–66.
- Mulder, M., Weigel, T., Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67–88.
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobâlca, C., Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 124–140.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. London: NESTA.

Mägi, E., Kirss, L., Haaristo, H.-S., Nestor, M., Batueva, V. (2013). *Eesti õppejõud 2012. Taust, ajakasutus, töömotivatsioon, õpetamine, teadustöö ja rahulolu*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Mägi, E., Nestor, M. (2012). *Koolilõpetajad ja nende karjäärivalikud: keskkaridusastme lõpetajate valikute uuringu lõpparuanne*. Vaadatud 30.03.2016 <http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2012-Koolilopetajad-ja-nende-karjaarivalikud.pdf>

Mänd, K. (2015). *TTÜ esmakursuslaste rahulolu küsitlus 2014. Uuringu aruanne*. Vaadatud 26.03.2016 http://www.ttu.ee/public/t/tudengile/oppeinfo/uuringud/TTU_esmakursuslaste_rahulolu-uuring_2014.pdf

NACE Research. (2011). *Job Outlook 2012*. Bethlehem, PA: National Association of Colleges and Employers.

NAIT (The Northern Alberta Institute of Technology). (2014). *2014 NAIT Employer Satisfaction Survey. Summary of Results*. Vaadatud 18.04.2016 https://www.nait.ca/portal/server.pt/directory/nait_reports/1848?DirMode=1

National Employer Survey. (2015). *Employers' Views on Irish Further and Higher Education and Training Outcomes. Commissioned by the Higher Education Authority, SOLAS and Quality and Qualifications Ireland*. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.qqi.ie/Publications/EmployerSurveyMay2015final.pdf>

Natvig, G. K., Albrektsen, G., Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychological factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing*, 9(3), 166–175.

NCVER. (2003). *Defining general skills: At a glance*. Adelaide, SA: The National Council for Vocational Education Research.

Nelke, A. (2014). *Õpetaja personaalse ja professionaalse identiteedi koostõla ja rahulolu ühe Eesti waldorfskooli õpetajate näitel (Magistritöö)*. Tartu Ülikool, Tartu.

Nestor, M. (2012). *Kutseõppeasutuste vilistlaste uuring*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Nestor, M., Nurmela, K. (2013). *Kutseharidus ja muutuv tööturg, tööandjate uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341.

Nurk, M. (2015). *Lapsevanemate ja õpetajate tagasiside uuringu kokkuvõte. Suure-Jaani vallavalitsuse lasteaiad*. Vaadatud 18.04.2016 http://web.suure-jaani.ee/failid/haridus/Lasteaiad_2015_veebi.pdf

O'Neil, H. F., Jr., Allred, K., Baker, E. L. (1997). Review of workforce readiness theoretical frameworks. H. F. O'Neil, Jr. (toim), *Workforce readiness: Competencies and assessments* (lk 3–25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Observatori del Mercat de Treball (2008). *La opinión de los empleadores y de las personas tituladas sobre el mercado de trabajo politécnico*. Oficina Orientació i Inserció Laboral, Associació d'Amics de la UPC. Viidatud AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia. Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014*. (Vaadatud 18.04.2016 http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf) vahendusel.

Observatori Ocupacional Universitat Jaume I (2005). *Enquesta a ocupadors 2005. Entitats de l'entorn de la Universitat Jaume I ocupadores de titulats universitaris*. Oficina de Cooperació Internacional i Educativa

Universitat Jaume I. Viidatud AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia. Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014.* (Vaadatud 18.04.2016
http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf) vahendusel.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary.* Vaadatud 18.04.2016
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Oliver, D., Freeman, B., Young, C., Yu, S., Verma, G. (2014). *Employer satisfaction survey. Report for the Department of education. The University of Sydney Business School.* Vaadatud 18.04.2016
https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ess_final_report_june_14_0.pdf

Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469.

Oliver, R. L. (1997). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer.* New York, NY: Irwin/McGraw-Hill.

Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331–343.

Ots, A., Leijen, Ä. (2013). *Haridusteaduste doktoriõppe analüüs. Kokkuvõtte analüüsi tulemustest.* Tartu: Tartu Ülikool.

Ouane, A. (2003). Defining and selecting key competencies in lifelong learning. D. S. Rychen, L. H. Salganik, M. E. McLaughlin (toim), *Contributions to the second DeSeCo symposium* (lk 133–142). Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.

Parasuraman, A., Berry, L., Zeithaml, V. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41–50.

Parasuraman, A., Berry, L., Zeithaml, V. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L. (1994a). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: Implications for further research. *Journal of Marketing*, 58(1), 111–124.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., Berry, L. L. (1994b). Alternative scales for measuring service quality: A comparative assessment based on psychometric and diagnostic criteria. *Journal of Retailing*, 70(3), 201–230.

Pavlin, S. (2009). Key competences of graduates to function well in the workplace and society. S. Pavlin (toim), *Report on the qualitative analysis of higher education institutions and employers in five countries: Development of competencies in the world of work and education* (lk 11–21). Ljubljana: HEGESCO.

Pertmann, R-M. (2006). *Õpetaja töemotivatsiooni ja rahulolu mõjutavate tegurite võrdlus Eesti, Norra, Itaalia ja Inglismaa 4 kooli andmetele tuginedes* (Magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.

Petrzellis, L., D'Uggento, A. M., Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349–364.

Peyton, V., Jacobs, A., O'Brien, M., Roy, C. (2001). Reasons for choosing child care: Associations with family factors, quality, and satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 191–208.

- Pilli, E., Sammul, M., Post, P., Aasjõe, Ü., Kruusamäe, K. (2013). Eesti kõrgkoolide esmakursuslaste õpi- ja teadmuskäsitlus. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 156–191. <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2013.1.08>
- Pillmann, B. (2012). *Eesti kooliõpilaste eluga rahulolu ennustavad tegurid* (Magistritöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Pohlak, K. (2010a). *Kurtna Kooli 5.–9. klassi õpilaste rahulolu-uuringu tulemused*. Vaadatud 18.04.2016 <https://kurtnatugi.files.wordpress.com/2010/12/kurtna-kooli-5-9-klassi-rahulolu-uuringu-tulemused.pdf>
- Pohlak, K. (2010b). *Kurtna kooli lapsevanemate rahulolu-uuringu tulemused*. Vaadatud 18.04.2016 <https://kurtnatugi.files.wordpress.com/2010/12/kurtna-kooli-lapsevanemate-rahulolu-uuringu-tulemused-20101.pdf>
- Pohlak, K. (2010c). *Kurtna lasteaia lapsevanemate rahulolu-uuringu tulemused*. Vaadatud 18.04.2016 <https://kurtnatugi.files.wordpress.com/2010/12/kurtna-lasteaia-lapsevanemate-rahulolu-uuringu-tulemused-20101.pdf>
- Proctor, C., Linley, P. A., Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519–532.
- Punamäe, H. (2012). *Võrumaa kutsehariduskeskuse vilistlased 2002–2011*. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.vkhk.ee/download/rakendusuuringud/VKHKvilistlased2002-2011Uuringuraport.pdf>
- Karmel, P. (1985). *Quality of education in Australia: report of the Review Committee, April 1985 [Karmel report]*. Australian Government Publishing Service, Canberra, Australian Capital Territory.
- Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from underrepresented groups. An independent report authored for the European Commission*. Vaadatud 18.04.2016 <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf>
- Radloff, A., Coates, H., James, R., Krause, K.-L. (2011). *University Experience Survey. Report on the Development of the University Experience Survey*. Canberra: Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Raeff, C. (1997). Individuals in relationships: Cultural values, children's social interactions, and the development of an American individualistic self. *Developmental Review*, 17(3), 205–238.
- Randolph, J. J., Kangas, M., Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193–204.
- Randvere kool. (2015). *Rahulolu-uuringu aruanne. 2014/2015 õppeaasta*. Vaadatud 18.04.2016 http://www.randverekool.edu.ee/public/Rahulolu-uuring_kokkuvote.pdf
- Rask, K., Åstedt-Kurki, P., Tarkka, M.-T., Laippala, P. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72(6), 243–249.
- Raun, M. (2011). *Tööandjate kriteeriumid kõrghariduse äsja omandanute palkamisel*. Tallinn: Tallinna Ülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, Sotsiaalse stratifikatsiooni osakond.
- Rees, G., Main, G. (toim). (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-2014*. York: Children's Worlds Project (ISCWeB)
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415.

- Rolfe, H. (2002). Students' demands and expectations in an age of reduced financial support: The perspectives of lecturers in four English universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 171–182.
- Roosalu, T., Roosmaa, E.-L., Lindemann, K., Reiska, E., Saar, E., Unt, M., . . . Lang, A. (2013). *Täiskasvanud õppijad Eesti kõrgharidussüsteemis. Kes püüab kõigest väest, saab üle igast mäest?* Tallinn: Tallinna Ülikool, Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut, Sotsiaalse stratifikatsiooni osakond.
- Räty, H., Jaukka, P., Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463–479.
- Rüütel, K. (2009). *Kurtna Kooli töötajate rahulolu-uuringu tulemused*. Vaadatud 29.03.2016 <https://kurtnatugi.files.wordpress.com/2010/12/koolitc3b6c3b6tajate-rahulolu-2008.pdf>
- Ryan, J. F., Healy, R., Sullivan, J. (2012). Oh, won't you stay? Predictors of faculty intent to leave a public research university. *Higher Education*, 63(4), 421–437.
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (toim). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salt, J. C. A., Suárez, P. Z., Fernández, R. D. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los empleadores*. València: Universitat Politècnica de València. Viidatud AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia. Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014*. (Vaadatud 18.04.2016 http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf) vahendusel.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Sargent, T., Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173–204.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J. (2014). Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: The view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165–178.
- Schertzer, C. B., Schertzer, S. M. (2004). Student satisfaction and retention: A conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79–91.
- Schmidt, S. L., Debevec, K., Comm, C. L. (1987). Marketing majors' satisfaction with their college experience: Implications for strategic planning in marketing departments. *Journal of Marketing Education*, 9(3), 58–63.
- Scopelliti, M., Musatti, T. (2013). Parents' view of child care quality: values, evaluations, and satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), 1025–1038.
- Scott, C., Stone, B., Dinham, S. (2001). "I love teaching but.." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28), 1–18.
- Sharma, R. D., Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9(2), 51–80.

- Sheldon, P., Thornthwaite, L. (2005). Employability skills and vocational education and training policy in Australia: An analysis of employer association agendas. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 43(3), 404–425.
- Shrauger, J. S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. *Psychological Bulletin*, 82(4), 581–596. Viidatud Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469 vahendusel.
- Shury, J., Vivian, D., Gore, K., Huckle, C., Belt, V. (2012). *UK Commission's Employer Perspectives Survey 2012*. Vaadatud 18.04.2016
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/303157/evidence-report-64-ukces-employer-perspectives-survey-2012-full-report.pdf
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393. <http://doi.org/10.1177/0017896913485742>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011a). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369–385. <http://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <http://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <http://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smith, A. (2002). *Evidence of skill shortages in the engineering trades*. Leabrook, SA: National Centre for Vocational Education Research.
- Snipes, R. L., Thomson, N. (1999). An empirical study of the factors underlying student service quality perceptions in higher education. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, 4(1), 72–80.
- Soomets, M.-L. (2013). *Munitsipaal ja erakooli 6. ja 9. klasside õpilaste koolirahulolu võrdlus kahe Tallinna kooli näitel* (Bakalaureusetöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Stockard, J., Mayberry, M. (1992). *Effective Educational Environments*. California, CA: Corwin Press, Inc.

- Styron, R., Jr. (2010). Student satisfaction and persistence: Factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.aabri.com/manuscripts/09321.pdf>
- Suhre, C. J., Jansen, E. P., Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education*, 54(2), 207–226.
- Sumsion, J., Goodfellow, J. (2009). *Parents as consumers of early childhood education and care: The feasibility of demand-led improvements to quality*. Vaadatud 18.04.2016 http://prijipati.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/7293/1/King%26Meagher_PAID-CARE_Chapter-7.pdf
- Säljö, R. (2003). *Õppimine tegelikkuses. Sotsiokultuuriline käsitlus*. Tartu: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., Parasuraman, A. (1993). The nature and determination of customer expectation of service. *Journal of Academy of Marketing Science*, 21(1), 1–12.
- Zineldin, M., Akdag, H. C., Vasicheva, V. (2011). Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231–243.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.
- Tallinna Tehnikaülikool. (2013a). 2010. ja 2011. aasta vilistlaste tööhõive uuring. Vaadatud 29.03.2016 http://www.ttu.ee/public/t/tudengile/oppeinfo/uuringud/2010_2011_vilistlaste_toohoive.pdf
- Tallinna Tehnikaülikool. (2013b). Tööandjate rahulolu-uuring. Vaadatud 18.04.2016 http://www.ttu.ee/public/t/tudengile/oppeinfo/uuringud/Tooandjate_rahulolu_2013.pdf
- Tallinna Tehnikaülikool. (2015). 2015. aasta lõpetajate rahulolu-uuring. Raport. Vaadatud 25.03.2016 http://www.ttu.ee/public/t/tudengile/oppeinfo/uuringud/Lopetajate_rahulolu_2015_raport_veeb.pdf
- Talts, L., Kangro, E.-M., Ernesaks, A.-M., Šults, K., Noormägi, K., Muldma, M., . . . Tuisk, M. (2011). „Aktiivne ja turvaline koolipäev - SAS“ uuringute raportid. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.tallinn.ee/est/haridus/g7946s57651>
- Talvik, M., Salumaa, T. (2014). *Juhised õpilaste rahulolu mõõtmiseks ja seireks*. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47–54.
- Tan, K. C., Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in higher education*, 10(1), 17–24.
- Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskus (2011). *Tartu Ülikooli 2010. aasta vilistlaste uuring. Lõpparuanne*. Tartu: Tartu Ülikool
- Taru, M., Lindeman, K. (2007). *Mõningate kõrgharidusega töötajatele tööd andvate ettevõtete juhtide hinnangud ja ootused 3-e aastase bakalaureuseõppe lõpetajatele. Uuringu aruanne*. Vaadatud 18.04.2016 <http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=301533/T%F6%F6andjate+uuring.pdf>
- Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. (1998). Studying college students in the 21st century: Meeting new challenges. *The Review of Higher Education*, 21(2), 151–165.
- Themas, A., Tarum, H., Soo, K., Reisberg, L., Aksen, M., Puolokainen, T., Themas, E. (2015). *Alushariduse ja lapsehoiu uuring*. Tartu: Tartu Ülikool.

- Tian, L., Chen, H., Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372.
- Tight, M. (2013). Students: Customers, clients or pawns? *Higher Education Policy*, 26(3), 291–307.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687–700.
- Torsheim, T., Wold, B., Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195–212.
- Tse, D. K., Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction formation: An extension. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 204–212.
- Tuck, K. D. (1995). *Parent Satisfaction and Information (A Customer Satisfaction Survey)*. District of Columbia Public Schools, Washington, DC. Research Branch. Vaadatud 18.04.2016
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401326.pdf>
- Turner, D. (2002). *Employability Skills Development in the United Kingdom*. Adelaide, SA: National Centre for Vocational Education Research.
- Türk, K., Haldma, T., Kukemelk, H., Ploom, K., Irs, L., Pukkonen, L. (2011). *Üldharidus- ja kutsekoolide tulemuslikkus ja seda mõjutavad tegurid*. Vaadatud 06.04.2016
<https://www.riigikantselei.ee/valitsus/valitsus/et/KooliTulemusjuhtimine2011%5B1%5D.pdf>
- Umbach, P. D., Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184.
- University Experience Survey. (2015). *2014 University Experience Survey National Report*. Vaadatud 24.03.2016 https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/ues14_report_final_access2a.pdf
- Unt, M., Krusell, S. (2004). *Lastehoid Eesti peredes*. Vaadatud 18.04.2016
https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/Ministeerium_kontaktid/Uuringu_ja_analuusid/Sotsiaalvaldkond/lastehoid_eesti_peredes_01.pdf
- UPC. (2004). *Observatorio de las Empresas 2003-2004*. Oficina d'Orientació i Inserció Laboral, Associació d'Amics de la UPC. Viidatud AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2014.) *Employers' Perceptions of the Employability and Skills of Recent Graduates in Catalonia. Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014*. (Vaadatud 18.04.2016
http://www.aqu.cat/doc/doc_22232964_1.pdf) vahendusel.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Happiness decreases during early adolescence—A study on 12-and 15-year-old Finnish students. *Psychology*, 5(6), 541–555.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002.
<http://doi.org/10.1348/096317909X481382>

- Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *Journal of Educational Research*, 99(4), 247–254.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- Vila, L. E., Garcia-Aracil, A., Mora, J. G. (2007). The distribution of job satisfaction among young european graduates: Does the choice of study field matter? *Journal of Higher Education*, 78(1), 97–118.
- Voss, R. (2009). Studying critical classroom encounters: The experiences of students in German college education. *Quality assurance in Education*, 17(2), 156–173.
- Voss, R., Gruber, T., Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949–959.
- Vuori, J. (2013). Are students customers in Finnish higher education? *Tertiary Education and Management*, 19(2), 176–187.
- Võsar, I. (2014). *Hariduslike erivajadustega õpilaste rahulolu õppekeskkonna ja tugiteenustega ühe kutsehariduskeskuse näitel* (Bakalaureusetöö). Tartu Ülikool, Tartu.
- Waite, B. T., Pettit, M. (1993). Work experiences of graduates from doctoral programs in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5(2), 234–250. Viidatud Lafuente, J., Martinez, A., Palacio-Massotti, C., Pardiñas, A. F. (2012). Satisfaction with higher education of Spanish graduates in the pre-Bologna era: A mirror of employment conditions? *Journal of Further and Higher Education*, 36(4), 519–534 vahendusel.
- Walker, Narelle (2008). *Teaching quality indicators project. UniSA's TQI Pilot Project: Employer Feedback Survey*. Vaadatud 18.04.2016
http://www.web.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0005/1891454/UniSA_Final_Report.pdf
- Watts, W. A. (1968). Predictability and pleasure: Reactions to the disconfirmation of expectancies. Abelson, R. P., *Theories of cognitive consistency: A sourcebook* (lk 469–478). Chicago, IL: Rand McNally. Viidatud Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469 vahendusel.
- Weaver, D., Brickman, P. (1974). Expectancy, feedback, and disconfirmation as independent factors in outcome satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(3), 420–428. Viidatud Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469 vahendusel.
- Webb, D., Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behaviour: Validation in a UK university setting. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour*, 10, 139–151.
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337–350.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., Grøgaard, J. B. (2002). Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195.
- Winterbotham, M., Vivian, D., Shury, J., Davies, B., Kik, G. (2014). *UK Commission's Employer Skills Survey 2013: UK results*. Vaadatud 18.04.2016 <http://dera.ioe.ac.uk/19271/1/evidence-report-81-ukces-employer-skills-survey-13-full-report.pdf>

- Õun, T., Moorlat, M. (2004). Lasteaed kui kasvukeskkond munitsipaal- ja eralasteaia võrdluses. *Eesti Euroopas : uued väljakutsed sotsiaalteadlastele : Eesti sotsiaalteaduste V aastakonverents*. Tartu, 12.-13. november (lk 76–77). Tartu: Tallinna Ülikool.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Vaadatud 18.04.2016
<http://dspace.ut.ee/handle/10062/44670>
- Yeo, R. K., Li, J. (2014). Beyond SERVQUAL: The competitive forces of higher education in Singapore. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1–2), 95–123.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446–460.

LISA 1. ÕPILASTE RAHULOLU OLULISEMATE UURINGUTE KOMPONENDID

TABEL 1/2	Baker 1999	Casas jt 2013	Chen ja Lu 2009	Danielsen jt 2011	Elmore ja Huebner 2010	Ferguson jt 2011	Huebner jt 2001	Huebner ja McCullough 2000	Hui, E. K. ja Sun, R. C. 2010	Jiang jt 2013	Jin, M. 2006	Karatziias jt 2002
Kehtivad ja usaldusväärsed (jah/ei)	jah	jah	jah	jah	jah	jah	jah	jah	jah	jah	jah	ei
Riik	USA	Rumeenia, Hispaania	Taiwan	Norra	USA	Taani, Lõuna- Korea, USA	USA	USA	Hiina	USA	Korea	Scotland
Alusteooria	ei	ei	Positiivne psühholoogia	SDT	Kiindumus- teooria	Bronfen- brenner, STD	ei	ei	Arengukeskkonna teooria	Subjektiivne heaolu	Ryff multidimensionaalne mudel heaolustt	Subjektiivne heaolu
Laste vanus	3-5.kl	13-16.a	11.kl	13, 15.a	3, 7, 8.kl	16-17.a	9-12.kl	9-12.kl	3-6.kl	8.kl	keskkool, andekad	1-6.kl
KOMPONENDID												
Koolirahulolu	X		X	X	X	X	X	X	X	X		
Kool üldiselt		X					X	X				
Elu õpilasena		X										
KOOLI SOTSIAALNE JA FÜÜSILINE KESKKOND												
Klassi sotsiaalne, akadeemiline kliima	X		X									
Sotsiaalne tugi koolis	X										X	
Koolikliima			X				X					X
Keskkondlikud tegurid												X
MIDA KOOL PAKUB												
Teenused, ressursid, võimalused											X	X
Õppekava, tunniplaan, tunnid											X	X
Tunnivälised tegevused											X	
Karjäärinõustamine											X	
EDASIJÕUDMINE, ARENG												

TABEL 1/2	Baker 1999	Casas jt 2013	Chen ja Lu 2009	Danielsen jt 2011	Elmore ja Huebner 2010	Ferguson jt 2011	Huebner jt 2001	Huebner ja McCullough 2000	Hui, E. K. ja Sun, R. C. 2010	Jiang jt 2013	Jin, M. 2006	Karatzias jt 2002
Akadeemilised saavutused		X		X				X	X			X
Akadeemiline initsiatiivikus				X								
Akadeemiline enesetõhusus								X				
Mida seni õppinud		X										
Isiklik areng											X	X
ÕPETAJAGA SEONDUV												
Õpetajate kompetentsus											X	
Õpetamis-, hindamisstiil ja meetod											X	X
Suhted õpetajatega		X						X		X	X	X
Õpetajapoolne tugi (akadeemiline, sotsiaalne, autoomia)			X	X		X			X			X
KAASÕPILASTEGA SEONDUV												
Suhted kaasõpilastega		X					X	X	X		X	X
Kaaslastepoolne toetus (akadeemiline, sotsiaalne)			X	X					X	X		X
Kiindumussuhe kaasõpilastega					X							
PEREKONNAGA SEONDUV												
Vanematepoolne toetus						X				X		
Kiindumussuhe vanematega					X							
Suhted pereliikmetega							X	X				

[illegible]

TABEL 2/2	Rask jt 2002	King jt 2006	Lindsay 1982	Proctor jt 2010	Randolph jt 2010	Samdal jt 1998 ja 1999	Zullig jt 2010	Tian jt 2014	Uusitalo-Malmivaara 2014	Verkuyten ja Thijs 2002	Whitley jt 2012	You jt 2008
Suhted õpetajatega							X				X	
Õpetajapoolne tugi (akadeemiline, sotsiaalne, autoomia)		X				X	X					
KAASÕPILASTEGA SEONDUV												
Suhted kaasõpilastega				X						X	X	X
Kaaslastepoolne toetus (akadeemiline, sotsiaalne)		X				X						
PEREKONNAGA SEONDUV												
Vanematepoolne toetus		X										
Suhted pereliikmetega				X							X	
Autonoomia								X				
Seotus								X				X
Enesetõhusus								X				

LISA 2. ÜLIÕPILASTE JA VILISTLASTE RAHULOLU OLULISEMATE UURINGUTE KOMPONENDID

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 1/2 ³¹	Browne, B. A jt 1998	Elliott, K. M. ja Healy, M. A. 2001	Elliott, K.M. ja Shin, D. 2002	Tan, K. C. ja Kek, S. W. 2004	Mai, L. W. 2005	DeShields Jr 2007	Alves, H. ja Raposo, M. 2007	Arambewela, R. ja Hall, J. 2009	National Survey of Student... 2009	Gruber, T. jt 2010
Sihtrühmad	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased
Kehtivad ja usaldusväärsed (jah/ei)	jah	jah*instrument varem testitud	jah*instrument varem testitud	jah	jah	jah	jah	jah	jah	jah
Riik	USA	USA	USA	Singapur	UK ja USA võrdlus	USA	Portugal	Austraalia (Tai, Hiina, India, Indoneesia õppivad doktorandid Austraalias)	USA	Saksamaa
Alusteooria	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)			kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	Herzbergi kahe faktori teooria (1967)	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	student engagement ja involvement	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)

³¹ x* – omakorda eraldiseisev faktor

x** – teise faktori "ainekursus" (courses) all

x*** – teise faktori, administratiivse kvaliteedi (administ quality) all

x**** – teise faktori, enesearengu ja isiklik kasvu (personal development/growth) all

x***** – teise faktori, hariduslik kvaliteet (educational quality) all

x(6*) – selles faktoris aga koos integratsiooni ja kaasatuse komponendi muutujatega

x(7*) – teise faktori õppimist ja õpetamist toetava keskkonna (teaching and learning support facilities) all

x(8*) – teise faktori õppimise ja õpetamise keskkonna (teaching and learning environment) all

x(9*) – teise faktori õppimist ja õpetamist toetavad vahendid, varustus ja teenused (teaching and learning support facilities) all

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 1/2 ³¹	Browne, B. A jt 1998	Elliott, K. M. ja Healy, M. A. 2001	Elliott, K.M. ja Shin, D. 2002	Tan, K. C. ja Kek, S. W. 2004	Mai, L. W. 2005	DeShields Jr 2007	Alves, H. ja Raposo, M. 2007	Arambewela, R. ja Hall, J. 2009	National Survey of Student... 2009	Gruber, T. jt 2010
Eeskujuautorid/-instrumendid	Parasuraman jt 1985, 1988 SERVQUAL	Student Satisfaction Inventory koostatud USA Group Noel- Levitz poolt	Student Satisfaction Inventory koostatud USA Group Noel- Levitz poolt	Parasuraman jt 1985, 1988 SERVQUAL; Kwan ja Ng 1999 (Aasia kontekst) ja Harvey 2002	Parasuraman jt 1985, 1988 SERVQUAL	Keaveney and Young küsimustik (1997)	ei	Oliver 1980 (ootused- ebakõla), Parasuraman jt 1985, 1988 SERVQUAL	National Survey of Student Engagement (NSSE); Astini (1984) õppuri kaasatuse teooria; Tinto (1987, 1993) sotsiaalse ja akadeemilise integratsiooni teooria; Kuh (2005) üliõpilase kaasatus	Harvey 1995; Hill 1995; Elliott and Healy 2001; Wiers-Jenssen jt. 2002, Harvey 2003
Metoodilised eripärad	erinevalt Parasuramani mudelist, hinnati vaid tegeliku kogemuse (<i>performance</i>) aspekti (ei uuritud eraldi ootusi)	Olulisuse, rahulolu ja tegeliku kogemuse hindamise skaalad, kus rahulolu hinnangust lahutati olulisuse hinnang la (<i>subtracting the importance score (ideal score) from the satisfaction score (actual score).</i>	võrdlus ühe- ja mitmedimensioonilise rahuloluhinnangut vahel; Olulisuse, rahulolu ja tegeliku kogemuse hindamise skaalad, kus rahulolu hinnangust lahutati olulisuse hinnang	lõhe hindamine teenuse kvaliteedis (service quality gap), kus kogemuse hinnangust lahutati ootuste hinnang. Positiivne lõhe viitab rahulolule ja negatiivne lõhe rahulolematusele.	ei	rahulolu (Satisfaction (S) = kogemus (Perception (P) – ootus (Expectation (E)	ei	ei	võrreldavad tulemused alates 2008. a	Pakkusid välja uue instrumendi ja seda testiti kahe valimi põljal (<i>pilot ja main</i>)

KOMPONENDID

ÕPPIMISE JA ÕPETAMISE KESKKOND (TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENT)

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 1/2 ³¹	Browne, B. A jt 1998	Elliott, K. M. ja Healy, M. A. 2001	Elliott, K.M. ja Shin, D. 2002	Tan, K. C. ja Kek, S. W. 2004	Mai, L. W. 2005	DeShields Jr 2007	Alves, H. ja Raposo, M. 2007	Arambewela, R. ja Hall, J. 2009	National Survey of Student... 2009	Gruber, T. jt 2010
õppimine ja õpetamine (<i>teaching and learning</i>)/ teaduskonna kvaliteet (<i>faculty quality</i>)/ tehniline ja funktsionaalne kvaliteet (<i>technical and functional quality</i>) / põhiteenus (<i>core service-lecture</i>)/haridus (<i>education</i>)/akadeemiline väljakutse (<i>academic challenge</i>)		X	X	X		X	X	X	X	X
õppejõud ja õpetamise stiilid/lektorid-loengupidajad (<i>teaching staff and teaching style/lecturers</i>)										X
õpetamismeetodid/õpetamistehnikad (<i>teaching methods/practises</i>)									X	
õppuri-teaduskonna kokkupuuted sh väljaspool loenguruumi (<i>student-faculty interaction</i>)									X	
juhendamine ja tagasiside akadeemiliselt töötajaskonnalt/akadeemiline nõustamine/kommunikatsioon (<i>supervision and feedback from academic staff/academic advising/communication</i>)		X	X			X		X	X	
vastutulelikkus (<i>responsiveness</i>)										
toetus/toetamine (<i>support/supportive</i>)										X
juhendamise (sh ülesannete selgitamise) efektiivsus (<i>instructional effectiveness</i>)		X	X						X	
info esitlemine (<i>presentation of information</i>)										X
professionaalsus/pädevus/akadeemiliselt hästi ette valmistatud professorid (<i>professional/competence/academically well-prepared professors</i>)						X				

[illegible]

[illegible]

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 1/2 ³¹	Browne, B. A jt 1998	Elliott, K. M. ja Healy, M. A. 2001	Elliott, K.M. ja Shin, D. 2002	Tan, K. C. ja Kek, S. W. 2004	Mai, L. W. 2005	DeShields Jr 2007	Alves, H. ja Raposo, M. 2007	Arambewela, R. ja Hall, J. 2009	National Survey of Student... 2009	Gruber, T. jt 2010
suhete kvaliteet haridusasutuses (töötajad, kaasõppurid)									X	
VÄLISED ASPEKTID/RAHALISED ASPEKTID										
finantsidega seotud asjaolud- finantstugi/transport (infrastruktuur ja teenused)/finantstoetuste efektiivsus/ooteaeg erinevatele toetustega seotud teenustele (sh väljamaksetele)/instruktsioonide headus õppemaksete tegemiseks (tasumiseks)		X	X							
MAJANDUSLIKUD KAALUTLUSED (ECONOMIC CONSIDERATIONS)										
juhutööd õpingute ajal								X		
elukallidus (<i>cost of living</i>)								X		
võimalused migratsiooniks								X		
TEENUSED-VAHENDID-RESSURSSID, TUGIVAHENDID, TUGITEENUSED/ADMINISTRATIIVNE KVALITEET										
tugivahendid ja tugiteenused (support facilities and services)		X	X	X				X	X	X
refektooriumid, majutus; karjäärinõustamine; toitlustamine; refectories, lapsehoid; kampuse puhtus; nõustamine; tervishoid; vaba aja sisustamise võimalused ja sportimisvõimalused; üliõpilasühingud; kampuse tugiteenused, inglise keele õppe tugi		X	X	X				X(6*)	X	X

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 1/2 ³¹	Browne, B. A jt 1998	Ellriott, K. M. ja Healy, M. A. 2001	Ellriott, K.M. ja Shin, D. 2002	Tan, K. C. ja Kek, S. W. 2004	Mai, L. W. 2005	DeShields Jr 2007	Alves, H. ja Raposo, M. 2007	Arambewela, R. ja Hall, J. 2009	National Survey of Student... 2009	Gruber, T. jt 2010
osutatava teenuse headus ja kvaliteet/õppurite kohtlemine ja hoiakud nende suhtes/nõustamist pakkuva töötajaskonna kättesaadavus, ligipääs, usaldusväärsus, abivalmidus, vastutulelikkus, mõistmine-arusaamine)//töötajate tähelepanelikkus, pädevus///töötajate abivalmidus, kättesaadavus/teenuse efektiivsus		X	X						X	X
majutuse kvaliteet (mõistlik kulu, hea standard)								X		
õpperuumide, loenguruumide kvaliteet										X
efektiivsed sisseastumisprotseduurid ja vastuvõtuprotsess/efektiivne registreerimine (<i>efficient enrollment and admissions processes</i>)		X	X							
SAADUD VÄÄRTUS JA TULEVIKU VÄLJAVAATED//SAADUD TEADMISTE-OSKUSTE PRAKTIILISUS										
saadud väärtus ja tuleviku väljavaated (<i>obtained value and future prospects</i>)							X			
on võimalik saada hea töökoht/töö pärast õpinguid/väljavaated karjäärile (<i>employability</i>)							X			
tunnetus, et saadav kraad on hea investeeering/saadava kraadi sotsiaalne prestiiž							X			
tunne, et tööandjad tunnevad (selle) ülikooli tudengite vastu huvi							X			
KUVAND JA MAINE (IMAGE, PRESTIGE, REPUTATION)										
haridusasutuse kuvand ja reputatsioon (nt ka innovaatiilisus, uuenduslikkus)/maine							X	X		X
FÜÜSILINE KESKKOND JA INFRASTRUKTUUR										

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 1/2 ³¹	Browne, B. A jt 1998	Elliott, K. M. ja Healy, M. A. 2001	Elliott, K.M. ja Shin, D. 2002	Tan, K. C. ja Kek, S. W. 2004	Mai, L. W. 2005	DeShields Jr 2007	Alves, H. ja Raposo, M. 2007	Arambewela, R. ja Hall, J. 2009	National Survey of Student... 2009	Gruber, T. jt 2010
füüsiline infrastruktuur/väljanägemine/haridusa sutuse hooned ja majad				X						X
MUUD KOMPONENDID										
ülikool kui tervik (<i>university as a whole</i>)										X
kooli asukoht (<i>school placement</i>)										X
ülikooli keskkond/ kampuse turvalisus ja kindlus		X	X					X		
kommunikatsioon ja konsultatsioon, tagasiside ja kaebused/ suhtlus haridusasutuse juhtkonnaga				X						
ümbritseva linna atraktiivsus										X
SERVQUAL										
1) infrastruktuur ja füüsiline olukord (füüsiline keskkond), varustus, vahendid, personal) (<i>tangibles</i>)	X				X					
2) usaldusvärsus, täpsus ja usaldusvärsus teenuse pakkumisel (<i>reliability</i>)	X				X					
3) vastutulelikkus, abivalmidus (<i>responsiveness</i>)	X				X					
4) kindlus (<i>assurance</i>) (lahkus, teadlikkus, pädevus, usalduslikkus)	X				X					
5) empaatia, individuaalne tähelepanu ja hool (<i>emphathy</i>)	X				X					
haridus sh klassid, õppekava, õpetamisega seotud aspektid (<i>education factor</i>)					X					

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
Sihtrühmad	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Üliõpilased	Vilistlased	Vilistlased
Kehitvad ja usaldusväärased (jah/ei)	jah	jah	jah	jah	jah*valitud instrument, mis varasemas uuringus testitud	jah	jah	jah	jah	jah
Riik	Rumeenia	Austraalia	Austraalia	Portugal	Portugal	Hispaania, Kolumbia, USA	Türgi	Poola	Austraalia	Austraalia
Alusteooria	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	ei, kirjanduse ülevaade ja arutelud ekspertidega			kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)		kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality); kvaliteedijuhtimine (total quality management - TQM)	kliendi/tarbij a rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	ei, seosed teiste Austraalias kasutatavate haridusinstru mentidega	
Eeskujuautorid/-instrumendid	Parasuraman jt 1985, 1988 SERVQUAL, Cronin ja Taylor 1992, Firdaus 2004 ja 2006	University Experience Survey (UES)	Course Experience Questionnaire (CEQ), on <i>Australian Graduate</i>	Tinto 1975, Harvey 1995, Astin 1984, Elliot ja Healy 2001, Navarro jt 2005, Wiers-	Johnston ja Clark, 2008; Parasuraman, Zeithaml ja Berry 1985, Machado jt 2011	Tinto (1975) väljalangevuse mudel, Bean'i (1985) sotsialiseerumise mudel, Astin'i (1984) õppuri	Zineldini varasemad tööd (2000, 2006); Harvey jt (1997); Grönroos (2000)		Graduate Pathway Survey (GPS)	

³² x* – omakorda eraldiseisev faktor

x** – teise faktori "ainekursus" (courses) all

x*** – teise faktori, administratiivse kvaliteedi (administ quality) all

x**** – teise faktori, enesearengu ja isiklik kasvu (personal development/growth) all

x***** – teise faktori, hariduslik kvaliteet (educational quality) all

x(6*) – selles faktoris aga koos integratsiooni ja kaasatuse komponendi muutujatega

x(7*) – teise faktori õppimist ja õpetamist toetava keskkonna (teaching and learning support facilities) all

x(8*) – teise faktori õppimise ja õpetamise keskkonna (teaching and learning environment) all

x(9*) – teise faktori õppimist ja õpetamist toetavad vahendid, varustus ja teenused (teaching and learning support facilities) all

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
			Survey (AGS)i üks komponent	Jenssen jt 2002, Swail 2004		kaasatuse teooria ja teenuse kvaliteedi kirjandusel (Grönroos 1984)				
Metoodilised eripärad	Pakkusid välja uue instrumendi	töötati välja kontseptsioon ja instrument Austraalia haridusministeeriumile	keskendub ainekursuse hindamisele 4 kuud pärast selle lõppemist	rahulolu ja olulisuse hinnangud (satisfaction and importance scores)	ootuste ja kogemuse hinnangud, nende kahe erinevus (<i>expectation vs perception, gap model</i>)	võrdlev uuring 4 riiki (Hispaania, Kolumbia, USA) ja eri aastate, eri valdkondade/erial ade õppurid; struktuuri võrrandi te (SEM)- meetodiga	Zineldin (2000) arendas traditsioonilise tehnilise- funktsionaalse kvaliteedi viieks kvaliteedi dimensiooniks hariduses	küsimustik põhineb kirjanduse ülevaatel ja fookusgruppi del	vilistlasi uuritakse 1 a, 3 a ja 5 a pärast lõpetamist (<i>bachelor degree</i>)	ei

KOMPONENDID
ÕPPIMISE JA ÕPETAMISE KESKKOND (TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENT)

õppimine ja õpetamine (<i>teaching and learning</i>)/ teaduskonna kvaliteet (<i>faculty quality</i>)/ tehniline ja funktsionaalne kvaliteet (<i>technical and functional quality</i>) / põhiteenus (<i>core service-lecture</i>)/haridus (<i>education</i>)/akadeemiline väljakutse (<i>academic challenge</i>)	X	X	X	X	X	X	X	X		X
õppejõud ja õpetamise stiilid/ lektorid-loengupidajad (<i>teaching staff and teaching style/lecturers</i>)		X	X				X			
õpetamismeetodid/õpetamistehnikad (<i>teaching methods/practises</i>)		X	X					X		
õppuri-teaduskonna kokkupuuted sh väljaspool loenguruumi (<i>student-faculty interaction</i>)				X	X			X		
juhendamine ja tagasiside akadeemiliselt töötajaskonnalt/akadeemiline nõustamine/kommunikatsioon (<i>supervision and feedback from academic staff/academic advising/communication</i>)	X	X								X

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
tähtajad ja aegadest kinnipidamine (<i>timing and deadlines</i>)	X									
tähelepanu/mure-hool õppuri õppimise pärast (<i>attentiveness/concern about student learning</i>)		X								
vastutulelikkus (<i>responsiveness</i>)							X			
õppurite kaasamine/kaasatus (<i>engaging students</i>)		X								
professionaalsus/pädevus/akadeemiliselt hästi ette valmistatud professorid (<i>professional/competence/academically well-prepared professors</i>)						X		X		
professorite teaduslased saavutused (<i>research achievements of professors</i>)								X		
õpetamine ja nõustamine (nt kvaliteet/professorid teevad aine huvitavaks (oskavad huvitavalt edasi anda)			X	X	X	X				X
teoreetiline ja praktiline pädevus (<i>theoretical and practical competency</i>)										X
kättesaadavus (<i>access/accessibility</i>)										X
lähenemise lihtsus (<i>approachability</i>)		X								
viisakus (<i>politeness</i>)							X			
töötajate-üliõpilaste suhtarv (<i>staff/student ratio</i>)										X
professorite agressiivsus ja subjektiivsus (sh subjektiivne hindamine, vulgaarsed naljad, üleolek, enesekesksus)	X									
ainekursuse korraldus ja hindamine (sh sisu, relevantsus, päriseluga seotus, selged eesmärgid, kasulikkus, ajagraafik, ülesehitus//kursuse tunnetatav raskus//värskus (<i>updatedness</i>), seosed	X	X	X	X	X	X		X*		X

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/3 ²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
teooria ja seminari tegevuste/praktiliste tegevuste vahel, kvaliteet)										
ainekursuste valikuvõimalus ja valikainete rohkus (<i>variety of (optional) courses</i>)				X	X			X**		
motiveeriv hindamine (<i>challenging assessment</i>)		X								
õppetööd ja hindamist selgitatakse		X				X				
õppekava korraldus ja hindamine (sisu, relevantsus, kvaliteet)					X	X				X
kraadiõppe programmi ülesehitus (<i>design of the degree programme</i>)						X				
üliõpilase töökoormus ja hindamine (<i>student workload and assessment</i>)			X							
hariduslik surve (kõrged nõudmised, kõrge töökoormus, pingeline ajagraafik, rasked hindamised) (<i>educational pressure</i>)	X									
intellektuaalsete väljakutsete pakkumine (<i>provisision of intellectual stimulation</i>)		X	X							
saadud teadmised (<i>learning/knowledge obtained</i>)					X					
LÕPUTÖÖ (FINAL THESIS)										
lõputöö ettevalmistamine	X									
ÕPINGUTE TUME POOL (DARK SIDE)										
altkäemaksud, ebaprofessionaalne ja alakvalifitseeritud töötajaskond, ebaadekvaatsed projektid	X									
TÄIENDAV HARIDUS (SUPPLEMENTAL EDUCATION)										

[illegible]

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
õpilaste vahelisi kokkupuuteid, edendaksin karjäärinõustamist)										
ENESEHINNANGULINE ARENG, ISIKLIK ARENG JA KASV (SH KOGNITIIVSED JA AFEKTIIVSED TULEMUSED (NT OSKUSED, VÄÄRTUSED))										
isiklik areng, kasv/kognitiivsed õpitulemid		X		X	X	X		X	X	
õppimise ja õpetamise areng (<i>teaching and learning development</i>)		X							X	
üldoskused (<i>generic skills</i>)			X							
eneseareng/üldine areng (nt teisest trahvusest ja etnilise päritoluga inimeste mõistmine; isiklike väärtuste areng, eetiline areng; eri sotsiaalsete kontekstide mõistmine)						X		X	X	
karjääri areng/professionaalsed oskused, teadmiste-oskuste areng, mis on karjääriks vajalikud (<i>career progress</i>)						X		X		
critical thinking, ability to solve complex problems, ability to work with others, written communication skills, spoken communication skills, //analysing quantitative problems, using computing and information technology, working with others//development of key competencies		X				X				X
kommunikatsioonioskused (<i>communication skills</i>)				X	X	X			X	
suhtlusoskused (<i>interpersonal skills</i>)				X	X					
liidri omadused (<i>leadership skills</i>)				X	X					
planeerimis- ja organiseerimisvõimekus (<i>planning and organisational abilities</i>)						X				
eriala tundmine/valdamine (<i>knowledge of field of study</i>)		X				X				
areng/tööga seotud teadmiste ja oskuste areng (töö valmidus)		X		X	X	X			X	

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
suurem teadlikkus/teoreetilised teadmised ja praktilised oskused				X	X	X				
iseseisvalt õppimise võime/iseseisvus, isiklik initsiatiiv		X				X			X	
vastavus minu intellektuaalsetele ootustele (<i>meets my intellectual expectations</i>)				X	X					
vastavus minu isiklikele ootustele				X	X					
üleüldised positiivsed õpitulemid (<i>outcomes</i>)						X				
üleüldised positiivsed hariduskogemuse tulemid (<i>general positive outcomes of the educational experience</i>)						X				
INTEGRATSIOON JA KAASATUS (INTEGRATION/ENGAGEMENT)										
integratsioon ja kaasatus/õppimise sotsiaalne kogemus-dimensioon		X	X				X			X
sotsiaalne elu/sotsiaalne kliima- õhkkond/sotsiaalsed tegevused/õhkkond tudengite hulgas					X					
haridusasutuse mure ja hool õppurite vajaduste suhtes							X			
sobiv sotsiaalne ja kultuuriline keskkond (<i>appropriate social and cultural environment</i>)						X*****				
õppurit koheldakse haridusasutuse poolt viisil, mis vastab õppuri ootustele (<i>treated by the university the way expected</i>)							X			
haridusasutuse toetus võrdsusele (<i>support for equity issues</i>)										X
suhtlus ja kokkupuuted teistsuguste ja erinevate õppuritega (<i>interacted with different students</i>)		X								
õppuritevahelised suhted ja kokkupuuted väljaspool loengut ja õppimist (<i>student interaction outside study</i>)		X								

[illegible]

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
tugivahendid ja tugiteenused (support facilities and services)	X	X	X	X	X	X	X	X		X
refektooriumid, majutus; karjäärinõustamine; toitlustamine; refectories, lapsehoid; kampuse puhtus; nõustamine; tervishoid; vaba aja sisustamise võimalused ja sportimisvõimalused; üliõpilasühingud; kampuse tugiteenused, inglise keele õppe tugi		X			X			X		X
osutatava teenuse headus ja kvaliteet/õppurite kohtlemine ja hoiakud nende suhtes/nõustamist pakkuva töötajaskonna kättesaadavus, ligipääs, usaldusväärsus, abivalmidus, vastutulelikkus, mõistmine- arusaamine)/töötajate tähelepanelikkus, pädevus///töötajate abivalmidus, kättesaadavus//teenuse efektiivsus	X	X			X	X			X	
majutuse kvaliteet (mõistlik kulu, hea standard)							X*	X		
õpperuumide, loenguruumide kvaliteet				X	X	X	X*	X(7*)		
efektiivsed sisseastumisprotseduurid ja vastuvõetuprotsess/efektiivne registreerimine (efficient enrollment and admissions processes)		X			X		X			
sisseelamisprogrammid, sisseelamis- ja tutvustusprogrammid (üritused, tegevused)		X			X					
õppurite haldamine (student administration)							X			X
parkimine (parking spaces)								X		
SAADUD VÄÄRTUS JA TULEVIKU VÄLJAVAATED//SAADUD TEADMISTE-OSKUSTE PRAKTIILISUS										
saadud väärtus ja tuleviku väljavaated (obtained value and future prospects)	X				X				X	

[illegible]

KEHTIVAD JA USALDUSVÄÄRSED 2/2 ³²	Munteanu, C. jt 2010	University Experience...2015	Graduate Course... 2014	Machado, M. d. L. jt 2011	Sarrico, C. S. ja Rosa, M. J. 2014	Duque, L. C. 2014	Zineldin, M jt 2011	Sojkin, B. jt 2012	Coates ja Edwards 2009	Martin, A. J. jt 2000
... valiksin sama kraadi, eriala									X	
suhe ja seosed kõrghariduse ja töö(turu) vahel (üle- ja alaharitus)									X	
töö motivatsioon ja tööga rahulolu									X	
jätkan sedalaadi tööd (<i>continue this kind of work</i>)									X	
KUVAND JA MAINE (IMAGE, PRESTIGE, REPUTATION)										
ülikooli paiknemine teadustöö edetabelis								X(8*)		
teaduskonnaliikmete maine (<i>reputation</i>)								X(8*)		
FÜÜSILINE KESKKOND JA INFRASTRUKTUUR										
füüsiline infrastruktuur/ väljanägemine/haridusasutuse hooned ja majad				X(9*)	X(9*)		X			
MUUD KOMPONENDID										
ülikool kui tervik (<i>university as a whole</i>)					X					

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jenssen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
Sihtrühmad	üliõpilased	üliõpilased	üliõpilased	üliõpilased	üliõpilased	üliõpilased	üliõpilased	vilistlased/ graduates	vilistlased/ graduates

³³ x* – teise faktori, nõ eksplitsiitse teenuse all, mis väljendab ülikooli põhiteenust (õppimise ja õpetamisega seotud)

x** – teise faktori, nõ implitsiitse teenuse all, mis väljendab indiviidi isiklikele vajadustele vastamist

x*** – teise faktori "füüsiline keskkond" all

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jensen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
Kehtivus ja usaldusvärsus (jah/ei)	ei	ei	ei	ei	ei	ei	ei	ei	ei
Riik	UK	UK	Norra	USA	UK	UK	UK	Euroopa	USA
Alusteooria	ei	ei	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	Aluseks osalt psühholoogiline teooria inimese-keskkonna vahelisest sobivusest (person-environment fit theories), eeskuju Pervin (1968), nn akadeemiline sobivus	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality)	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality); ja Herzbergi kahe faktori teooria (1967)	kliendi/tarbija rahulolu ja teenuse kvaliteet (consumer satisfaction and service quality); ja Herzbergi kahe faktori teooria (1967)	ei	ei
Eeskujuautorid/-instrumendid	ei	Harvey 1995; Hill 1995	ei	Pervin 1968	Sasser jt (1978)	Parasuraman jt 1985, Johnston 1995, Edvardsson ja Nilsson-Wittell 2004	Parasuraman jt 1985, Johnston 1995, Edvardsson ja Nilsson-Wittell 2004; Douglas, McClelland ja Davies 2008	Hill 1995, Harvey 1995, Hartman ja Schmidt (1995), LeBlanc and Nguyen 1997 ja 1999, Elliot ja Healy 2001, Lizzio jt 2002, Symons 2006, Birenbaum 2007; USA NSSE, UK NSS, Austraalia (Course Experience Questionnaire (CEQ) Survey	Hartman ja Schmidt 1995, Harvey 2000, Martin jt 2000, Teichler 2002
Metoodilised eripärad	importance score, satisfaction score ja tudengite osalemine instrumendi väljatöötamisel on oluline	ei	ei	pakuti välja teoreetiline kontseptsioon, muutujaid ei operatsionaliseeritud ja kontseptsiooni ei testitud empiiriliselt	importance score, satisfaction score ja tudengite osalemine instrumendi väljatöötamisel on oluline	Kasutati uut meetodit. Critical Incident Technique (CIT) (Flanagan 1954)	Kasutati taas. Critical Incident Technique (CIT) (Flanagan 1954)	11 riiki, võrdlev uuring, 4 aastat pärast lõpetamist	ei

KOMPONENDID
ÕPPIMISE JA ÕPETAMISE KESKKOND (TEACHING AND LEARNING ENVIRONMENT)

Õppimine ja õpetamine (<i>teaching and learning</i>)/ teaduskonna kvaliteet (<i>faculty quality</i>)/ tehniline ja funktsionaalne kvaliteet (<i>technical and functional quality</i>) / põhiteenus (<i>core</i>	X	X	X		X(eXplicit serv)	X	X	X	
--	---	---	---	--	------------------	---	---	---	--

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jensen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
service-lecture)/haridus (education)/akadeemiline väljakutse (academic challenge)									
Õppejõud ja õpetamise stiilid/ lektorid- loengupidajad (<i>teaching staff and teaching style/lecturers</i>)	X				X(eXplicit serv)			X	
Õpetamismeetodid/õpetamistehnikad (<i>teaching methods/practises</i>)	X		X		X(eXplicit serv)			X	
Õppuri-teaduskonna kokkupuuted sh väljaspool loenguruumi (<i>student-faculty interaction</i>)								X	
Juhendamine ja tagasiside akadeemiliselt töötajaskonnalt/akadeemiline nõustamine/kommunikatsioon (<i>supervision and feedback from academic staff/academic advising/communication</i>)			X			X	X		
Tähelepanu/mure-hool õppuri õppimise pärast (<i>attentiveness/concern about student learning</i>)							X		
Professionaalsus/pädevus/akadeemiliselt hästi ette valmistatud professorid (<i>professional/competence/academically well-prepared professors</i>)					X(eXplicit serv)	X	X		
Professorite teadusalased saavutused (<i>research achievements of professors</i>)					X(eXplicit serv)				
usaldusväärsus (<i>reliability</i>)								X	
Õppimise ja õpetamise praktilise väljundi väärtustamine (<i>practical emphasis of teaching and learning</i>)								X	
Kättesaadavus (<i>access/accessibility</i>)					X(eXplicit serv)	X	X		
Olemasolu (<i>availability</i>)							X		
Paindlikkus (<i>flexibility</i>)						X	X		
Ainekursuse korraldus ja hindamine (sh sisu, relevantsus, päriseluga seotus, selged eesmärgid, kasulikkus, ajagraafik, ülesehitus/kursuse tunnetatav raskus/värskus (<i>updatedness</i>), seosed teooria ja seminari tegevuste/praktiliste tegevuste vahel, kvaliteet)	X				X(eXplicit serv)	X	X	X	

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jensen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
Ainekursuste valikuvõimalus ja valikainete rohkus (<i>variety of (optional) courses</i>)								X	
Õppekava korraldus ja hindamine (sisu, relevantsus, kvaliteet)			X						
Kraadiõppe programmi ülesehitus (<i>design of the degree programme</i>)								X	
Üliõpilase töökoormus ja hindamine (<i>student workload and assessment</i>)	X				X(eXplicit serv)				
Õppimise ja õpetamise teadustöö pool, selle olulisus, väljendus (<i>research emphasis of teaching and learning</i>)								X	
TEISTEGA ÕPPIMINE (LEARNING WITH OTHERS)									
Meeskonnatöö kursusekaaslaste ja teiste, mitmekülgse taustaga õppuritega (<i>team work/collaborative learning with peers and discussions with diverse others</i>)						X			
Osalemine teadus- ja uurimisprojektides								X	
ÕPPIMIST JA ÕPETAMIST TOETAVAD VAHENDID, VARUSTUS JA TEENUSED (TEACHING AND LEARNING SUPPORT FACILITIES)									
Raamatukogu teenused	X	X						X	X
Arvutite kasutamise teenused/virtuaalsed ressursid-teenused-tarkvara-programmid/arvutite ja IT-teenuste olemasolu, ligipääs ja kättesaadavus /tehnoloogia	X	X				X		X	X
meedia ja tehnoloogia teenused		X							
Üldine (<i>general</i>)		X							
Õpikud ja õppematerjalid								X	
ENESEHINNANGULINE ARENG, ISIKLIK ARENG JA KASV (SH KOGNITIIVSED JA AFEKTIIVSED TULEMUSED (NT OSKUSED, VÄÄRTUSED))									
Isiklik areng, kasv/kognitiivsed õpitulemid	X	X							X
Õppimise ja õpetamise areng (<i>teaching and learning development</i>)		X							
Eneseareng/üldine areng (nt teistest trahvusest ja etnilise päritoluga inimeste mõistmine; isiklike väärtuste areng,	X								X

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jensen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
eetiline areng; eri sotsiaalsete kontekstide mõistmine)									
Critical thinking, ability to solve complex problems, ability to work with others, written communication skills, spoken communication skills, //analysing quantitative problems, using computing and information technology, working with others//development of key competencies									X
Kirjutamisoskus (<i>written skills</i>)									X
Analüütilised oskused (<i>analytical skills</i>)									X
Kommunikatsioonioskused (<i>communication skills</i>)									X
Liidri omadused (<i>leadership skills</i>)									X
Eriala tundmine/valdamine (<i>knowledge of field of study</i>)									X
Enesekindlus (<i>self-confidence</i>)									X
Sotsiaalsetest probleemidest teadlikkuse arendamine (<i>developing awareness of social problems</i>)									X
Teaduse ja teadusetegemise protsessi tundmine, arusaamine (<i>understanding the process of science</i>)									X
Võõrkeelte tundmine, valdamine (<i>foreign language skills</i>)									X
ISIKLIKELE VAJADUSTELE VASTAMINE JA VASTUTULELIKKUS (PERSONAL NEEDS AND RESPONSIVENESS)									
Motivatsioon						X	X		
Hool indiviidi pärast (<i>concern for the individual</i>)					X(implicit serv)				
Saavutustunde kogemine (<i>sense of achievement</i>)							X		
INTEGRATSIOON JA KAASATUS (INTEGRATION/ENGAGEMENT)									
Integratsioon ja kaasatus/õppimise sotsiaalne kogemus-dimensioon									X
Sotsiaalne elu/sotsiaalne kliima-õhkkond/sotsiaalsed tegevused/õhkkond tudengite hulgas	X					X	X		X

[illegible]

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jensen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
SAADUD VÄÄRTUS JA TULEVIKU VÄLJAVAATED/ SAADUD TEADMISTE-OSKUSTE PRAKTIILISUS									
On võimalik saada hea töökoht/töö pärast õpinguid/väljavaated karjäärile (<i>employability</i>)								X	
Praktikakohtade võimalused, töökogemuse saamine (<i>provision of work placements, work experience</i>)								X	
Tunnetus saadud hariduse väärtusest (<i>value for money</i>)							X		
PÄRAST LÕPETAMIST (AFTER GRADUATION) ... HINNANG, ET ÕPINGUD OLID PINGUTUST JA VAEVA VÄÄRT; TÖÖ OTSIMINE/ TÖÖ-KARJÄÄRI ARENG; TÖÖGA/KARJÄÄRIGA RAHULOLU JNE									
Töö otsimine (<i>job search</i>)								X	
Tööhõive esimesel kolmel aastal pärast lõpetamist (nt I töökoht, töötamismustrid sh välismaal, ettevõtja vs töötaja, töökoormus, tööleping jms)								X	
Regionaalne ja rahvusvaheline mobiilsus								X	
Töö sisu ja kvalifikatsiooni kasutamine (teadmised-oskused-pädevused ja nende rakendamine/kasutamine)								X	
Suhe ja seosed kõrghariduse ja töö(turu) vahel (üle- ja alaharitus)								X	
Töö motivatsioon ja tööga rahulolu								X	
Edasine professionaalne enesetäiendamine (<i>further professional education/training</i>)								X	
MUUD									
Ülikooli keskkond/ kampuse turvalisus ja kindlus	X	X (equal opportunities, disability and environment)							X
KUVAND JA MAINE (IMAGE, PRESTIGE, REPUTATION)									
Füüsiline infrastruktuur/väljanägemine/haridusasutuse hooned ja majad			X		X (physical)			X	
Kommunikatsioon ja konsultatsioon, tagasiside ja kaebused/ suhtlus haridusasutuse juhtkonnaga		X				X	X		

MITTE KEHTIVAD JA MITTE USALDUSVÄÄRSED UURINGUD ³³	Harvey, L. 1995	Aldridge, S. ja Rowley, J. 1998	Wiers-Jensen, J. jt 2002	Schertzer, C. B. ja Schertzer, S. M. 2004	Douglas, J. jt 2006	Douglas, J. 2008	Douglas, J. jt 2015	García-Aracil, A. 2009	Delaney, A. M. 2004
SERVQUAL									
1) infrastruktuur ja füüsiline olukord (füüsiline keskkond), varustus, vahendid, personal) (<i>tangibles</i>)						X	X		
2) usaldusväarsus, täpsus ja usaldusväarsus teenuse pakkumisel (<i>reliability</i>)							X		
3) vastutulelikkus, abivalmidus (<i>responsiveness</i>)						X	X		
Üliõpilaste rahulolu andmekogumismeetodiga		X							

LISA 3. ÕPETAJATE RAHULOLU OLULISEMATE UURINGUTE KOMPONENDID

[illegible]

	Übius, Ü. jt 2014	Nelke, A. 2014	Collie, R. J. jt 2015b	Steve, D. ja Scott C. 2000	Klassen, R. M. jt 2012	Caprara, G. V. 2003	Skaalvik, E. M. ja Skaalvik, S. 2015	Skaalvik, E. M. ja Skaalvik, S. 2009	Koh, W. L. 1995	Van Houtte, M. 2006	Grayson, J. L. ja Alvarez, H. K. 2008
MOTIVATSIOONILISED KOMPONENDID											
Rahulolu tööga			X			X		X		X	
Kollektiivne enesetõhusus						X					
Õpetajate, direktori, õpilaste jne käitumine						X	X				
Autonoomne toetus			X		X						
Enesetõhusus			X			X					
Suhted õpilastega		X	X		X					X	X
Suhted kolleegidega	X	X	X		X						
Suhted lastevanematega								X			X
Töömotivatsioon			X								
Õpetaja heaolu			X								
Autonoomia			X				X	X			

LISA 4. LAPSEVANEMATE RAHULOLU OLULISEMATE UURINGUTE KOMPONENDID

	Falbo, T. jt 2003:	Fantuzzo, J. jt 2006	Badri, M. jt 2011	Friedman, B. A. jt 2007	Räty, H. jt 2004	King, J. A. ja Bond, T. G. 2003	Scopelliti, M. ja Musatti, T. 2013	Heinla, E. jt 2004
Sihtrühmad	lapsevanemad/ hooldajad	lapsevanemad/ hooldajad	lapsevanemad	lapsevanemad	lapsevanemad	lapsed ja lapsevanemad	lapsevanemad	lapsevanemad
Kehitus ja usaldusväarsus (jah/ei)	faktor analüüs	jah	jah	jah	jah	jah	jah, teemudelid	ei
Riik	USA, Texas	USA	Araabia Ühendemiraadid	USA	Soome	Austraalia	Itaalia	Eesti
Aasta	2003	2006	2011	2006	2004	2003	2013	2004
Alusteooria	kliendirahulolu	lapsevanemate osalus	varasemad uuringud	-	kliendirahulolu	Rasch modeling, Moos scheme for classifying human environments	kliendirahulolu	pole välja toodud
Rahulolu mõjutavad tegurid vastavalt uuringu tulemustele	päritolu, sissetulek, kooliaste (põhikool vs keskkool), vanemate kultuuriline taust, vanemate osalus koolitegevustes, lapse edukus koolis	perekonnaseis, alusharidus või I klass,	vanemate enda osalus kooliga seotud tegevustes, päritolu	päritolu, sugu, haridustase	vanemate haridustase, sissetulekud, laste sugu (kas ainult poiste või ainult tüdrukute vanemad)	-	sissetulek, ema suhtumine ja uskumused	-
KOMPONENDID								
Üldine rahulolu kooliga	X	X		X		X		lapse kooli valikut mõjutavad tegurid
Õpetajad	X	X	X	X	X	X	lapsehoiu kvaliteet: lapsevanemate hinnang teenuse kvaliteedi erinevatele aspektidele lapse ja lapsevanema vaatenurgast, lapse füüsilise ja vaimse heaoluga seotud küsimused	lapsevanemate ootused kooliharidusele
Klassiruum/õpikeskkond					X	X	lapsehoiuteenuse hindamine lapse ja lapsevanema poolt (37 küsimust)	hinnang õppetööle, õpetajatele ja kooli materiaalsetele võimalustele

	Falbo, T. jt 2003:	Fantuzzo, J. jt 2006	Badri, M. jt 2011	Friedman, B. A. jt 2007	Räty, H. jt 2004	King, J. A. ja Bond, T. G. 2003	Scopelliti, M. ja Musatti, T. 2013	Heinla, E. jt 2004
Vaimne stimulatsioon/toetus		X		X	X	X		üldine rahulolu kooliga
Õppekava			X	X		X		vanemate kontakt kooliga ja osalemine õppetöös
Transport	X			X				kooli hoolekogu ülesanded ja vanemate hoolekogus osalemise soov
Toitlustamine	X							lapse huvitegevuse võimalused
Hoolivus	X				X			lapse tervis
Suhtlemine	X	X	X	X	X	X		soovitused ja arvamused koolielu suhtes
Sisendi hindamine	X							
Lapsevanemate osalus		X	X	X	X	X		
Turvalisus	X			X		X		
Lojaalsus/soovitamine teistele	X			X				
Hindamine ja aruandlus			X	X	X			
Karjääriplaneerimine			X					
Hooned ja ruumid			X	X		X		
Kooli õhustik			X		X	X		
Kooli keskkond			X	X		X		
ITK kasutamine koolis				X		X		
Administratsioon		X		X				
Direktor		X		X				

	Falbo, T. jt 2003:	Fantuzzo, J. jt 2006	Badri, M. jt 2011	Friedman, B. A. jt 2007	Räty, H. jt 2004	King, J. A. ja Bond, T. G. 2003	Scopelliti, M. ja Musatti, T. 2013	Heinla, E. jt 2004
Eelarve				X				
VANEMATE TAUST								
Sugu		X		X	X		lapse, vanemate ja pere karakteristikud: õded-vendade arv, ema ja isa vanus ja sünnikoht	
Vanus		X					lapse ja pere igapäevaelu: lapse peamised hooldajad kodus, lapse sotsiaalsed kontaktid sugulaste ja teiste lastega, põhjused miks valiti hoiukoht väljaspool kodu	
Perekonnaseis		X					X	
Tööalane staatus, töötamine täis- või osaaajaga		X					X	
Päritolu/rass		X						
Haridustase		X			X		X	
LAPSE TAUST								
Lapse sugu		X		X	X		X	
Lapse vanus							X	
Laste arv peres		X						
Õppetulemused					X			
Kooliaste				X				

LISA 5. TÖÖANDJATE RAHULOLU OLULISEMATE UURINGUTE KOMPONENDID

VÄLISRIIKIDE UURINGUD	ACNielsen RS 2000	Oliver, D. jt 2014	Walker, N. 2008	NAIT 2014	National Employer Survey 2015	AQU Agência... 2014	Winterbotham, M. jt 2014	CEDEFOP 2013
Sihtrühmad	tööandjad (hinnati kõrg- ja keskharidusega töötajaid, koolituse läbinuid)	tööandjad ja vilistlased	tööandjad	tööandjad	tööandjad	tööandjad	tööandjad	tööandjad
Valiidsus ja reliaablus (jah/ei)	ei koostatud faktoreid, vähemalt esialgsete gruppide vahel ei leitud piisavalt tugevat seost	jah, aga sellega oli probleeme, tekkisid nihkega hinnangud, kuna vilistlased ei andnud oma tööandjate kontakte	jah	ei	ei	viide faktoranalüüsile, usaldusväärsus on skaalal 0.94	ei	väidetavalt on instrumendi valiidsus tagatud
Riik	Austraalia	Austraalia	Austraalia	Kanada	Iirimaa	Kataloonia	UK (sh Wales, Šotimaa, Põhja-Iirimaa, Inglismaa)	9 EL riiki
Aasta	2000	2014	2008	2014	2015	2014	2011, 2013	2012, 2013
Alusteooria	ei, viidi läbi kvalitatiivne uuring vajalike oskuste leidmiseks	üldoskused, varasemad uuringud	üldoskused, ACCI, UniSA Graduate Quality	ei, üldoskused, toetub 2010 loodud küsimustikule	ei, testküsimustik	ei, peamiselt the European Commission's Eurobarometer (The Gallup Organisation, 2010) titled "Employers' perception of graduate employability" and the UK Commission's Employer Skills Survey 2013: UK Results (Winterbotham et al., 2014) ja muud uuringud	ei, teised uuringud, varasem uuring	kontseptsiooni ja küsimustikku testiti 5 EL riigis - Saksamaal, Iirimaa, Hispaanias, Poolas ja Soomes, täiendatud kontseptsiooni ja küsimustikku testiti üheksas EL riigis - Tšehhis, Saksamaal, Iirimaa, Hispaanias, Prantsusmaal, Itaalias, Ungaris, Poolas ja Soomes.

VÄLISRIIKIDE UURINGUD	ACNielsen RS 2000	Oliver, D. jt 2014	Walker, N. 2008	NAIT 2014	National Employer Survey 2015	AQU Agência... 2014	Winterbotham, M. jt 2014	CEDEFOP 2013
KOMPONENDID								
A. Põhi- või fundamentaalskused (Foundation skills), nt suuline ja kirjalik eneseväljendus, suhtlemisoskus, probleemide lahendamise oskus; andmete kogumine, organiseerimine ja analüüsimine; kriitiline ja analüütiline mõtlemine, matemaatiline pädevus, otsustamine, ajaplaneerimise oskus; loogiline mõtlemine; võime omandada uusi oskusi ja teadmisi	8 ³⁴	5	6	6	4	7	6	X
B. Kohanemisvõime (Adaptive capacity), nt iseseisev õppimine ja töötamise oskus; eetiline käitumine, teadmiste ja oskuste kohandamine mitmekesises kontekstis, õppimisvõime, loomingulisus ja innovaatilisus, elukestvas õppes osalemine, karjääriplaneerimise oskus, paindlikkus ja kohanemisvõime, analüüsioskus, laiad üldteadmised, jne	5	5	7	9	2	2		X
C. Meeskonnatöö oskus (Teamwork skills) nt koos õppimise ja töötamise oskus, sotsiaalne võimekus, koostööoskus	1	3	2	4	1	2	1	X
D. Tehnilised oskused ja erialaga seotud teadmised (Technical skills and domain-specific knowledge) nt infoteaduse oskus, suhtlusvahendite kasutamise oskus, tehnoloogia kasutamise oskus, töötamine digitaalsete vahenditega, arvutikasutamise oskus, tööga seotud erioskused, erialased teadmised	1	4	2		2		1	
E. Tööhõivevõimega seotud oskused (Employability skills) nt tegevuste planeerimine ja organiseerimine, algatusvõime, karjääriplaneerimine, enda arendamise eest vastutuse võtmine, kriitilise mõtlemise oskus, tööga seotud oskuste ja teadmiste arendamine, tööstressi ja pingega toimetulek, paindlikkus ja kohanemisvõime, tähtaegadest kinnipidamine, projektijuhtimise oskus, eneseesitluse oskus, motivatsioon, entusiasim jne	5	3	4		4			X
F. Ettevõtlusalased oskused (Enterprise skills) nt ettevõtlusaluste tundmine, kliendile orienteeritus, algatusvõime, juhtimisoskus, oskus viia läbi uuringuid ja jõuda tulemuseni	3	3	4		1	2	1	X
G. Erialased oskused ja teadmised (Discipline-Specific Skills and Qualities)				3		2	1	X

³⁴ Numbrid tähistavad mitu küsimust või indikaatorit ühe komponendi või mõõdiku kohta on uuringus. Need uuringud, kus sellist jaotust ei olnud, märgiti ristikestega.

VÄLISRIIKIDE UURINGUD	ACNielsen RS 2000	Oliver, D. jt 2014	Walker, N. 2008	NAIT 2014	National Employer Survey 2015	AQU Agência... 2014	Winterbotham, M. jt 2014	CEDEFOP 2013
H. IKT kompetentsid								
I. Isiklikud oskused ja omadused	2				4			
TAUST (VÄRBAMISEL OLULISED TEGURID)								
Lõpetatud kool								
Ülikool, kutseharidus		X	X	X	X			
Eriala	X	X	X	X	X			
Ametikoht		X	X					
Sektor	X	X	X	X	X	X		X
Ettevõtte suurus/töötajate arv	X	X	X	X	X	X		X
Ettevõtte tüüp			X	X	X	X		X
Varasemalt palgatud sama taseme (kutse, kõrghariduse) töötajaid								
Küsimused kutsetunnistuse olemasolu, olulisuse jm kohta								
Täiendavad kooolituse pakkumine tööandja poolt			X			X		

EESTI UURINGUD	Lõhmussaar, L. 2013	Taru, M. ja Lindeman, K. 2007	AS EMOR 2003	Nestor, M. ja Nurmela, K. 2013	Raun, M. 2011	TTÜ 2013	Lahtvee, L. jt 2015
Sihtrühmad	kutsekooli lõpetanute tööandjad	tööandjad	tööandjad	kutseharidusega töötajate tööandjad	tööandjad	tööandjad	tööandjad
Valiidsus ja reliaablus (jah/ei)	ei, ainult tagasisidet küsitud	faktoranalüüs, saadi 7 faktorit, valiidsust pole	ei, rakendusuuring	ei		ei	pole teada
Riik	Eesti	Eesti	Eesti	Eesti	Eesti	Eesti	Eesti
Aasta	2013	2007	2003	2013	2011	2013	2015
Alusteooria	teised varasemad uuringud, kutsepädevus	FG, varasemad uuringud	-	-	inimkapitali teooria, tööhõivevõime, sotsiaalse innovatsiooni käsitlus, filtrite teooria ja sõelumisteooria, järjekorra teooria, diplomiläveni teooria ja sobitumise teooria	-	õpiväljundid ja kutsepädevused, kutsekoja poolt kaardistatud üldkompetentsid, tööandjate poolt nimetatud ja oluliseks peetud kompetentsid

EESTI UURINGUD	Lõhmussaar, L. 2013	Taru, M. ja Lindeman, K. 2007	AS EMOR 2003	Nestor, M. ja Nurmela, K. 2013	Raun, M. 2011	TTÜ 2013	Lahtvee, L. jt 2015
KOMPONENDID							
A. Põhi- või fundamentaaloskused (Foundation skills), nt suuline ja kirjalik eneseväljendus, suhtlemisoskus, probleemide lahendamise oskus; andmete kogumine, organiseerimine ja analüüsimine; kriitiline ja analüütiline mõtlemine, matemaatiline pädevus, otsustamine, ajaplaneerimise oskus; loogiline mõtlemine; võime omandada uusi oskusi ja teadmisi	X	X	X	X	X	X	X
B. Kohanemisvõime (Adaptive capacity), nt iseseisev õppimise ja töötamise oskus; eetiline käitumine, teadmiste ja oskuste kohandamine mitmekesises kontekstis, õppimisvõime, loomingulisus ja innovaatilisus, elukestvas õppes osalemine, karjääriplaneerimise oskus, paindlikkus ja kohanemisvõime, analüüsioskus, laiad üldteadmised, jne	X	X	X	X	X	X	X
C. Meeskonnatöö oskus (Teamwork skills) nt koos õppimise ja töötamise oskus, sotsiaalne võimekus, koostööoskus	X	X	X		X	X	X
D. Tehnilised oskused ja erialaga seotud teadmised (Technical skills and domain-specific knowledge) nt infotöötuse oskus, suhtlusvahendite kasutamise oskus, tehnoloogia kasutamise oskus, töötamine digitaalsete vahenditega, arvutikasutamise oskus, tööga seotud erioskused, erialased teadmised					X		
E. Tööhõivevõimega seotud oskused (Employability skills) nt tegevuste planeerimine ja organiseerimine, algatusvõime, karjääriplaneerimine, enda arendamise eest vastutuse võtmine, kriitilise mõtlemise oskus, tööga seotud oskuste ja teadmiste arendamine, tööstressi ja pingega toimetulek, paindlikkus ja kohanemisvõime, tähtaegadest kinnipidamine, projektijuhtimise oskus, eneseesitluse oskus, motivatsioon, entusiasm jne	X		X	X			X

EESTI UURINGUD	Lõhmussaar, L. 2013	Taru, M. ja Lindeman, K. 2007	AS EMOR 2003	Nestor, M. ja Nurmela, K. 2013	Raun, M. 2011	TTÜ 2013	Lahtvee, L. jt 2015
F. Ettevõtlusalased oskused (Enterprise skills) nt ettevõtlusaluste tundmine, kliendile orienteeritus, algatusvõime, juhtimisoskus, oskus viia läbi uuringuid ja jõuda tulemuseni	X	X	X		X	X	X
G. Erialased oskused ja teadmised (Discipline-Specific Skills and Qualities)	X	X	X	X	X	X	
H. IKT kompetentsid		X				X	
I. Isiklikud oskused ja omadused	X		X		X	X	X
TAUST (VÄRBAMISEL OLULISED TEGURID)							
		värbamiskriteeriumid: 7 faktorit	värbamisel olulised näitajad				värbamisel olulised näitajad
lõpetatud kool							X
Ülikool, kutseharidus							lõpetatud tase, lõpetamise aasta, õppekava
Eriala			X				X
Ametikoht							
Sektor	X	X	X				X
Ettevõtte suurus/töötajate arv	X	X	X				X
Ettevõtte tüüp		X	X				
Varasemalt palgatud sama taseme (kutse, kõrghariduse) töötajaid	X						
Küsimused kutsetunnistuse olemasolu, olulisuse jm kohta	X						
Täiendavad koolituse pakkumine tööandja poolt			X				