

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUS VALDKOND
NARVA KOLLEDŽ
ÕPPEKAVA „KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJA MITMEKEELSE
ÕPPEKESKKONNAS“

Kristina Melnikova

**KOOLIEELSE LASTEASUTUSE ÕPETAJATE ENESETÕHUSUSE
HINNANGUTE SEOSSED TAUSTATEGURITEGA**

Bakalaureusetöö

Juhendaja Ülle Säälük, PhD

NARVA 2019

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

Töö autori allkiri ja kuupäev

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. LASTEAIAÕPETAJA ENESETÕHUSUSE TEOREETILINE TAUST	7
1.1. Enesetõhususe mõiste	7
1.2. Enesetõhususe allikad.....	8
1.3. Enesetõhusus inimese käitumise suunajana	10
1.4. Õpetaja enesetõhusus ja selle tähtsus	11
1.5. Õpetaja enesetõhususega seotud taustategurid	14
2. LASTEAIAÕPETAJA ENESETÕHUSUSE UURINGU METOODIKA.....	20
2.1. Mõõtevahend	20
2.2. Valim	21
2.3. Uuringu läbiviimine	22
3. LASTEAIAÕPETAJA ENESETÕHUSUSE UURINGU TULEMUSED.....	24
3.1. Vastajate üldandmed	24
3.2. Enesetõhusus	25
3.3. Enesetõhususe ja tasutegurite seosed	28
3.4. Tulemuste arutelu	31
KOKKUVÕTE.....	35
RESÜMEE	37
KIRJANDUS	39
LISAD	45
LISA 1. KÜSITLUSE ANKEET	46

SISSEJUHATUS

Koolieelse lasteasutuse õpetajate enesetõhusus on oluline, kuna see suunab nende käitumist ja seeläbi avaldab mõju seal õppivate laste arengule. TALIS 2013 uuringu tulemused näitavad, et Eesti õpetajatel on mitmetes valdkondades, eriti klassi juhtimise osas, keskmisest madalamad enesetõhususe hinnangud (Übius et al 2014). Nimetatud uuring ei hõlmanud küll koolieelsete lasteasutuste õpetajaid, kuid töö autori arvates on võimalik, et madala enesetõhususega esineb probleeme ka nende seas. Eriti kui arvestada, et lasteaiaõpetaja ühiskondlik positsioon on Eestis võrdlemisi madal (Vaikmaa, 2016).

Õpetajate enesetõhusust on nii Eesti kui välismaal rohkem uuritud põhikooli ja gümnaasiumiõpetajate kui koolieelse lasteasutuse õpetajate kohta. Seni Eestis koolieelse lasteasutuse õpetajate enesetõhususe uuringutes on käsitletud enesetõhususe seost juhtkonna poolt pakutava toetusega, rühmade suurusega (Kasak 2014), vanematepoolse toetuse ja läbipõlemisega (Loona 2015) ning laste ja õpilaste vaheliste suhetega (Kask 2013). Samuti on Kasak (2014) võrrelnud munitsipaal- ja eralasteaedades töötavate õpetajate enesetõhusust.

Õpetajate enesetõhusust kujundavad nii õpetaja individuaalsed taustategurid nagu vanus, tööstaaž, sugu, haridustase, täienduskoolitused kui kontekstuaalsed tegurid, mille hulgas peetakse olulisemaks organisatsioonilisi tegureid, haridusasutuse juhtimist ning õpetajate poolt pakutavat toetust (Goddard ja Goddard 2001). Seni Eestis lasteaiaõpetajate kohta tehtud uuringud on käsitletud seega peamiselt kontekstuaalseid enesetõhususe tegureid ja jätnud kõrvale individuaalsed tegurid. Individuaalsete tegurite ja enesetõhususe vaheliste seoste käsitlemine on oluline, et oleks võimalik välja selgitada, millised lasteaiaõpetajate grupid on madalama enesetõhususega ehk milliste õpetajate enesetõhususe tõstmisele tuleks rohkem tähelepanu pöörata.

Õpetajate enesetõhusust mõjutavates taustateguritest on Eestis võrdlemisi palju uuritud seoseid enesetõhususe ja tööstaaži vahel, kuid uuringud ei ole selles osas üheseid tulemusi andnud. Teoreetilisest aspektist lähtudes esinevad põhjused, miks madala staažiga õpetajate enesetõhusus võib olla madala ning miks see peaks töökogemuse lisandudes kasvama ning miks see võib hakata hilisemas karjääris uuesti kahanema (Klassen, Chiu 2010), kuid Eesti õpetajate kohta läbiviidud uuringutes on nimetatud seose olemasolu kinnitanud Taimalu ja Õim (2005) poolt saadud tulemused, samas

näiteks Kõivumägi (2012) ja Mugu (2012) uuring ei ole selle kohta kinnitust andnud. Koolieelse lasteasutuse õpetajate kohta on tööstaaži ja enesetõhususe vaheline seos autorile teadaolevalt seni uurimata.

Õpetajate enesetõhusus võib sõltuda ka nende poolt täienduskoolitusel osalemisest. Empiirilisel on seda Eestis seni vähe uuritud. Kirbits (2012) tulemused näitavad, et õpetajate tehnoloogialane enesetõhusus on seotud vastavatel täienduskoolitusel osalemisega. Samas ei ole nimetatud teemat Eestis koolieelse lasteasutuse õpetajate kohta.

Haridustaseme poolest võivad koolieelse lasteasutuse õpetajad olla nii kõrg- kui keskharidusega. Lasteaiaõpetajate enesetõhusus võib olla seotud nende poolt omandatud haridustasemega. Nagu näitavad Friedman (2003) uurimistulemused, siis on akadeemilise kraadiga õpetajate enesetõhusus kõrgem. Eesti koolieelse lasteasutuse õpetajate kohta ei ole varasemalt uuritud, kuidas on õpetajate haridustase seotud nende enesetõhususega.

Bakalaureusetöö eesmärk on selgitada välja lasteaiaõpetajate enesetõhususe hinnangute seosed taustateguritega.

Bakalaureusetöö uurimisküsimused on järgmised:

1. Mida tähendab õpetaja enesetõhusus? Millistest elementidest see koosneb?
2. Milliste teguritega õpetaja enesetõhusus seostub kirjanduse põhjal?
3. Milline on uuritavate enesetõhusus?
4. Kuidas seostub uuritavate enesetõhusus nende taustateguritega?

Bakalaureusetöös kontrollitakse järgmiste hüpoteeside kehtivust:

- H1: Õpetajate enesetõhusus on tööstaažiga positiivses seoses
- H2: Õpetajate enesetõhusus on positiivses seoses täienduskoolitusel osalemisega
- H3: Õpetajate enesetõhusus on positiivses seoses haridustasemega

Uuringu valim moodustati Eesti koolieelse lasteasutuse õpetajatest üle-Eestilise kihtvalimina. Mõõtevahendina kasutatakse Tschannen-Moran ja Hoy (2001) poolt väljatöötatud õpetaja enesetõhususe skaalat (ÕETS) – TSES (*Teacher Self-Efficacy Scale*). Nimetatud skaala koosneb 24 väitest ning mis on eesti ja vene keele jaoks kohandatud Tamm et al (2016) poolt. Uuring viiakse läbi kirjaliku küsimustiku teel

lasteaedades kohapeal. Hüpoteeside testimiseks rakendatakse t-testi, dispersioonanalüüsi F-testi ja korrelatsioonanalüüsi.

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk moodustab uuringu teoreetilise raamistiku. Selles selgitatakse enesetõhususe mõistet, allikaid ning kuidas enesetõhusus suunab inimese käitumist. Eraldi tuuakse välja enesetõhususe eripära õpetajatel ja selgitatakse, miks on õpetajate enesetõhusus oluline. Samuti tuuakse välja peamised õpetajate enesetõhususega seotud taustategurid ning antakse ülevaade varasematest uuringutest nende kohta.

Töö teises peatükis kirjeldatakse rakendatavat uurimismetoodikat. Teine peatükk jaguneb kolmeks alapeatükiks. Esimeses alapeatükis kirjeldatakse uuringus kasutatavat küsimustikku kui mõõtevahendit. Teises alapeatükis käsitletakse uuringu üldkogumit ja valimit. Kolmandas alapeatükis kirjeldatakse küsitluse läbiviimist ja küsitluse tulemuste töötlemist.

Töö kolmas peatükk sisaldab uuringu tulemusi ja uurimistulemuste arutelu. Peatükk jaguneb neljaks alapeatükiks. Esimeses alapeatükis tuuakse välja vastajate taustaandmete statistika. Teises alapeatükis esitatakse õpetajate enesetõhususe näitajate kirjeldav statistika. Kolmandas alapeatükis esitatakse analüüs enesetõhususe ja taustategurite vaheliste seoste kohta. Neljanda alapeatükis arutletakse uurimistulemuste tähenduse üle ja seostatakse neid teooriate ja varasemate uuringute tulemustega.

1. LASTEAIÄPETAJA ENESETÕHUSUSE TEOREETILINE TAUST

1.1. Enesetõhususe mõiste

Enesetõhususe (*self-efficacy*) mõiste võttis 1970ndatel aastatel kasutusele USA psühholoog Albert Bandura, kelle käsitluse kohaselt väljendab enesetõhusus inimese uskumust olla võimeline teostama teatud ülesannet (Bandura 1982: 71). Gist ja Mitchell (1992: 184) rõhutavad, et enesetõhusus põhineb inimese enesehinnangul ehk see on subjektiivne ja et enesetõhusus on seotud mingi kindla ülesandega. Sellest tulenevalt võib sama inimese enesetõhusus erinevate ülesannet täitmisel olla erinev. Samas on ka autoreid, näiteks Scholz et al (2002: 243), kelle järgi ei pea enesetõhusus olema tingimata alati seotud kindla ülesande või valdkonnaga.

Enesetõhusus ei ole üheselt seotud inimeste oskuste ja võimetega. Kuigi paremate oskustega inimese enesetõhusus võib olla kõrgem, on oluline see, millisena inimene ise oma võimekust hindab. Enesetõhusus on dünaamiline konstruktsioon, mis tähendab, et see võib aja jooksul muutuda, võimalik on selle suurenemine või vähenemine. (Gist, Mitchell 1992: 184)

Enesetõhususe teooria kohaselt kujundavad inimese käitumist tõhususe ootused (*efficacy expectations*) ja tulemuse ootused (*outcome expectations*). Tõhususe ootused väljendavad inimese uskumust, et ta suudab tegutseda viisil, mis tagab teatud tulemuse. Tulemuse ootused väljendavad uskumust, et teatud viisil tegutsemine tagab teatud tulemuse. Tõhususe ja tulemuse ootused on üksteisest erinevad, sest inimesel võib olla tugev uskumus, et kindal viisil tegutsedes on võimalik olla edukas, kuid tal ei pruugi uskuda, et ta ise suudab sellisel viisil käituda. (Bandura 1977: 193)

Enesetõhususest sõltuvad inimese tunded, mõtted ja käitumine (Bandura 1982: 71). Enesetõhusus määrab ära inimese pingutuse tugevuse ja suuna. Kõrge enesetõhususega inimene suudab tegutseda suure pingutusega ja kehtvat, samal ajal kui madala enesetõhususega inimene loobub raskuste korral kergesti edasisest pingutusest. Seetõttu kujundab enesetõhusus inimese käitumist olukordades, kus tulemuse saavutamine nõuab kehtvat pingutust. (Bandura 1977: 194) Kuna enesetõhusus väljendab inimese üksnes uskumust, et ta suudab teatud viisil käituma, siis kõrge enesetõhusus mõne ülesande juures ei pea alati tähendama, et inimene seda ülesannet täidaks. Enesetõhususe kõrval

on oluline ka inimese tahe, enesetõhusus ei kohusta inimest ülesannet sooritama, kui ta seda ei soovi. (Klassen, Chiu 2010: 741)

Enesetõhususe juures on võimalik eristada üldist enesetõhusust ja spetsiifilist enesetõhusust. Üldine enesetõhusus on seotud inimese uskumusega tegutseda erinevates olukordades (Scholz et al 2002: 243). Üldist enesetõhusust peetase üldistuseks inimese uskumustest oma suutlikkuse tegutseda kõikvõimalikes situatsioonides. Üldine enesetõhusus on oluline kui inimene sattub uudsetesse olukordadesse, mille jaoks tal puuduvad varasemad kogemused või vajalikud oskused. (Luszczynska et al. 2010: 80)

Spetsiifiline enesetõhusus on seotud aga kindlate ülesannete ja tegevusvaldkondadega. Kõige sagedasemini on teadlased käsitlenud enesetõhusust valdkondadega seonduvalt ehk domeenispetsiifiliselt (Schwarzer 1997: 71). Näiteks õpetajate spetsiifilisest enesetõhusust on käsitletud erinevate õpetajatöö rollide ja valdkondade kohta.

1.2. Enesetõhususe allikad

Bandura (1977: 195) käsitluse kohaselt tuleneb inimese enesetõhusus neljast allikast:

1. Meisterlikkuse kogemused (*mastery experiences*);
2. Asenduskogemused (*vicarious experience*);
3. Verbaalne veenmine (*verbal persuasion*);
4. Emotsionaalne ärritus (*emotional arousal*).

Meisterlikkuse kogemused on seotud isiklike edukogemustega ning on seetõttu enesetõhususe kujunemisel eriti olulised. Edukad sooritused suurendavad enesetõhusust, ebaõnnestumisega aga vähendavad seda, eriti kui inimesel eelnev enesetõhususe tase on madal. Kõrge enesetõhususega inimesed on ebaõnnestumistest vähem mõjutavad ja sellisel juhul ei too need nii kergesti kaasa enesetõhususe langust. (Bandura 1977: 195) Meisterlikkuse kogemused põhinevad autentsel kogemusel ja see on ka põhjuseks, miks need mõjutavad enesetõhusust kõige rohkem. Isiklikud õnnestumised ja ebaõnnestumised kujundavad kõige rohkem inimese arusaama tema võimekusest. Meisterlikkuse kogemused kujundavad enesetõhusust kumulatiivselt ehk olulised on paljude aastate jooksul saadud isiklikud kogemused. (Pendergast et al 2011: 47) Enesetõhusust suurendavad eelkõige sellised edukogemused, kus edu saavutatakse pingutuse ja raskuste ületamisega, ilma suurema pingutusega saavutatud positiivsed tulemused ei pruugi enesetõhusust suurendada (Abbitt 2011: 136).

Asenduskogemused on teiste inimeste kogemused. Nähes teist inimest edukalt tegutsemas, võib see suurendada inimese uskumust, et ka tema suudab samamoodi tegutseda. Seega teiste inimeste edukogemused võivad suurendada inimese enesetõhusust. (Bandura 1977: 197) Asenduskogemuste mõju enesetõhususele sõltub sellest, millisel määral inimene samastab ennast teise inimesega, kes edu või ebaedu koges (Tschannen-Moran, Hoy 2007: 946). Asenduskogemusi on kõige vahetumalt võimalik saada siis, kui vaadeldakse teise inimeste tegvust ning nähes teda tegemas õnnestunud sooritust, võib suurendada ka enda enesetõhusust (Morrell, Carroll 2003: 257).

Verbaalne veenmine on seotud teiste inimestega, kes võivad oma verbaalse väljendusega mõjutada inimese uskumusi. Näiteks kui inimest julgustada ja veenda teda, et ta saab ülesandega hakkama, siis see võib suurendada tema enesetõhusust. Verbaalset veenmist peetakse võrreldes meisterlikkuse kogemustega nõrgemaks enesetõhususe kujundajaks, sest tegemist ei ole inimese isiklike saavutuste või kogemustega. (Bandura 1977: 198) Samas on verbaalne veenmine võimaluseks tõsta teise inimese enesetõhusust. Verbaalse veenmisega on seotud töötajatele ülemuste ja kolleegide poolt pakutav toetus, nõustamine ja juhendamine (Klassen, Chiu 2010: 742).

Emotsionaalne ärritus on seotud inimese emotsionaalse seisundiga. Kui inimene tunneb ärritust ja stressi, siis see võib mõjutada tema enesetõhusust. Tavaliselt mõjub ärritunud oleks enesetõhususele negatiivselt. (Bandura 1977: 198) Siiski võib emotsionaalne ärritus mõjuda ka positiivselt, sest selle alla võib lugeda ka õnne- ja mõnutunde, mis võib suurendada enesetõhusust (Tschannen-Moran, Hoy 2007: 946). Emotsionaalse ärrituse mõjul võib inimese enesetõhusus kiiresti muuta, näiteks hirmutunde tekkides võib see oluliselt kahaneda. Samas võib hea tuju lühiajaliselt inimese enesetõhusust suurendada. (Kavanagh, Bower 1985: 522)

Tschannen-Moran ja Hoy (2007) poolt läbiviidud uuringu tulemused näitavad, et õpetaja enesetõhususe allikate tähtsus sõltub tema töökogemusest. Nooremad õpetajad on rohkem mõjutavad verbaalse veenmise poolt, mis tähendab, et nende enesetõhusust sõltub suhteliselt rohkem, sellest kui võrd neid ülemused tunnustavad või kritiseerivad, milline on kolleegide toetus. Siiski on sõltumata õpetaja töökogemusest kõige olulisemaks enesetõhususe kujundajaks meisterlikkuse kogemused, mida väljendab õpetaja hinnang oma eelnevatele töötulemustele.

1.3. Enesetõhusus inimese käitumise suunajana

Enesetõhusus mõjutab inimese käitumist nelja tüüpi protsesside kaudu, milleks on kognitiivsed, motivatsiooni-, afektiivsed ja valikuprotsessid (Bandura 1982: 71). Kognitiivsed protsessid on seotud inimese mõtletegevusega. Enesetõhusus mõjutab seda, kuidas inimesed mõtleavad ja see omakorda avaldab mõju inimese käitumisele. Enne ülesande täitmist inimesed tavaliselt mõtleavad selle peale. (Lubkin, Larsen 2006: 110) Kognitiivsed protsessid mõjutavad, kuidas inimesed ennast tulevikus näevad. Kõrgema enesetõhususega inimesed kujutavad ennast õnnestumas. (Bandura 1983: 74)

Kognitiivsete protsesside alla kuulub eesmärkide seadmine. Kõrgema enesetõhususega inimesed seavad endale kõrgemaid eesmärke ning kõrgemad eesmärgid panevad neid rohkem pingutama. (Bandura 1983: 74) Eesmärkide kaudu on kognitiivse protsesside seotud motivatsiooniga, sest kõrgemad eesmärgid võivad suurendada motivatsiooni (Schunk 1991: 211).

Motivatsiooniprotsessid väljendavad enesetõhususe ja motivatsiooni vahelist seost. Suures ulatuses motiveerivad inimesed ennast ise ja enesetõhusus on motivatsiooni allikaks. (Bandura 1983: 74) Enesetõhususest sõltub, kui tugev on inimese motivatsioon ja see omakorda mõjutab inimese pingutuse tugevust ja kestust (Bandura 1989: 1176). Kõrgema enesetõhususega inimestel säilib motivatsiooni ka pikema pingutuse ja raskuste korral ning seetõttu suudavad nad kauem kestvalt pingutada. (Hutchinson et al. 2008: 468).

Afektiivsed protsessid on seotud inimese tunnetega. Inimeste poolt pingelistes olukordades kogetav stressitase on seotud enesetõhususega. Kõrgema enesetõhususega inimesed tajuvad keerulistes situatsioonides vähem stressi ning negatiivsed sündmused tekitavad neil väiksema tõenäosusega depressiooni. (Bandura 1983: 75) Kõrgema enesetõhususega inimesed suudavad paremini kontrollida oma emotsioone ning nad lasevad negatiivsetel ematsioonidel ennast vähem häirida (Lubkin, Larsen 2006: 112) Kõrgem enesetõhusus aitab keerulistes ja ohtlikes olukordades vähendada hirmutunnet ja võimaldab seeläbi edukamalt tegutseda (Bandura 1979: 1177).

Enesetõhusus mõjutab inimese poolt langetavaid valikuid, sest inimesed eelistavad olukordi ja tegevusi, milles nad tunnevad ennast kindlamalt. Seetõttu kaldutakse loobuma ülesannetest, mille osas tajutakse madalat enesetõhusust. (Bandura 1983: 76)

Näiteks kui inimene tajub, et ta ei saa lasteaias õpetajana hakkama, siis ta ei vali endale seda elukutset.

Kõrge enesetõhususega inimesed võtavad endale keerulisi ja väljakutseid pakkuvaid ülesandeid. See on omakorda sunnib neid rohkem pingutama. Madalama enesetõhususega inimesed valivad endale väiksemat pingust nõudvaid ülesandeid. (Lubkin, Larsen 2006: 112)

Enesetõhusus mõjutab inimese tegevustulemusi erinevates valdkondades. Uuringute tulemused on näidanud, et kõrgema enesetõhususega inimesed saavutavad paremaid tulemusi spordis (Beuachamp et al 2002) ja õpingutes nii gümnaasiumi kui kõrgkooli tasemel (Caraway et al 2003; Choi 2005). Kõrgema enesetõhususega inimesed saavutavad rohkem edu tööalases karjääris. See väljendub enesetõhususe positiivses seoses töötasuga ja ka ametialase positsiooni arenguga aja jooksul (Abele, Spurk 2009)

1.4. Õpetaja enesetõhusus ja selle tähtsus

Skaalavik ja Skaalavik (2007: 1059) järgi on õpetaja enesetõhusus „õpetaja uskumused oma võimekusse planeerida, korraldada ja teostada ülesandeid, mis on vajalikud hariduslike eesmärkide saavutamiseks.“ Skalaavik ja Skaalavik (2007: 1059-1060) eristavad õpetaja individuaalset ja kollektiivset enesetõhusust. Viimane väljendab õpetaja uskumusi sellest, kuidas kollektiiv ja kooli juhtkond suudavad ülesannetega hakkama saada. Sealjuures individuaalne enesetõhusus sisaldab kuute dimensiooni, milleks on juhendamine, individuaalne lähenemine õpilasele, motiveerimine, distsipliini tagamine, koostöö kolleegide ja vanematega, muutustega kohanemine. Kollektiivne enesetõhusus on aga ühedimensiooniline nähtus.

Tschannen-Moran ja Hoy (2001: 800) käsitlevad õpetaja enesetõhusust kolmest dimensioonist koosneva nähtusena, milleks on Instruksiooniliste strateegiate tõhusus (*efficacy for instructional strategies*), tunnijuhtimise tõhusus (*efficacy for classroom management*) ja õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus (*efficacy for student engagement*). Instruksiooniliste strateegiate tõhusus väljenda õpetajate hinnanguid selle kohta, kuidas ta enda arvates saab hakkama õpetajatööga erinevates olukordades. Siia kuuluavad õpetajate uskumused, kuidas ta suudab rakendada õppemetoodikaid, kuidas ta suudab välja töötada ja anda õpilasele ülesandeid ja tegevusi. (Wolters, Daugherty 2007: 182) Näiteks kuidas õpetaja tunneb end õpilaste küsimustele vastates, kuidas ta

suudab oma õpetamist kohandada erineva tasemega õpilastele. (Tschannen-Moran, Hoy 2001: 800)

Tunnijuhtimise tõhusus näitab, kuidas õpetaja tunneb end tagamaks kontrolli tunni ja õpilaste üle. Siia kuuluvad õpetaja uskumused seoses õpilaste võimaliku käitumise ennustamisega ning tundi häirivate õpilastega hakkama saamise osas. (Tschannen-Moran, Hoy 2001: 800) Suures osas hõlmab see näitaja õpetaja uskumusi käitumaks tunnis esinevates probleemolukordades (Wolters, Daugherty 2007: 182).

Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus näitab, kuivõrd õpetaja usub, et ta suudab õpilasi motiveerida ja neid õppimisele pühenduma panna. Samuti hõlmab see õpetaja uskumusi õpilastes loovuse tekitamise ning õpilaste vanematega koostöö saavutamise osas. (Tschannen-Moran, Hoy 2001: 800)

Õpetajate enesetõhusust peetakse oluliseks põhjusel, et see mõjutab õpetaja tegutsemist klassiruumis ja seeläbi avaldab mõju õpilastele. Selle kohta võib üldistavalt väita, et kõrgema enesetõhususega õpetajad pingutavad oma töös rohkem ning saavutavad seetõttu ka paremaid tulemusi. (Pendergast et al 2011: 46) Õpetajate enesetõhususe seost õpilaste poolt saavutatavate tulemustega seostatakse klassiruumi kvaliteediga (*classroom quality*), mis väljendub õpilastele pakutavas emotsionaalse toes ja õpilaste juhendamises (Mashburn et al 2008: 732). Kõrgema enesetõhususega õpetajad saavutavad kõrgema klassiruumi kvaliteedi (Guo et al 2010: 1101). Õpilastele pakutava toetusega on seotud õpilaste motivatsioonitase, mille osas on uuringud näidanud, et kõrgema enesetõhususega õpetajate õpilased on rohkem motiveeritud (Klassen et al. 2009: 67).

Samuti on leitud, et kõrgema enesetõhususega õpetajad rakendavad rohkem erinevaid ja uuemaid õppemeetodeid. Lisaks rakendavad kõrgema enesetõhususega õpetajad rohkem individuaalset lähenemist erinevatele õpilastele (Cheung 2008: 113). Seevastu madalama enesetõhususega õpetajad arendavad ennast tööalaselt vähem ja teevad sellega seoses ka vähem uuendusi õpetamisse (Klassen et al. 2009: 68).

Mitmed uuringud on andnud kinnitust õpetaja enesetõhususe ja õpilaste poolt saavutatavate tulemuste, mida tavapäraselt mõõdetakse akadeemilise edukuse näitajate kaudu, vahel (Mohamadi, Asadzadeh 2012; Throndsen, Turmo 2013; Klassen, Tze, 2014). Positiivset seost lasteaiasõpetajate enesetõhususe ja õpilaste õppeedukuse vahel kinnitavad Guo, Piasta, Justice ja Kaderavek (2010) uurimistulemused, mille kohaselt

kõrgema enesetõhususega õpetajate õpilased saavutavad kõrgema tulemused tekstiteadlikkuse (*print awareness*) osas, kuid enesetõhusus ei olnud selle uuringu tulemuste kohaselt seotud õpilaste sõnavaraga.

Samuti on uuringute tulemused näidanud, et õpilased annavad kõrgema enesetõhususega õpetajate tööle kõrgemaid hinnanguid (Klassen, Tze, 2014). Õpilaste poolt õpetajatele antavad hinnangud on eelkõige aktuaalsed põhikoolis ja gümnaasiumis, kuid mitte koolieelsetes lasteasutustes.

Õpetajate enesetõhusus võib olla seotud ka õpilaste käitumisega. Kuna enesetõhususe alla kuulub õpetaja oskus säilitada tunnis korda ning motiveerida õpilasi õpingutes pingutama, siis kõrgem õpetaja enesetõhusus võib vähendada õpilaste käitumisprobleemide esinemist koolis. Empiirilised uuringud on nimetatud seosele kinnitust andnud. (Gibbs, Powell 2012: 579)

Õpetajate enesetõhusus ei ole aga seotud üksnes õpetajate poolt saavutatavate tulemustega. Enesetõhusus on seotud ka õpetaja enda elukvaliteeti mõjutavate näitajatega nagu motivatsioon, stress, läbipõlemine, eluga rahulolu.

Enesetõhusus on positiivses seoses motivatsiooniga. Eelkõige on kõrgema enesetõhususega inimestel kõrgem sisemise motivatsiooni tase. (Bandura, Schunk 1981: 587) Ka õpetajate kohta tehtud uurinutes on leidnud kinnituste, et kõrgem õpetajate enesetõhusus on seotud kõrgema motivatsiooniga, mis omakorda paneb õpetajaid rohkem eesmärkide nimel pingutama (De Jesus, Lens 2005: 131).

Enesetõhusus on seotud inimese võimega tulla toime stressitekitavates olukordades ja seeläbi kogetava stressitasemega. Madalama enesetõhususega inimesed kogevad rohkem stressi. (Luszczynska et al. 2010: 80) Stressitekitavates olukordades toimetulekuga on seotud eelkõige inimese üldine enesetõhusus, mitte valdkonnapõhine enesetõhusus (Schwarzer, Hallum 2008: 154).

Klassen ja Chiu (2010) uurimistulemused näitavad, et õpetajate enesetõhusus on negatiivselt seotud tööstressiga ning töökoormusega. Samuti vahendab enesetõhusus negatiivset seost õpetajate tööstressi ja töörahuolu vahel, mis näitab seda, et madala enesetõhususega õpetajad ei suuda stressitekitavate olukordadega hästi toime tulla ja see toob neil kaasa madalama töörahuolu taseme.

Pikaajalise stressi tulemusena võib inimesel kujuneda läbipõlemine (Schwarzer, Hallum 2008: 154). Skaalavik ja Skaalavik (2007) on Norra alg- ja põhikooli õpetajate uuringus leidnud, et õpetajate enesetõhusus on negatiivses seoses läbipõlemisega, mis tähendab, et madalama enesetõhususega õpetajad kogevad tõenäolisemalt läbipõlemist. Loona (2015) poolt Eesti lasteaiaõpetajate kohta tehtud uuringu tulemused näitavad, et madalamate enesetõhususe uskumustega õpetajatel esineb kõrgem läbipõlemise tase. Sealjuures esines negatiivne seos enesetõhususe uskumuste ja Maslach et al (2001) läbipõlemise skaala depersonalisatsiooni ja emotsionaalse kurnatuse faktoritega.

Samuti võib pikaajalise stressi tagajärjeks olla depressiooni kujunemine, kuid kõrgem enesetõhusus võib aidata paremini stressiga toime tulla ja depressiooni vältida (Schwarzer, Hallum 2008: 154). Kim ja Kim (2010) uuringu tulemused näitavad, et kõrgema enesetõhususega õpetajatel esineb harvemini depressiooni.

Enesetõhusus on seotud rahuloluga ja seda nii üldise eluga rahuloluga kui ka rahuloluga erinevate eluvaldkondaga nagu töörahuolu. Kõrgema enesetõhususega inimestel on nii kõrgem eluga rahulolu kui töörahuolu. Enesetõhususe ja rahulolu seost põhjendatakse sellega, et kõrgema enesetõhususega inimesed kogevad rohkem positiivseid emotsioone. (Luszczynska et al. 2010: 80)

Skaalavik ja Skaalavik (2007) uuringu tulemused näitavad, et õpetajate enesetõhusus on positiivses seoses töörahuoluga. Ka Klassen et al. (2009) ja Klassen ja Chiu (2010) poolt õpetajate kohta läbiviidud uuringu tulemused kinnitavad, et enesetõhusus on positiivselt seotud töörahuoluga. Eesti osas näitavad TALIS2013 uuringu tulemused, et õpetajate töörahuolu ja enesetõhusus on omavahel positiivses seoses (Übius et al 2014: 173).

Õpetajate enesetõhusus on oluline ka sellepärast, et kõrgema enesetõhususega õpetajatel on suurem tõenäosus jätkata oma karjääri õpetajatena. See on kõige olulisem noorte õpetajate puhul esimesel viiel tööaastal, mil madala enesetõhususe tõttu võib tekkida kahtlus enda sobivuseks õpetajatööks ja sellest tulenevalt võidakse õpetajana töötamisest loobuda. (Pendergast et al 2011: 46)

1.5. Õpetaja enesetõhususega seotud taustategurid

Õpetajate enesetõhusust mõjutavad mitmed tegurid, millest osa on seotud õpetaja endaga, kuid teised keskkonnaga, milles õpetaja viibib ja töötab. Viimaste osas mõjutab

õpetaja enesetõhusust kollektiiv, mis teda ümbritseb ning juhtide ja kaastöötajate poolt pakutav toetus. Samuti on õpetajate enesetõhususe juures oluline, milline on haridusasutuse juhtimine, näiteks millisel määral õpetaja tööd tunnustatakse ning kuidas võetakse õpetaja soove tööalastes küsimustes arvesse ning millised on õpetaja võimalused kaasrääkida haridusasutuse juhtimises (Guo et al. 2011: 965). Samas mitte kõik uuringud ei ole näidanud, et õpetajate enesetõhusus oleks mõjutatud haridusasutuse juhtimise poolt. Näiteks Kasak (2014) poolt Eesti lasteaiaõpetajate kohta läbiviidud uuringu tulemused ei näita, et õpetajate individuaalne enesetõhusus oleks seotud õpetajate poolt tajutud lasteaia juhtkonna toetusega. Juhtkonna toetuse kõrval võib õpetajate enesetõhusus olla seotud ka lapsevanemate toetusega õpetajatele. Nagu näitavad Loona (2005) uurimistulemused Tartu munitsipaallasteaedade õpetajate kohta, siis on õpetajate poolt tajutud lapsevanemate toetus positiivses seoses õpetajate enesetõhususega.

Õpetaja enesetõhusust võivad mõjutada ka õpilased, keda ta õpetab. Õpetajate enesetõhususe hinnangud võivad sõltuda, millises vanuses õpilasi õpetatakse. Siinkohal näitavad Õim (2008) tulemused, et Eestis on algatajate lasteaiaõpetajate enesetõhususe hinnangud kõrgemad kui algajate põhikooli ja gümnaasiumiõpetajate puhul. Samas on ka Klassen ja Chiu (2010) leidnud, et sõltumata tööstaažist on lasteaia ja algklasside õpetajate enesetõhusus kõrgem kui vanemaid õpilasi õpetavatel õpetajatel. Kim ja Kim (2010) tulemused näitavad, et lasteaiaõpetajate enesetõhus on seotud laste ja õpetajate suhtarvuga lasteaias, kusjuures õpetajate poolt tajutud enesetõhusus on madalam, kui lasteaias on ühe õpetaja kohta rohkem lapsi.

Keskkonna kõrval on õpetajate enesetõhusus seotud õpetaja individuaalsete teguritega, mida tulenevalt käesoleva töö uurimisküsimustest käsitletakse järgnevalt põhjalikumalt. Õpetaja enesetõhususega seotud taustateguritena käsitletakse järgnevalt demograafilisi näitajaid, millest käesolevas töös uuritakse töökogemust, täienduskoolitusel osalemist ja omandatud formaalset haridustaset.

Lisaks eelnvatele on õpetajate enesetõhususega seotud demograafilistest näitajatest sageli empiirilistes uuringutes käsitletud õpetaja sugu (nt Mugu 2011; Klassen ja Chiu (2010), kuid arvestades seda, et käesolevas töös uuritakse lasteaiaõpetajaid, ei ole enesetõhususe uurimine soo järgi aktuaalne. Nimelt on meeste osatähtsus Eesti lasteaiaõpetajate seas olnud viimaste aastate jooksul väiksem kui 1% (Valk 2016: 5).

Õpetaja enesetõhususe ja tööstaaži vahelise seose olemas on teoreetiliselt võttes põhjendatav õpetajate poolt töö käigus kogemuste omandamisega. Sotsiokognitiivse teooria kohalt saadakse töö käigus meisterlikkuse kogemusi, mis on kõige olulisemaks enesetõhususe allikaks. Samuti on töötamise kaudu võimalik saada asenduskogemusi, kui ollakse tunnistajaks kaastöötajate õnnestunud tööalastele sooritustele. (Bandura 1977: 195) Õpetajate poolt igapäevast klassiruumis toimuvat õppetööd peetakse oluliseks meisterlikkuse kogemuste allikaks (Guo et al. 2011: 962). Cheung (2008: 117) rõhutab kogemuse põhjal õppimise tähtsust õpetajatöös. Õpetajad puutuvad oma töö käigus kokku erinevate situatsioonidega ning peavad neile reageerima. Sealjuures on väga oluline õpetaja eneserefleksioon oma käitumisele varasemates olukordades. Pikema staažiga õpetajatel on olnud rohkem võimalusi ennast reflekteerida.

Eeldades, et kogemuse baasilt toimub õppimine ehk töökogemus arendab õpetajate tööalaseid oskuseid ja teadmisi, on loogiline, et pikema staažiga õpetajad on paremate oskuste ja teadmistega. Kui õpetaja oskused ja teadmised on kõrgemad, siis ta tõenäoliselt usub rohkem enda suutlikkusse õpetajatöös hakkama saada. Seega peaksid pikema staažiga õpetajad olema kõrgema enesetõhususega. (Wolters, Daugherty 2007) Nimetatud teoreetilisi seisukohti kinnitavad uuringud, mis näitavad, et pikema staažiga õpetajate tööalased oskused ja teadmised on kõrgemal tasemel võrrelduna vähem kogenud õpetajatega. Näiteks on leidnud kinnitust, et pikema staažiga õpetajate erialased teadmised õpetatavad valdkonna kohta on paremad, samuti on neil pedagoogilised oskused kõrgemal tasemel ning pikema staažiga õpetajad on paremate probleemilahenduse ja klassijuhtimise oskustega. (Palmer et al. 2005)

Eelneva kõrval saab välja tuua argumente, miks enesetõhususe ja tööstaaži vaheline seos võib olla negatiivne ning seda eriti vanemate töötajate puhul. On leitud, et vanemad töötajad tegelevad vähem enesetäiendamisega ning osalevad vähem tööalastel koolitustel. Ka siis kui vanemad töötajad koolitustel osalevad, siis neil võib olla vähem motivatsiooni pingutamaks uute teadmiste omandamise nimel, eriti kui on tegemist töötajatega, kes lähiaastatel plaanivad pensionile jääda. (Maurer 2001) Selle kaudu on võimalik, et omandatakse vähem uusi oskuseid ja teadmisi, mis võib tuua nende vananemise. See omakorda võib mõjuda negatiivselt õpetaja hinnangule oma tööga hakkama saada. Hoy ja Spero (2005: 346) toovad välja, et tööstaaži ja enesetõhususe vaheline seos võib mõnikord olla negatiivne õpetajatel karjääri esimestel aastatel kui esialgne õpetajaametisse asumisega seotud optimism väheneb.

Klassen ja Chiu (2010) uuring erinevate kooliastmete, sh lasteaiaõpetajad, enesetõhususe kohta näitas, et see on tööstaažiga mittelineaarses seoses. Enesetõhusus suurenes kuni 23nda õpetajana töötatud aastani ning alates selles punktist hakkab enesetõhusus edasisele õpetajana töötamisel kahanema. See tulemus kehtib kõigi kolme uuritud valdkonna (klassiruumi juhtimine, juhendamine, õpilaste pühendumuse saavutamine) kohta.

Samas Guo et al (2011) poolt üksnes lasteaiaõpetajatest koosneva valimi põhjal läbiviidud uuringu tulemused ei kinnita, et enesetõhusus oleks seotud lasteaiaõpetajana seotud aastate arvuga. Tuleb tõdeda, et enesetõhususe ja tööstaaži näitaja vaheline korrelatsioonikordaja oli küll selles uuringus positiivne, kuid seos ei osutunud statistiliselt oluliseks. Uuring viidi läbi ka võrdlemisi väikse valimi peal (48 USA koolieelsete lasteaiaasutuste õpetajat).

Eesti õpetajate kohta on Taimalu ja Õim (2005) samuti jõudnud tulemusele, et õpetajate tööstaaž ja enesetõhusus on omavahel positiivses seoses. Nimetatud uuring andis kinnituste, et staaži lisandumisega suurenevad õpetajate kogemused ning sellega kaasnevalt suureneb õpetajate usk oma võimekusse õpilasi mõjutada. Pikema staažiga õpetajad uskusid, et õpilaste tulemused sõltuvad rohkem õpetajatest kui välistest teguritest.

Kõivumägi (2012) poolt läbiviidud uuring Eesti kutseõpetajate kohta ei näidanud, et õpetajate enesetõhusus oleks seotud nende tööstaažiga. Selles uuringus olid aga enamuse uuritud õpetajatest võrdlemisi vähese staažiga (kuni 10 aastat), mistõttu nende tulemsute põhjal ei saa teha kaugeleulatuvaid järeldusi selle kohta, kuidas võiks tööstaaž olla seotud õpetaja enesetõhususega hilisemas karjääris. Samuti tuleb käesoleva töö kontekstis nimetatud uuringu puhul arvestada, et selles ei ole uuritud lasteaiaõpetajaid.

Mugu (2011) uuris õpetajate enesetõhususe ja tööstaaži vahelisi seoseid Tartu linna õpetajate kohta. Selle uuringu valim moodustati üldhariduskoolide õpetajate põhjal, uuritud õpetajate hulka kuulusid küll algklasside õpetajad, kuid mitte lasteaiaõpetajad. Selle uuringu tulemused ei kinnita, et õpetajate enesetõhusus ja tööstaaž oleksid omavahel seotud. Uuritud õpetajate keskmine erialane staaž oli 18,6 aastat, mis tähendab, et see uuring hõlmas ka pikema staažiga õpetajaid.

Madal enesetõhusus võib olla probleemiks algajate õpetajate puhul esimeste tööaastate jooksul. Seda seostatakse õpetajate karjääri arenguga. Esimestel aastate jooksul on

algajad õpetajad ebakindlad, nad kahtlevad endas. Uute õpetajate enesetõhusust võib vähendada tööle asumisele järgnev pettumus, kui tõdetakse, et õpetajaamet ja sellega seonduv ei vasta tegelikkuses sellele ideaalile, mis kujunes kõrgkoolis õpetajaks õppides. (Hoy, Spero 2005: 346) Hiljem toimub õpetajatel karjääris stabiliseerumine, oskuste ja enesekindluse kasv. Hilisemas karjääris võib tekkida energia ja võimekuse vähenemine, huvi alanemine oma töö suhtes ning tööst kaugenemine, mis võivad alandada enesetõhusust (Klassen, Chiu 2010: 748).

Õim (2008) uurimistulemused Eesti algajate õpetajate kohta ei anna ühest vastust, kuidas muutuvad õpetajate enesetõhususe hinnangud esimeste tööaastate jooksul. Nimetatud uuringust selgus, et esimese tööaasta jooksul suureneb õpetaja personaalne enesetõhusus, kuid üldine enesetõhusus jääb muutumatuks.

Täienduskoolitustel omandavad õpetajad mitmesuguseid oskuseid ja teadmisi, mistõttu võib täienduskoolitus olla sarnaselt töökogemused meisterlikkuse kogemuse allikaks. Koolitusel võidakse saada ka asenduskogemusi, näiteks kui kuulatakse seal teiste töötajate edulugusid. (Bandura 1977: 195) Koolitusel osalemise kaudu võib töötaja saada kinnituste oma oskuste tasemele ning koolitusel osalemine võib mõjutada töötajale julgustavalt ja motiveerivalt, mis omakorda toob kaasa enesetõhususe suurenemise. (Axtell, Parker 2013: 116). Mõnikord võib olla enesetõhususe suurendamine koolituse otseseks eesmärgiks (Lu et al 2016: 45).

Kennedy ja Hui (2006) viisid Hong Kongi õpetajate seas läbi uuringu, milles õpetajad osalesid haridusjuhtimise täienduskoolitusel ning mõõdeti õpetajate enesetõhusust enne ja pärast koolitust. Uuringu tulemused näitasid, et koolituse läbimise järel õpetajate enesetõhususe hinnangud kasvasid ning seda nii üldise enesetõhususe kui õppimise ja õpetamisega seotud enesetõhususe juures. Samas ei toimunud statistiliselt olulist muutust tunnijuhtimisega seotud enesetõhususe osas.

Prieto ja Altmeier (1993) uurisid täienduskoolituse seost enesetõhususega kõrgkoolides töötavatel assistentidel. Uuringus vaadati nii eelneva kui uuringu ajal asetleidva koolituse seost täienduskoolitusega. Selgus, et mõlemal juhul on täienduskoolitus õpetajate enesetõhususega positiivselt seotud. Need tulemused viitavad, et õpetaja enesetõhusus võib suurenda kui ta parajasti osaleb täienduskoolitusel ning ka juba läbitud täienduskoolitused võivad õpetaja enesetõhusust suurendada.

Õpetajate täienduskoolituse ja enesetõhususe vahelist seost Eestis on uuringu Kirbits (2012), kes on seda teemat käsitlenud tehnoloogilase enesetõhususe kohta. Kirbits (2012) tulemused näitavad, et õpetajate tehnoloogialane enesetõhusus on seotud vastavatel täienduskoolitusel osalemisega. Nimetatud uuringu valim hõlmas üldhariduskoolide, sh algkoolide õpetajaid, kuid sinna ei kuulunud lasteaiaõpetajad.

Kuna lasteaiaõpetajad võivad olla erineva haridustasemega, siis võib ka nende enesetõhusus olla seotud õpetajate poolt omandatud haridustasemega, näiteks kas tegemist on kõrg- või keskharidusega. Samuti võivad ei ole alati kõik lasteaiaõpetajad omandanud kõrghariduse õpetajatööga otseselt seotud erialal. (Early et al 2006: 186). Hariduse seos õpetaja enesetõhususega on teoreetiliselt võttes sarnane täienduskoolituse seosega enesetõhususega. Nii formaalse haridustaseme kui täienduskoolituse kaudu saavad õpetajaid oskuseid ja teadmisi, mis võivad suurendada eneseusku tööga hakkama saamise suhtes.

Empiirilisel on õpetajate haridustaseme ja enesetõhususe vahelist seost uurinud Friedman (2003). Tema poolt saadud uurimistulemuste kohaselt on akadeemilise kraadiga õpetajate enesetõhusus kõrgem võrrelduna ilma akadeemilise kraadita õpetajatega. Nimetatud uuring viidi läbi algkooliõpetajate seas ning akadeemilise kraadiga õpetajate eelised ilma kraadita õpetajate suhtes avaldusid peamiselt õpilaste kaasamisega seotud enesetõhususes.

TALIS 2003 uuringud Eesti õpetajate kohta näitavad, et asjaolu, kuivõrd õpetatavate ainete sisu, pedagoogika, praktika sisaldusid eelnenud hariduses või koolituses, on üksnes väga nõrgalt positiivselt seotud õpetajate enesetõhususega (Übius et al 2014: 173). Need tulemused iseloomustavad, et õpetajate eelneva akadeemiline ettevalmistus ei ole nende enesetõhususega kuigivõrd seotud.

2. LASTEAIADÕPETAJA ENESETÕHUSUSE UURINGU METOODIKA

2.1. Mõõtevahend

Töös rakendati lasteaiadõpetajate enesetõhususe hindamiseks Tschannen-Moran ja Hoy (2001) poolt väljatöötatud õpetaja enesetõhususe skaalat (ÕETS) – TSES (*Teacher Self-Efficacy Scale*). Sealjuures kasutati TSES skaala täisversiooni, mis koosneb 24 küsimusest.

ÕETS skaalaga jaguneb kolmeks alaskaalaks vastavalt Tschannen-Moran ja Hoy (2001: 800) poolt väljatöötatud kolmele enesetõhususe dimensioonile, milleks on instruksiooniliste strateegiate tõhusus, tunnijuhtimise tõhusus ja õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus. Iga alaskaala vastab ühele dimensioonile ning iga alaskaala kohta on kaheksa väidet.

ÕETS skaalas annavad õpetajad iga küsimuse juures hinnangu 9-palli süsteemis. Iga küsimus sisaldab ühte väidet õpeta kohta, näiteks „Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat last?“ Sealjuures 1-palline hinnang tähendab „Üldse mitte“ ja 9-palline hinnang „Väga palju“. Seega, mida kõrgema hinnangu vastajad väitele annavad, seda rohkem on nad seisukohal, et suudavad antud situatsiooni mõjutada ning seega on kõrgema hinnangu korral õpetaja enesehinnang enesetõhususele kõrgem.

ÕETS alaskaalade väärtused leitakse vastavate väidete kohta esitatud hinnangute keskvaertusena. Instruksiooniliste strateegiate tõhusus alaskaala kohta on küsimused 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ja 24. Tunnijuhtimise tõhusust kirjeldavad ankeedis küsimused 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ja 21. Õpilaste pühendumise saavutamise tõhususe kohta on küsimused 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ja 22.

ÕETS küsimustiku reliaablus on leidnud varasemates uuringutes kinnitust. Näiteks Tschannen-Moran ja Hoy (2001) on saanud instruksiooniliste strateegiate tõhususe alaskaala reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,91$, tunnijuhtimise tõhususe alaskaala reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,90$ ja õpilaste pühendumise saavutamise alaskaala reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,87$.

ÕETS küsimustiku on eesti keelde tõlkinud ja kohandanud Tamm et al (2016). Käesolevas töös lähtuti küsimuste sõnastuse juures Tamm et al. (2016) sõnastusest, kuid

kohendati neid lasteaia kontekstile. ÕETS küsimustik on originaalversioonis mõeldud eelkõige põhikooli või gümnaasiumiõpilastele ja küsimused on sõnastatud sellele vastavalt. Peamisteks muudatusteks küsimuste sõnastuses olid, et sõna „õpilane“ asendati sõnaga „laps“ ja et koolitundide asemel sõnastati väiteid tegevuste kohta, kuivõrd lasteaias toimuvad tegevused mitte tunnid.

Lisaks esitati töös kasutatud küsimustikus õpetajatel küsimused tööstaaži, täienduskoolitustel osalemise ja haridustaseme kohta. Tööstaaži kohta esitati küsitluse õpetajatele kaks küsimust. Esimene nendest puudutab üldist tööstaaži lasteaiaõpetajaga. Teise küsimusega selgitati välja, mitu aastat on vastaja praeguses lasteaias õpetajana töötanud.

Täienduskoolitustele osalemise kohta oli küsitlusankeedis kaks küsimust. Esimese küsimusega paluti vastajatel öelda, mitme tunni ulatuses on nad osalenud erialastel täienduskoolitustel viimase 12 kuu jooksul. Teise küsimusega uuriti erialastel täienduskoolitustel osalemise kohta viimase 36 kuu jooksul.

Lasteaiaõpetajate haridustaseme kohta oli ankeedis kaks küsimust. Esimese küsimusega paluti vastata oma kõrgeima omandatud formaalse haridustaseme kohta ja valida oli võimalik nelja erineva vastusevariandi vahel. Teine küsimus oli suunatud vastajatele, kes on omandanud kõrghariduse ja nendelt täpsustati, kas tegemist on pedagoogilise eriala kõrgharidusega.

Küsitluse ankeet on esitatud lisa 1. Enne küsitluse läbiviimist viidi läbi pilootküsitlus, mille eesmärgiks olid uurida kuivõrd on küsimused lasteaiaõpetajate jaoks mõistetavad. Pilootküsitlus viidi läbi 2018.a. novembris ja selle osales seitse lasteaiaõpetajat. Pilootküsitluses leidsid kõik õpetajad, et küsimused on sobivad ja selgelt mõistetavad ning õpetajatele ei laekunud ühtegi ettepanekut küsimustiku muutmiseks.

2.2. Valim

Uuringu üldkogumi moodustavad kõik Eesti koolieelsetest lasteaedades töötavad õpetajad. Sealjuures on uuringu objektiks nii rühmaõpetajad kui ka aineõpetajad, näiteks muusikaõpetajad. Samas ei uurita lasteaedade ülejäänud personali, nagu direktor või tervishoiutöötaja, juhul kui nad ei tööta samaaegselt lasteaias õpetajana.

Uuringu valimi koostamisel lähtuti kihtvalimi põhimõttest. Eesmärgiks seati, et valim oleks üle-Eestiliselt esinduslik koolieelsete lasteasutuste suhtes. 2018.a. novembri

seisuga tegutses Eestis 545 lasteaeda, sh alg- või põhikoolid, mille juures tegutsevad lasteaiarühmad. Valimisse kaasati nendes 5% ehk 27. Valimisse kaasatud lasteaedad valiti juhusliku valiku teel, arvestades põhimõtet, et iga maakonna kohta valitakse lasteaedasadid proportsionaalselt lasteaedade arvuga maakonnas (Tabel 1).

Tabel 1. Valimisse kaasatud lasteaedad maakonna järgi

Maakond	Kokku	Valimisse
Hiumaa	5	0
Harjumaa	178	9
Järvamaa	15	1
Läänemaa	14	1
Pärnumaa	44	2
Saaremaa	19	1
Valgamaa	19	1
Võrumaa	21	1
Ida-Virumaa	50	2
Jõgevamaa	22	1
Lääne-Virumaa	27	1
Põlvamaa	14	1
Raplamaa	24	1
Tartumaa	63	3
Viljandimaa	30	2
Kokku	545	27

Allikas: autori koostatud

Valimisse kaasatud lasteaedades töötas küsitluse läbiviimise seisuga lasteaedade veebilehtedel oleva info põhjal kokku 538 õpetajat. Nemad moodustavad käesoleva uuringu valimi.

2.3. Uuringu läbiviimine

Lasteaiaõpetajate enesetõhususe uuring viidi läbi elektroonilise küsitlusena. Selle jaoks koostas töö autor *Google Forms* keskkonnas elektroonilise küsitlusankeedi. See võimaldab vastata küsitlusele veebipõhiselt ning jääb ära küsitlusankeetide sisestamise vajadus.

Küsitluse läbiviimiseks pöördus autor e-posti teel uuringu valimisse kaasatud lasteaedade direktorite poole. Pärast direktorite poolt nõusoleku saamist, selgitas autor direktoritele, kuidas küsitlust läbi viia. Lasteaedade direktorid edastasid küsitluse e-posti teel oma lasteaia õpetajatele. Küsitluses selgitati, et vastamine on vabatahtlik ja anonüümne ja et küsitluse tulemusi kasutatakse üksnes teaduslikel eesmärkidel.

Küsitlus viidi läbi 9.01.-23.01.2019. Küsitlusele vastas kokku 221 õpetajat. See teeb vastamismääraks 41,4%. Arvestades, et tegemist on elektroonilise küsitlusega, hindab autor küsitluse vastamismäära heaks.

Küsitlustulemuste analüüsis kasutas autor statistikaprogrammi SPSS. Uuringu tulemuste juures leiti esmalt vastuste sagedusjaotused ja kirjeldav statistika. Enesetõhususe osas esitati kirjeldav statistika nii üksikute küsimuste vastuste kui alaskaalade kohta agregeeritult.

Enesetõhususe ja õpetajate tööstaaži ning täienduskoolituste mahu vaheliste seoste hindamiseks rakendati korrelatsioonanalüüsi, kasutades sealjuures Pearsoni korrelatsioonikordajat. Et hinnata, millised on enesetõhususe erinevused vastavalt õpetajate haridustasemele, kasutati dispersioonanalüüsi (ANOVA) F-testi. Erialase kõrgharidusega ja ülejäänud õpetajate enesetõhususe võrdlemiseks kasutati t-testi. Eelnevalt nimetatud analüüs viidi läbi enesetõhususe kolme erineva alaskaala kohta.

3. LASTEAIADÕPETAJA ENESETÕHUSUSE UURINGU TULEMUSED

3.1. Vastajate üldandmed

Küsitluse tulemusena laekusid kokku 221 lasteaiaõpetaja vastuseid, nendest kahes ankeedis olid täidetud ainult üksikute küsimuste vastused ja seetõttu jäeti need kõrvale. Kokku oli seega võimalik analüüsis kasutada 219 õpetaja vastuseid.

Küsitlusele vastanud õpetajate üldine tööstaaž lasteaiaõpetajana jäi vahemikku alla ühe aasta kuni 50 aastat. Keskmine staaž lasteaiaõpetajana oli 18,4 aastat ning selle standardhälve oli 13,0 aastat. Kõige rohkem oli õpetajaid staažiga alla 5 aasta ja staažiga 30 aasta ja rohkem. (Tabel 2) Seega on küsitlusele vastanute seas suhteliselt palju väiksema kogemusega õpetajaid ja samas ka palju pikaajalise kogemusega õpetajaid, kuid suhteliselt vähem keskmise pikkusega kogemusega õpetajaid.

Tabel 2. Vastajate jaotus staaži järgi

Staaž	Staaž õpetajana		Staaž praeguse lasteaias	
	Vastajate arv	%	Vastajate arv	%
Kuni 5 aastat	47	21,7	79	36,4
6-10 aastat	35	16,1	38	17,5
11-20 aastat	45	20,7	45	20,8
21-30 aastat	40	18,5	28	12,9
Üle 30 aasta	50	23,0	27	12,4

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

Küsitlusele vastanud õpetajate tööstaaž praeguses lasteaias jäi vahemikku alla ühe aasta kuni 50 aastat. Keskmine staaž lasteaiaõpetajana oli 13,6 aastat ning selle standardhälve oli 12,3 aastat. Rohkem kui kolmandik vastanutest on vastanutest on töötanud praeguses lasteaias kuni 5 aastat ja rohkem kui pooltel jääb see vahemikku kuni 10 aastat.

Viimase 12 kuu jooksul olid küsitlusele vastanud õpetajad saanud täienduskoolitust kuni 500 tunni ulatuses. Keskmine täienduskoolituse maht viimase 12 kuu kohta oli 58,2 tundi ja selle standardhälve oli 69,3 tundi.

Viimase 36 kuu jooksul olid küsitlusele vastanud õpetajad saanud täienduskoolitust kuni 600 tunni ulatuses. Keskmine täienduskoolituse maht viimase 12 kuu kohta oli 128,0 tundi ja selle standardhälve oli 115,1 tundi. Need tulemused viitavad sellele, et viimase aasta jooksul on lasteaiaõpetajad hakanud rohkem täienduskoolitustel osalema kui kahe sellele eelneva aasta jooksul.

Küsitlusele vastanud lasteaiaõpetajatest 1,4% oli keskharidusega, 16,5% keskeriharidusega, 66,1% bakalaureusekraadi või muu esimese taseme kõrgharidusega ja 16,1% magistrikraadi või muu teise taseme kõrgharidusega. Küsitlusele vastanutest 68,9% olid erialase kõrgharidusega.

3.2. Enesetõhusus

Õpetajate enesetõhususe osas leiti esmalt kirjeldav statistika kolme enesetõhususe alaskaala kohta. See võimaldab saada teada, milliste väidete osas on iga alaskaala lõikes enesetõhusus kõige kõrgem ja milliste väidete juures kõige madalam.

Alaskaala „Instruktsiooniliste strateegiate tõhusus“ väidest oli kõige kõrgema keskväärtusega „Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on lapsed Teie poolt õpetatust aru saanud?“ ($M = 7,35$; $SD = 1,20$). Nimetatud väitele andsid kõik küsitlusele vastanud õpetajad vähemalt 4-palliseid hinnanguid. Sellele järgnesid väited „Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid väga võimekatele lastele?“ ($M = 7,31$; $SD = 1,29$) ja „Millisel määral Teie suudate sõnastada laste jaoks häid küsimusi?“ ($M = 7,24$; $SD = 1,28$) (Tabel 3)

Tabel 3. Alaskaala „Instruktsiooniliste strateegiate tõhusus“ kirjeldav statistika

Küsimus	N	Miinumum	Maksimum	Kesk- väärtus	Standard- hälve
7. Kui hästi Teie suudate vastata laste esitatud rasketele küsimustele?	214	1	9	7,21	1,41
10. Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on lapsed Teie poolt õpetatust aru saanud?	213	4	9	7,35	1,20
11. Millisel määral Teie suudate sõnastada laste jaoks häid küsimusi?	217	3	9	7,24	1,28
17. Kui palju Teie saate teha, et kohendada tegevusi erinevate laste jaoks sobivale tasemele?	218	3	9	7,22	1,47
18. Kui palju Teie suudate kasutada erinevaid hindamisstrateegiaid laste hindamisel?	216	2	9	6,50	1,48
20. Millisel määral Teie suudate esitada lastele alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui lastel on arusaamisega raskusi?	217	2	9	7,10	1,39
23. Kui hästi Teie suudate rakendada õppetegevuste osas erinevaid strateegiaid?	217	3	9	7,04	1,29
24. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid väga võimekatele lastele?	219	3	9	7,31	1,29

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

Alaskaala „Instruktsiooniliste strateegiade tõhusus“ väidetest said ülekaalukalt kõige madalamaid hinnanguid „Kui palju Teie suudate kasutada erinevaid hindamisstrateegiaid laste hindamisel?“ (M = 6,50; SD = 1,48). See näitab, et hindamisstrateegiade rakendamine on lasteaiaõpetajate enesehinnangute järgi probleemkohaks, samas kui õpetajad tunnevad ennast kindlalt leidmaks sobivaid tegevusi väga võimekatele lastele ning õpetajad enda arvates tajuvad hästi, kas lapsed saavad õpitavast aru.

Tunnijuhtimise tõhususe alaskaala väidetest sai kõige kõrgema hinnangu „Kui palju Teie saate teha, et lapsed järgiksid tegevuste reegleid?“ (M = 7,57, SD = 1,27). Kõrge hinnangu sai ka väide „Kui hästi Teie suudate kehtestada töökorralduse, et tegevused kulgeksid ladusalt“ (M = 7,43, SD = 1,37) (Tabel 4)

Tabel 4. Alaskaala „Tunnijuhtimise tõhusus“ kirjeldav statistika

Küsimus	N	Miinumum	Maksimum	Kesk- väärtus	Standard- hälve
3. Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist tegevuste ajal?	217	1	9	6,83	1,71
5. Millisel määral Teie suudate lastele selgeks teha oma ootusi nende käitumise kohta?	214	2	9	7,03	1,46
8. Kui hästi Teie suudate kehtestada töökorralduse, et tegevused kulgeksid ladusalt?	218	1	9	7,43	1,37
13. Kui palju Teie saate teha, et lapsed järgiksid tegevuste reegleid?	210	1	9	7,57	1,27
15. Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat last?	216	1	9	6,72	1,67
16. Kui hästi Teie suudate korraldada tegevusi, et need arvestaksid igat laste rühma?	217	1	9	6,88	1,49
19. Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed lapsed ei rikuks kogu tegevust?	217	1	9	6,43	1,59
21. Kui hästi Teie suudate reageerida trotslikult käituvatele lastele?	213	2	9	6,87	1,45

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

Tunnijuhtimise tõhususe alaskaala väidetest sai kõige madalama hinnangu „Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed lapsed ei rikuks kogu tegevust?“ (M = 6,43, SD = 1,59). Võrdlemisi madala hinnangu sai ka väide „Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat last?“. (M = 6,72, SD = 1,67) Seega näitavad need tulemused, et õpetajad arvavad, et nad saavad hästi töökorralduse ja reeglite korraldamisega lasteaias, kuid nad tunnevad ennast ebakindlamalt probleemsete lastega, kes segavad teisi lapsi ja nende tegevusi.

Alaskaala „Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus“ väidetest sai kõige kõrgemaid hinnanguid „Kui palju Teie saate teha, et lapsed usuksid , et nad võivad tegevustega hästi hakkama saada?“ (M = 7,87; SD = 1,17). See väide osutus kogu ÕETS skaala ulatuses kõige kõrgema keskmise hinnanguga väiteks. Hinnangute keskväärtuse poolest asetus teisele kohale väide „Kui palju Teie saate teha, et soodustada laste loovust?“ (M = 7,67; SD = 1,32). (Tabel 5)

Tabel 5. Alaskaala „Õpilaste pühendumise tõhusus“ kirjeldav statistika

Küsimus	N	Miinumum	Maksimum	Kesk- väärtus	Standard- hälve
1. Kui palju Teie saate teha selleks, et jõuda kõige raskemate lasteni?	218	2	9	6,18	1,77
2. Kui palju Teie saate teha, et aidata laste kriitiliselt mõelda?	216	2	9	6,43	1,74
4. Kui palju Teie saate teha, et motiveerida tegevustest vähe huvitatud lapsi?	215	1	9	7,16	1,45
6. Kui palju Teie saate teha, et lapsed usuksid , et nad võivad tegevustega hästi hakkama saada?	216	2	9	7,89	1,17
9. Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel väärtustada õppimist?	217	1	9	7,25	1,35
12. Kui palju Teie saate teha, et soodustada laste loovust?	212	1	9	7,67	1,32
14. Kui palju Teie saate teha, et aidata maha jääval lastel õpitud paremini aru saada?	216	1	9	6,90	1,51
22. Kui palju Teie suudate toetada peresid aitamiseks nende lastel lasteaias hästi hakkama saada?	214	1	9	6,83	1,52

Allikas: lasteaiapäetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

Nimetatud alaskaala väidetest kõige madalama hinnangu sai „Kui palju Teie saate teha selleks, et jõuda kõige raskemate lasteni?“ (M = 6,18; SD = 1,77). See osutus kogu ÕETS skaala kõige madalama keskmise hinnangud väiteks. Teistest väidetest märgatavalt madalamaks jäid ka väitele „Kui palju Teie saate teha, et aidata laste kriitiliselt mõelda?“ antud hinnangud (M = 6,43, SD = 1,74). Need tulemused näitavad, et õpetajad tajuvad, et nad saavad hästi hakkama laste eneseusu ja loovuse tõstmisega. Samas on probleemiks kõige raskemate lasteni jõudmine ja kriitilise mõtlemise toetamine lastel.

Õpetajate enesetõhususe ja taustategurite vaheliste seoste hindamise juures rakendati ÕETS skaalat mitte üksikute väidete vaid kolme alaskaala kaupa. Et oleks võimalik käsitleda ÕETS alaskaalaid ühtsena oli eelnevalt vajalik kontrollida nende reliaablust.

ÕETS küsimustiku alaskaalade reliaabluse hindamisel saadu instruksiooniliste strateegiate tõhususe reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,89$. Tunnijuhtimise tõhususe alaskaala reliaabluseks oli Cronbachi $\alpha = 0,91$. Õpilaste pühendumuse saavutamise tõhususe alaskaala reliaabluseks osutus Cronbachi $\alpha = 0,88$. Seega võib pidada ÕETS alaskaalade reliaablust väga kõrgeks ning on põhjendatud alaskaalade käsitlemine ühtsete konstruktidena.

Tabel 6. ÕETS alaskaalade kirjeldav statistika

Alaskaala	N	Miinumum	Maksimum	Keskvärtus	Standardhälve
Instruktsiooniliste strateegiate tõhusus	219	3,63	9,00	7,12	1,03
Tunnijuhtimise tõhusus	219	2,25	9,00	6,97	1,17
Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus	219	2,88	9,00	7,04	1,08

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

ÕETS alaskaalade kirjeldav statistika näitab, et keskväärtuste poolest on kõik kolme alaskaalat praktiliselt võrdsed. Teistest veidi kõrgema keskväärtusega on „Instruksiooniliste strateegiate tõhusus“ (Tabel 6)

3.3. Enesetõhususe ja tasutategurite seosed

Järgenvalt viidi läbi korrelatsioonanalüüs, milles hinnati, kuidas on omavahel seotud õpetajate enesetõhususe alaskaalad, õpetajate tööstaaž (nii üldine kui praeguses lasteaias) ning läbitud täienduskoolituste maht (viimase 12 ja 36 kuu jooksul). Saadud Pearsoni korrelatsioonikordajad on esitatud tabelis 7.

Tabel 7. ÕETS alaskaalade ja taustategurite korrelatsioonikordajad

Nr	Näitaja	1	2	3	4	5	6
1	Instruktsiooniliste strateegiate tõhusus	1					
2	Tunnijuhtimise tõhusus	0,83**	1				
3	Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus	0,79**	0,80**	1			
4	Tööstaaž lasteaiaõpetajana	-0,03	-0,06	-0,06	1		
5	Tööstaaž praeguses lasteaias	-0,01	-0,02	-0,04	0,84**	1	
6	Täienduskoolituste maht viimase 12 kuu jooksul	0,07	0,07	0,15*	-0,18*	-0,19**	1
7	Täienduskoolituste maht viimase 36 kuu jooksul	0,12	0,13	0,13	-0,07	-0,13	0,64**

Selgitus: ** – $p < 0,05$, * – $p < 0,01$

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

Esiteks võib korrelatsioonanalüüsi tulemsute põhjal välja tuua, et ÕETS alaskaalade omavahelised korrelatsioonikordajad on väga kõrged ($r = 0,79...0,83$) ning need on

kõik statistiliselt olulised. See näitab, et ÕETS alaskaalade hinnangud on omavahel tugevas positiives seoses ehk juhul kui õpetaja enesetõhusus on ühe alaskaala järgi kõrge, siis see on tõenäoliselt kõrge ka teise alaskaala järgi.

Samuti on omavahel tugevalt positiivselt korreleeritud üldine tööstaaž lasteaiaõpetajana ja tööstaaž praeguses lasteaias ($r = 0,84$). Seega õpetajad, kes on töötanud palju aastaid lasteaiaõpetajana, on tõenäoliselt töötanud pikka aega ka praeguses lasteaias.

Veel saab välja tuua, et õpetajate poolt läbitud täienduskoolituste maht viimase 12 kuu ja 36 kuu jooksul on tugevas positiives seoses ($r = 0,64$). Seega õpetajad, kes on osalenud võrdlemisi palju täienduskoolitustel viimase aasta jooksul, on tõenäoliselt osalenud koolitustel suures mahus ka viimase kolme aasta jooksul.

Käesoleva uuringu esimeseks hüpoteesiks oli H1: Õpetajate enesetõhusus on tööstaažiga positiives seoses. Hüpoteesi testimisel lähtuti korrelatsioonanalüüsi tulemustest. Selgus, et õpetaja enesetõhususe alaskaalade ja õpetaja tööstaaži ja puhul on korrelatsioonikordajad nullilähedased. Kui vaadelda õpetaja üldist tööstaaži, siis jäävad korrelatsioonikordajad vahemikku $-0,03 \dots -0,06$ ning need ei ole statistiliselt olulised. Järelikult ei saa väita, et lasteaiaõpetajate enesetõhusus oleks seotud nende üldise tööstaažiga.

Lasteaiaõpetajate enesetõhususe ja tööstaaži praeguses lasteaias vahelised korrelatsioonikordajad on vahemikus $-0,01 \dots -0,04$ ning need ei ole samuti statistiliselt olulised. Seega tuleb järeldada, et lasteaiaõpetajate staaž praeguses lasteaias ei ole nende enesetõhususega seotud.

Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal selgub, et hüpotees H1 ei kehti. Töö tulemused ei viita ühelgi juhul sellele, et õpetaja tööstaaž ja enesetõhusus oleks omavahel seotud. Seega ei saa ka väita, et esineks positiivne seos enesetõhususe tööstaaži vahel.

Uuringu teiseks hüpoteesiks oli H2: Õpetajate enesetõhusus on positiives seoses täienduskoolitusel osalemisega. Hüpoteesi testimisel lähtuti korrelatsioonanalüüsi tulemustest. Kui vaadelda enesetõhususe alaskaalade ja viimase 12 kuu täienduskoolituste mahu vahelist seost, siis korrelatsioonikordajad on väga madalad, kuid positiivsed jäädes vahemikku $0,07 \dots 0,15$. Olulisuse nivool $0,05$ on ainult alaskaala „Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus“ ja viimase 12 kuu täienduskoolituste vaheline korrelatsioonikordaja statistiliselt oluline ($r = 0,15$). Seega võib väita, et

viimase 12 kuu jooksul rohkem täienduskoolitustel osalenud lasteaiaõpetajad, tunnevad, et nad saavutavad tõhusamalt õpilaste pühendumist. Samas on korrelatsioonikordaja väärtuse järgi see seos väga nõrk, mille põhjal võib väita, täienduskoolitustel osalemine ei ilmselt kaugeltki mitte kõige olulisemate tegurite hulgas, mis oleks enesetõhususega seotud. Kokkuvõtvalt võib järeldada, et hüpotees H2 leidis kinnitust piiratud ulatuses, sest leiti vaid üks nõrk statistiliselt oluline seos.

Uuringu kolmandaks hüpoteestiks oli H3: Õpetajate enesetõhusus on positiivses seoses haridustasemega. Seda hüpoteesi kontrolliti eraldi formaalse haridustaseme ja erialase hariduse kohta. Selleks, et hinnata, milline on õpetajate enesetõhusus vastavalt omandatud kõrgeimale formaalsele haridustasemele, kasutati dispersioonanalüüsi F-testi. Kuna kesk- ja kesk-eriharidusega õpetajaid on vastajate seas vähe, siis vaadeldi neid ühise grupina „alla kõrghariduse“. Seega võrreldi kolme erineva haridustasemega õpetajate enesetõhusust.

Tabel 8. *ÕETS alaskaalade keskväärtused õpetajate haridustaseme järgi dispersioonanalüüsi F-statistik ja olulisuse tõenäosus*

Näitaja	Alla kõrghariduse	Kõrghariduse esimene tase	Kõrghariduse teine tase	F	p
Instruktsiooniliste strateegiate tõhusus	6,91	7,11	7,32	1,44	0,240
Tunnijuhtimise tõhusus	6,88	6,95	7,10	0,35	0,710
Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus	6,82	7,08	7,08	0,91	0,406

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

Tabelis 8 toodud tulemused näitavad, et kõrgema haridustasemega õpetajatel on enesetõhususe alaskaalade keskväärtused veidi kõrgemad, seda eriti instruktsiooniliste strateegiate tõhususe osas. Samas ei näita F-testi tulemused ühelgi juhul, et enesetõhususe ja formaalse haridustaseme vaheline seos oleks statistiliselt oluline. Seega ei saa väita, et õpetaja poolt omandatud formaalne haridustase oleks tema enesetõhususega seotud.

Järgmisena võrreldi, milline on õpetajate enesetõhususe vastavalt sellele, kas õpetaja on omandanud pedagoogilise kõrghariduse või mitte. Tabelis 8 toodud tulemused näitavad, et pedagoogilise kõrgharidusega õpetajate enesetõhususe hinnangud on kõrgemad. Kõige suurem erinevus on instruktsiooniliste strateegiate tõhususe alaskaala juures, mille keskväärtus pedagoogilise kõrghariduse olemasolu korral on 7,22, ilma selleta aga 6,81.

Tabel 8. ÕETS alaskaalade keskväärtused õpetajate pedagoogiline kõrghariduse järgi
t-test

Enesetõhususe alaskaala	Pedagoogiline kõrgharidus puudub	Pedagoogiline kõrgharidus	t	p
Instruktsiooniliste strateegiate tõhusus	6,81	7,22	2,49	0,014
Tunnijuhtimise tõhusus	6,76	7,03	1,47	0,144
Õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus	6,77	7,13	2,11	0,036

Allikas: lasteaiaõpetajate enesetõhususe küsitlus, autori arvutused

T-testi tulemused näitavad, et pedagoogilise kõrgharidusega lasteaiaõpetajate enesetõhusus on kõrgem instruktsiooniliste strateegiate tõhususe ($t = 2,49$; $p = 0,014$) ja õpilaste pühendumise saavutamise tõhususe alaskaala juures ($t = 2,11$; $p = 0,0369$). Tunnijuhtimise alaskaala puhul oli pedagoogilise kõrgharidusega õpetajatel küll enesetõhususe hinnangu keskväärtus kõrgem, kuid see erinevus ei osutunud statistiliselt oluliseks.

Seega saab H3 kohta kokkuvõtvalt järeldada, et hüpotees kehtib juhul, kui õpetajate haridustaset määratakse pedagoogilise kõrghariduse olemasolu mitte üldise formaalse haridustaseme järgi. Pedagoogilist kõrghariduste omavate lasteaiaõpetajate enesetõhusus on kõrgem, kuid samal lihtsalt kõrghariduse omamine sõltumata erialast ei ole statistiliselt olulisel määral seotud enesetõhususega.

3.4. Tulemuste arutelu

Bakalaureusetöös läbiviidud küsitluse tulemused näitavad, et uuritud lasteaiaõpetajate enesetõhusus on võrdlemisi kõrge. Enesetõhususe alaskaalade keskväärtused on 7 palli juures, mida võib 9-pallisel skaalal pidada suhteliselt heaks tulemuseks. Seega võib üldistada, et suuremas osas on uuritud lasteaiaõpetajad enesekindlad, et nad saavad oma tööga hakkama. Vaatamata sellele saab enesetõhususe väidete hinnangute põhjal tuua välja valdkonnad, milles õpetajate enesetõhusus on kõrgem ja olukorrad, milles õpetajad tunnevad ennast ebakindlamalt.

Kolme enesetõhususe alaskaala kohta tervikuna ei viita uuringu tulemused märkimisväärsetele erinevustele. Seega saab tuua erinevused küsitlusele vastanute enesetõhususes vaid üksikute väidete kaupa. Õpetajate tugevusena saab küsitluse tulemuste põhjal enesetõhususe osas välja tuua laste motiveerimise ja nendes loovuse arendamise ning laste tajumise. Uuringu tulemused näitavad, et õpetajad tunnevad

ennast kindlamalt nõ lihtsamate ja mitteprobleemsete lastega, keda on kergem suunata ja motiveerida. Samas on uuritud õpetajad ebakindlamad raskemate ja korda rikkuvate lastega. Seda iseloomustab hästi vastuolu, et õpetajad tunnevad ennast kindlalt reeglite kehtestamise juures, kuid samas tajutakse ennast vähem tõhusana korda rikkuvate, lärmavate ja teiste lastega tegelemisel. Seega suudetakse reegleid kehtestada, kuid nõ keerulisemate laste puhul ei olda alati nii kindlad, et suudetakse nende reeglite järgimist tagada.

Enesetõhususe juures võib probleemvaldkondadena tuua välja veel erinevate hindamistehnikate rakendamise ja kriitilise mõtlemise oskuse arendamise. Esimene probleem võib viidata sellele, et ei suudeta hindamist alati konkreetsele õpilasele ja olukorrale kohandada ja hinnatakse õpilasi pigem ühe mõõdupuu järgi. Kriitise mõtlemise oskuse arendamine koolieelsest eas laste puhul võib olla keeruline ja see ei ole selles vanuses lapse arengus ka kõige olulisemaks prioriteediks, mistõttu on ka mõistetav, et õpetajad tunnevad end selles valdkonnas vähemtõhusana. Üldistavalt võib siiski välja tuua, et arvestades, et ÖETS küsimustikus on kõigi väidete hinnangute keskväärtus vähemalt 6,18, siis ei ole üheski valdkonnas uuritud õpetajatel enesetõhususega tõsiseid probleeme. Kuna enesetõhususe üksikute väidete keskväärtused jäävad vahemikku 6,18...7,89, siis ei ole erinevused nende osas väga suured ja pigem võib väita, et õpetajate enesetõhusus on erinevate valdkondade lõikes sarnasel tasemel.

Bakalaureusetöö uuringu tulemuste kohaselt ei ole õpetajate enesetõhusus seotud nende tööstaažiga. Seos puudub nii üldise tööstaaži kui praeguses lasteaia töötatud aastate puhul. Seega ei kinnita uuringu tulemused sotsiokognitiivsel teorial (Bandura 1977) põhinevat seisukohta, et töötamise käigus lisanduvad kogemused suurendavad enesetõhusust. Tulemused ei viita õpetajate klassiruumis toimuva õppimise tähtsusele enesetõhususe kujunemisel, mida on rõhutanud Wolters ja Daugherty (2007). Seega ei küsitluse tulemused tööstaaži osas kooskõlas Taimalu ja Õim (2005) poolt leitud õpetajate enesetõhususe ja tööstaaži vahelise positiivse seosega. Samas ka Guo et al (2011), Mugu (2011) ja Kõivumägi (2012) uuringud ei ole näidanud, et õpetajate tööstaaž ja enesetõhusus oleksid omavahel seotud. Üldistavalt saadud tulemuste põhjal väita, et nooremad lasteaiaõpetajad ei jää vanematele õpetajatele enesetõhususe osas alla, ega vastu pidi. Seega ei nooremate õpetajate võimalik kogenematus ega vanemate õpetajate võimalik teadmiste vananemine ei ole seotud nende enesetõhususega.

Bakalaureusetöös läbiviidud küsitluse tulemuste kohaselt seosed õpetajate poolt läbitud täienduskoolituste ja enesetõhususe vahel sisuliselt puuduvad. Kuigi ühel juhul leidis väga nõrga positiivse seose olemasolu nende näitajate vahel kinnitust võib järeldada, et täienduskoolituste läbimine ei ole kindlasti peamiseks teguriks, mis õpetajate enesetõhusust kujundaks. Seega ei kinnita uurimistulemused, et koolitustel saadud kogemused oleksid enesetõhususe allikaks (Axtell, Parker 2013). Samuti on uuringu tulemused erinevad varasematest uuringutest, mis on andnud kinnitust, et enesetõhusus on koolituste läbimisega positiivselt seotud (Kennedy, Hui 2006; Kirbits 2012).

Tulemus, et õpetajate enesetõhusus ei ole täienduskoolituste läbimisega seotud, sisuliselt tähendab, et lasteaedadel ei ole võimalik õpetajaid rohkem täienduskoolitustele saates, õpetajate enesetõhusust suurendada. Seega koolitus ei pruugi olla sobivaks lahenduseks ebakindlate ja endas kahtlevate õpetajate toetamiseks. Samas tuleb arvestada, et töös vaadeldi erinevat tüüpi täienduskoolitusi koos. Seetõttu ei saa siiski välistada, et koolitus, mis on suunatud spetsiaalselt enesetõhususe tõstmisele või konkreetse õpetaja nõrkade külgede parendamisele, ei võiks õpetaja enesetõhusust siiski tõsta. Autori hinnangul võiks edaspidi täpsemalt uurida, kas juhtudel, kui lasteaiad rakendavad koolitusi õpetajate enesetõhususe suurendamiseks, annab see reaalsed positiivseid tulemusi enesetõhususe osas.

Lasteaiaõpetajate uuringus selgus, et õpetajate formaalne kõrgeim haridustase ei ole enesetõhususega seotud. Seega ei ole enesetõhususe seisukohast vahet, kas õpetaja on magistrikraadiga või mitte. Samas näitavad uuringu tulemused, et pedagoogilise haridusega õpetajad on kõrgema enesetõhususega. Seega võib olla enesetõhususe seisukohast lähtudes olla parem variant, kus õpetajal on esimese taseme pedagoogiline kõrgharidus kui teise taseme kõrgharidus muul erialal. Saadud tulemus erineb TALIS 2003 uuringu tulemustest, et pedagoogika sisaldumine õpetajate hariduses on üksnes väga nõrgalt seotud õpetajate enesetõhususega (Übius et al 2014). Seega võib töö tulemsute põhjal väita, et kui lasteaiad soovivad tõsta ilma pedagoogilise hariduseta õpetajate enesetõhusust, siis võib selle juures abi olla nende suunamisest pedagoogilist kõrgharidust omandama.

Töö tulemuste tõlgendamise põhjal tuleb arvestada, et need on saadud ristanndmete põhjal ja et need väljendavad vaid ühte ajahetke. Seega on keeruline teha järeldusi õpetajate enesetõhususe ja taustategurite vaheliste seoste põhjuslikkuse kohta. Näiteks

pedagoogilise kõrghariduse puhul ei saa täielikult välistada võimalust, et pedagoogilist kõrgharidust omandama hakkavad inimesed on oma kaasasündinud omaduste poolest lasteaiaõpetajaks sobivamad ja seetõttu nende enesetõhusus on kõrgem. Antud võimaluse välistamiseks oleks vaja läbi viia uuring, kus hinnatakse lasteaiaõpetajate enesetõhusust enne ja pärast akadeemilise kõrghariduse omandamist.

Vaatamata sellele, et lasteaiaõpetajate küsitlusele vastas rohkem kui 200 õpetajat, kerkib esile küsimus, kas suurema valimiga oleks olnud võimalik saada täpsemaid tulemusi. Arvestades seda, et õpetajate tööstaaži ja enesetõhususe vahelised korrelatsioonikordajad olid nullilähedased, siis autor arvab, et suurem valim ei oleks siinkohal tulemusi mõjutanud. Enesetõhususe ja täiendukoolituse puhul on autori hinnangul võimalik, et veel mõni korrelatsioonikordaja oleks muutunud statistiliselt oluliseks. Samas oleks tõenäoliselt olnud korrelatsioonikordajate väärtused nii madalad, et uuritav seos oleks olnud nii nõrk, et see omab vähe praktilist tähtsust. Kõige rohkem võinuks töö autori hinnangul mõjutada suurem valim töö tulemusi õpetajate kõrgeima omandatud haridustaseme ja enesetõhususe vaheliste seoste osas. Selles osas ei leidnud seoste statistiline olulisust kinnitust, kuid samas olid kõrgema haridustaseme puhul enesetõhususe näitajad kõrgemad. Seega on võimalik, et suurema valimi põhjal saanuks väita, et kõrgem haridustase on seotud kõrgema enesetõhususega ja seda ka ilma pedagoogilist haridust omamata.

Kuna käesoleva töö tulemused näitasid, et mitmed varasemast kirjanduses väljatoodud taustateguritest ei ole õpetajate enesetõhususega seotud, siis kerkib esile küsimus, et kas võib olla vee taustategureid, mis on enesetõhususega seotud, või ongi enesetõhusus põhiliselt seotud üksnes keskkonnateguritega. Selle teada saamiseks võib tulevastes uuringutes keskenduda taustateguritele, mida senises kirjanduses ei ole käsitletud. Näiteks võiks uurida, kuidas on enesetõhususega seotud õpetajate rahvus ehk kas eestlastest ja mitte-eestlastest õpetajatel on see erinev.

KOKKUVÕTE

Töös teoreetilise osa põhjal selgus, et õpetaja enesetõhusus on seotud õpetaja uskumustega oma ülesannetega hakkama saamise kohta. Õpetaja enesetõhususe juures saab eristada individuaalset ja kollektiivset enesetõhusust, kus esimene näitab, kuidas õpetaja üksi saab oma ülesannetega hakkama, teine aga, kuidas sellega saab hakkama kooli kollektiiv ühiselt. Õpetaja enesetõhususe juures saab eristada mitmeid dimensioone ning liigitused on selles osas erinevad. Bakalaureusetöös võeti aluseks liigitus, mille kohaselt moodustavad õpetaja enesetõhususe instruktsiooniliste strateegiate tõhusus, tunnijuhtimise tõhusus ja õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus. Nendest instruktsiooniliste strateegiate tõhusus näitab, kuidas õpetajad saavad hakkama oma tööga erinevates situatsioonides. Tunnijuhtimise tõhusus väljendab õpetaja kontrolli õpilaste ja tunni üle. Õpilaste pühendumise tõhusus väljendab, kuidas õpetaja suudab õpilasi motiveerida ja saavutada nende pühendumist. Enesetõhususe juures tuleb arvestada, et selle kõik dimensioonid väljendavad õpetaja enesehinnangut oma suutlikkusele antud valdkonnas.

Kirjanduse põhjal saab välja tuua, et õpetajate enesetõhusus on seotud erinevat tüüpi edukogemustega, mis võivad olla nii vahetud kui teiste inimeste poolt vahendatud. Õpetaja enesetõhususel on palju erinevaid tegureid, millest ühed on seotud õpetajaga ja teised teda ümbritseva keskkonnaga. Bakalaureusetöös keskenduti õpetaja endaga seotud teguritele. Varasemate uuringute tulemused on näidanud, et õpetajaga seotud teguritest on enesetõhususega seotud töökogemus, täienduskoolitustel osalemine ja haridustase. Töökogemuse ja enesetõhususe vaheline seos on osade uurimistulemuste põhjal positiivne ehk kogemuse ja staaži lisandudes suureneb enesetõhusus. Mõnes uuringus on samas leitud, et teatud punktist alates hakkab tööstaaži kasvades õpetajate enesetõhusus vähenema. Täienduskoolituste ja hariduse seoseid õpetajate enesetõhususega on seni vähe uuritud, kuigi üksikutes uuringutes on leidnud kinnitust, et täienduskoolitustel osalemine on enesetõhususega positiivselt seotud ja et akadeemilise kraadiga õpetajate enesetõhusus on kõrgem.

Töös viidi läbi Eesti lasteaiaõpetajate seas küsitlusuuring enesetõhususe ja sellega seotud taustategurite kohta. Küsitlusele vastas 221 õpetajat. Küsitluse vastamismäära võib lugeda heaks ning lähtuvalt valimi üle-Eestilisest esinduslikkusest võib lugeda selle tulemusi Eesti lasteaiaõpetajatele üldistatavateks. Küsitlus ankeet põhines ÕETS skaalal ning saadud tulemused kinnitasid selle alaskaalade reliaablust.

Küsitluse tulemused näitasid, et õpetajate enesetõhususe alaskaalade keskväärtuste vahel ei esinenud olulisi erinevusi. Samas saab üksikutele enesetõhususe väidetele antud hinnangute põhjal välja tuua, et õpetajad on enesekindlad, et nad suudavad panna lapsed oma tegevuste edukusse uskuma, et nad suudavad arendada lastes loovust, et suudetakse kehtestada lastele reegleid ja tajuda, kas lapsed saavad nendest aru. Enesetõhususes võib probleemvaldkondadena välja tuua, et ei suudeta nii hästi toime tulla probleemsete ja teisi lapsi segavate lastega. Õpetajad tajuvad, et nad ei suuda kõige raskemate lastega nii edukalt tegutseda kui ülejäänutega. Samuti tajuvad õpetajad madalamat enesetõhusust erinevate hindamisstrateegiate rakendamise ja kriitilise mõtlemise oskuse arendamise juures.

Lasteaiaõpetajate küsitluse tulemuste kohaselt ei ole õpetajate enesetõhusus seotud nende tööstaažiga. Seos puudub nii üldise tööstaaži kui praeguses lasteaias töötatud aastate puhul. Seega hüpoteesi H1: Õpetajate enesetõhusus on tööstaažiga positiivses seoses, ei leidnud uuringu tulemuste põhjal kinnitust.

Küsitluse tulemuste kohaselt on seosed lasteaiaõpetajate poolt täienduskoolitustel osalemise ja enesetõhususe vahel samuti praktiliselt olematud. Üksnes viimase 12 kuu jooksul läbitud täienduskoolituste mahu korrelatsioonikordaja ühe alaskaalaga on statistiliselt oluline, kuid korrelatsioonikordaja väärtus on väga madal. Kõik ülejäänud vastavad seosed on ebaolulised. Seega võib väita, et hüpotees H2: Õpetajate enesetõhusus on positiivses seoses täienduskoolitusel osalemisega, leidis kinnitust väga piiratud ulatuses ning sisuliselt märkimisväärne seos õpetajate täienduskoolitusel osalemise ja enesetõhususe vahel puudub.

Küsitluse tulemused näitavad, et õpetajate enesetõhusus ja formaalne kõrgeim omandatud haridustase ei ole omavahel seotud. Siiski on õpetajate enesetõhusus positiivses seoses pedagoogilise hariduse olemasoluga lasteaiaõpetajal. Seega saab H3: Õpetajate enesetõhusus on positiivses seoses haridustasemega, kohta kokkuvõtvalt järeldada, et hüpotees kehtib juhul, kui õpetajate haridustaset määratletakse pedagoogilise kõrghariduse olemasolu mitte üldise formaalse haridustaseme järgi.

RESÜMEE

RELATIONS BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND BACKGROUND VARIABLES

The aim of the bachelor thesis is to determine the relationships between preschool teachers' self-efficacy beliefs and background variables. The research questions of the thesis are: 1) What is the meaning of teachers' self-efficacy? Which elements does it consist of? 2) Which factors relate to teachers' self-efficacy belief based on the literature? 3) What is the level of self-efficacy of the respondents? 4) How is their self-efficacy related to their background variables? Three hypotheses were tested in the bachelor thesis: H1: Teacher self-efficacy is positively related to tenure (length of working experience). H2: Teacher self-efficacy is positively related to participation in in-service training. H3: Teacher self-efficacy is positively related to the level of teacher's education.

Individual and collective self-efficacy can be distinguished for teacher self-efficacy. Teacher's self-efficacy can be multi-dimensional and there are different possibilities for defining the dimensions. In the bachelor thesis the following dimensions were accounted for: instructional strategies, classroom management, student engagement. The previous research indicates that teachers' self-efficacy is related to experiences of success. Both teacher-related and environmental related factors may affect self-efficacy. Previous research has shown that the most important environmental factors are tenure, in-service training and educational level.

The sample of the study was compiled from preschool teachers across Estonia as a clustered sample. TSES was used as an instrument and there was conducted a questionnaire survey at the kindergartens. 221 teachers participated in the survey. T-test, dispersion analysis F-test and correlation analysis were applied for testing the hypotheses.

There were no significant differences in the means of teacher self-efficacy subscales. Still, it can be pointed out that if teachers are relatively self-confident that they can make children to believe in their success, that they can develop creativity, set rules and that they will feel if the children understand these rules. The problem areas of teacher self-efficacy were dealing with problematic and disturbing children as well as grading strategies and development of critical thinking skills.

According to the results of the study teachers' self-efficacy is not related to their tenure. There is no significant relationship for the general nor the specific tenure at current kindergarten. The relationships between teachers' self-efficacy and participation on training was practically absent. Only one correlation coefficient between the training lasting for 12 months was statistically significant with one subscale of the teachers' self-efficacy and the correlation was weak. The result of the study indicates that there is no clear relationship between teachers' self-efficacy and formal educational attainment. Still teachers' self-efficacy is positively related to pedagogical education.

KIRJANDUS

Abele, Andrea; Spurk, Daniel 2009. The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior* 74(1): 53-62.

Abbitt, Jason T. 2011. An investigation of the relationship between self-efficacy beliefs about technology integration and technological pedagogical content knowledge (TPACK) among preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 27(4): 134-143.

Axtell, Carolyn; Parker, Sharon 2003. Promoting role breadth self-efficacy through involvement, work redesign and training. *Human Relations* 56(1): 113-131.

Bandura, Albert 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84(2), no. 2 (1977): 191.

Bandura, Albert 1989. Human agency in social cognitive theory. *The American psychologist* 44(9): 1175-1184.

Bandura, Albert 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* 4. New York: Academic Press. 71-81.

Bandura, Albert; Schunk, Dale 1981. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 41(3): 586-598.

Beauchamp, Mark; Bray, Steven; Albinson, John 2002. Pre-competition imagery, self-efficacy and performance in collegiate golfers. *Journal of Sports Sciences* 20(9): 697-705.

Caraway, Kirsten; Tucker, Carolyn; Reinke, Wendy; Hall, Charles 2003. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools* 40(4): 417-427.

Cheung, Hoi Yan. 2008. Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher* 35(1): 103-123.

Choi, Namok 2005. Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools* 42(2): 197-205.

De Jesus, Neves Saul; Lens, Willy 2005. An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology* 54(1): 119-134.

Early, Diane; Bryant, Donna Robert C. Pianta, Richard M. Clifford, Margaret R. Burchinal, Sharon Ritchie, Carollee Howes, and Oscar Barbarin. "Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?." *Early Childhood Research Quarterly* 21, no. 2 (2006): 174-195.

Friedman, Isaac 2003. Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education* 6(3): 191-215.

Gibbs, Simon; Powell, Ben 2012. Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology* 82(4): 564-584.

Gist, Marilyn; Mitchell, Terence 1992. Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review* 17(2): 183-211.

Goddard, Roger; Goddard, Yvonne 2001. A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education* 17(7): 807-818.

Guo, Ying; Piasta, Shayne; Justice, Laura; Kaderavek, Joan 2010 Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* 26(4): 1094-1103.

Guo, Ying; Justice, Laura; Sawyer, Brook; Tompkins, and Virginia 2011. Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education* 27(5): 961-968.

Hoy, Anita Woolfolk, Spero, Rhonda Burke 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21(4): 343-356.

Hutchinson, Jasmin; Sherman, Todd; Martinovic, Nenena; Tenenbaum, Gershon 2008. The effect of manipulated self-efficacy on perceived and sustained effort. *Journal of Applied Sport Psychology* 20(4): 457-472.

Kavanagh, David; Bower, Gordon 1985. Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research* 9(5): 507-525.

Kasak, Katrin 2014. *Koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusus ja selle seosed õpetajate kollektiivse tõhususe, juhtkonna poolse toetuse tajumise ja taustateguritega*. Tartu Ülikool, magistritöö.

Kask, Laura 2013. *Lasteaiaõpetajate ja laste vahelised suhted õpetajate hinnangute põhjal ning seosed õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega*. Tartu Ülikool, magistritöö

Kennedy, Kerry; Hui, Sammy 2006. Self-Efficacy as a Measure of Teacher Growth. *International Journal of Educational Reform* 15(1): 114-128.

Kim, Yeon Ha; Kim, Yang Eun 2010. Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education* 26(5): 1117-1123.

Kirbits, Merlin 2016. *Üldhariduskoolide õpetajate tehnoloogia alased uskumused ja seosed hinnangutega tehnoloogia alastel täienduskoolitustel osalemisega*. Tartu Ülikool, magistritöö.

Klassen, Robert; Bong, Mimi; Usher, Ellen; Chong, Wan Har; Huan, Vivien; Wong, Isabella; Georgiou, Tasos 2009. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology* 34(1): 67-76.

Klassen, Robert; Chiu, Ming Ming 2010. Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology* 102(3): 741-756.

Klassen, Robert M.; Tze, Virginia 2014. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* 12: 59-76.

Kõivumägi, Ulvi 2012. *Õpetaja enesetõhusus ja seosed taustateguritega kutseõpetaja õppekava üliõpilaste näitel*. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö

Loona, Natalja 2015. *Lasteaiaõpetajate enesetõhususe uskumuste seosed lastevanematepoolse toetuse tajumise ja hinnangutega läbipõlemisilmingute esinemisele*. Tartu Ülikool, magistritöö.

Lu, Hong; Hu, Yi-ping; Gao, Jia-jia 2016. The effects of computer self-efficacy, training satisfaction and test anxiety on attitude and performance in computerized adaptive testing. *Computers & Education* 100: 45-55.

Lubkin, Ilene; Larsen, Pamala 2006. *Chronic Illness: Impact and Interventions*. Sudbury: Jones & Bartlett Learning.

Luszczynska, Aleksandra; Gutiérrez-Doña, Benicio; Schwarzer, Ralf 2005. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology* 40(2): 80-89.

Mashburn, Andrew; Pianta, Robert; Hamre, Bridget; Downer, Jason; Barbarin, Oscar; Bryant, Donna; Burchinal, Margaret; Early, Diane; Howes, Carollee 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 79(3): 732-749.

Maslach, Christina; Schaufeli, Wilmar; Leiter, Michael 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52(1): 397-422.

Maurer, Todd 2001. Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management* 27(2): 123-140.

Mohamadi, Fatemeh Shaterian; Asadzadeh, Hassan 2012. Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review* 13(3): 427-433.

Morrell, Patricia; Carroll, Michael 2003. An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics* 103(5): 246-251

Mugu, Ülle 2011. *Tartu linna õpetajate läbipõlemise, enesetõhususe ja taustategurite seosed*. Tartu Ülikool, magistritöö

Palmer, Douglas; Stough, Laura; Burdenski, Jr, Thomas; Gonzales, Marciela 2005. Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist* 40(1): 13-25.

Pendergast, Donna; Garvis, Susanne; Keogh, Jayne 2011. Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 36(12): 46-58.

Prieto, Loreto R.; Altmaier, Elizabeth 1994. The relationship of prior training and previous teaching experience to self-efficacy among graduate teaching assistants. *Research in Higher Education* 35(4): 481-497.

Scholz, Urte; Gutiérrez Doña Benicio; Sud, , Shonali; Schwarzer; Ralf 2002. Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment* 18(3): 242-251.

Schunk, Dale 1991. *Self-efficacy and academic motivation*. *Educational Psychologist* 26(3-4): 207-231.

Schwarzer, Ralf; Hallum, Suhair 2008. "Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses." *Applied psychology* 57 (2008): 152-171.

Schwarzer, Ralf; Bäßler, Judith; Kwiatek, Patricia; Schröder, Kerstin; Zhang, Jian Xin 1997. The assessment of optimistic self-beliefs: comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology* 46(1): 69-88.

Skaalvik, Einar; Skaalvik, Sidsel 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.

Taimalu, Merle; Õim, Olivia 2005. Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames* 9(2): 177-192.

Tamm, Gerly; Kõiv, Kristi; Zagura, Natalja; Rozgonjuk, Dmitri; Türk, Ülle; Taimalu, Merle; Külmoja, Irina; Podberjognaja, Galina; Agajev, Sergei; Konstabel, Kenn 2016. *Õpetajate enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Rakendusuringute Keskus.

Thronsdon, Inger; Turmo, Are 2013. Primary mathematics teachers' goal orientations and student achievement. *Instructional Science* 41(2): 307-322.

Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Anita Woolfolk 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17(7): 783-805.

Tschannen-Moran, Megan; Hoy, Anita Woolfolk 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(6): 944-956.

Vaikmaa, Eliis 2016. *Lasteaiaõpetajate tööga seotud motivatsioonitegurid*. Tartu lasteaegade näitel. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.

Wolters, Christopher; Daugherty, Stacey 2007. Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology* 99(1): 181-193.

Õim, Olivia 2008. *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Tartu Ülikool, magistriritöö

Übius, Ülle; Kall, Kairit; Loogma, Krista; Ümarik, Meril 2014. *Rahvusvaheline vaade õppimisele ja õpetamisele: OECD rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Tallinn: SA Innove.

LISAD

LISA 1. KÜSITLUSE ANKEET

Teie ees oleva küsimustiku eesmärk on püüda paremini mõista, mille osas õpetajad ennast tõhusana tunnevad ja mis on õpetajatele nende töös väljakutseks. Teie panus selle välja selgitamiseks on väga väärtuslik! Teie vastused on konfidentsiaalsed.

Palun esitage oma arvamus iga alloleva küsimuse kohta kuivõrd see Teie arvates Teie kohta hetkel kehtib skaalal (1) “Üldse mitte” kuni (9) “Väga palju”. Palun vastake igale küsimusele, võttes arvesse oma praeguseid võimeid, ressursse ja võimalusi.

1. Kui palju Teie saate teha selleks, et jõuda kõige raskemate lasteni?
2. Kui palju Teie saate teha, et aidata laste kriitiliselt mõelda?
3. Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist tegevuste ajal?
4. Kui palju Teie saate teha, et motiveerida tegevustest vähe huvitatud lapsi?
5. Millisel määral Teie suudate lastele selgeks teha oma ootusi nende käitumise kohta?
6. Kui palju Teie saate teha, et lapsed usuksid, et nad võivad tegevustega hästi hakkama saada?
7. Kui hästi Teie suudate vastata laste esitatud rasketele küsimustele?
8. Kui hästi Teie suudate kehtestada töökorralduse, et tegevused kulgeksid ladusalt?
9. Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel väärtustada õppimist?
10. Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on lapsed Teie poolt õpetatust aru saanud?
11. Millisel määral Teie suudate sõnastada laste jaoks häid küsimusi?
12. Kui palju Teie saate teha, et soodustada laste loovust?
13. Kui palju Teie saate teha, et lapsed järgiksid tegevuste reegleid?
14. Kui palju Teie saate teha, et aidata maha jääval lastel õpitust paremini aru saada?
15. Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat last?
16. Kui hästi Teie suudate korraldada tegevusi, et need arvestaksid igat laste rühma?
17. Kui palju Teie saate teha, et kohandada tegevusi erinevate laste jaoks sobivale tasemele?

18. Kui palju Teie suudate kasutada erinevaid hindamisstrateegiaid laste hindamisel?
19. Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed lapsed ei rikuks kogu tegevust?
20. Millisel määral Teie suudate esitada lastele alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui lastel on arusaamisega raskusi?
21. Kui hästi Teie suudate reageerida trotslikult käituvatele lastele?
22. Kui palju Teie suudate toetada peresid aitamaks nende lastel lasteaias hästi hakkama saada?
23. Kui hästi Teie suudate rakendada õppetegevuste osas erinevaid strateegiaid?
24. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid väga võimekatele lastele?

Mitu aastat olete töötanud lasteaiaõpetajana?

Mitu aastat olete töötanud lasteaiaõpetajana praeguses lasteaias?

Mitme tunni ulatuses olete erialasel täienduskoolitusel osalenud viimase 12 kuu jooksul?

Mitme tunni ulatuses olete erialasel täienduskoolitusel osalenud viimase 36 kuu jooksul?

Milline on Teie poolt omandatud kõrgeim haridustase?

a) Keskkharidus b) Kesk-eriharidus c) Bakalaureusekraad või muu kõrghariduse esimene tase d) Magistrikraad või muu kõrghariduse teine tase

Kui olete omandanud kõrghariduse, siis kas Teie kõrgharidus on pedagoogilisel erialal?

a) Jah b) Ei

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristina Melnikova,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Koolieelse lasteasutuse õpetajate enesetõhususe hinnangute seosed taustateguritega mille juhendaja on Ülle Sällik reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristina Melnikova

16.05.2019