

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva Kolledž

Õppekava "Koolieelse lasteasutuse õpetaja
mitmekeelses õppekeskkonnas"

KELA 3A

Erle Krimann

**ALGAJATE ÕPETAJATE MENTORLUSE VAJADUS JA
RAKENDAMINE HARJUMAA LASTEAEDADES**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Katrin Helendi, MA

Narva 2025

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

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Erle Krimann,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Algajate õpetajate mentorluse vajadus ja rakendamine Harjumaa lasteaedades,
mille juhendaja on Katrin Helendi,
 - 1.1. reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
 - 1.2. 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 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Narva, 19.05.2025

/allkirjastatud digitaalselt/

SUMMARY

The aim of the bachelor's thesis "The need and implementation of mentoring for novice teachers in kindergartens in Harju county" was to investigate the need for mentoring of novice teachers and its implementation in pre-school institutions in Harju County. In the theoretical part, the concept, purpose and different forms of mentoring were discussed, emphasising its importance in supporting teachers' professional development and professional adaptation. In the empirical part, a quantitative survey was carried out with the participation of 54 teachers from pre-school institutions in Harju County and Tallinn.

The results of the survey revealed that only 22% of the respondents had a mentor assigned to them when they started working. Of the remaining respondents who did not have a mentor, 74% felt the need for mentor support. This suggests that the majority of novice teachers value mentoring as an important factor in their professional adaptation and confidence development. The role of mentors was rated as very important, particularly in the context of work management, paperwork and communication with parents. The benefits of mentoring were also evident in terms of emotional support and day-to-day practical advice. Lack of time, shortage of mentors, shortcomings in the organisation of the mentoring programme and lack of remuneration for mentoring were identified as the main obstacles to the implementation of mentoring.

The results confirm the need for a systematic and supportive mentoring programme in pre-school institutions. The author recommends strengthening mentoring programmes, providing training for mentors and incentive measures. In addition, it should be ensured that every beginning teacher has access to support from an experienced colleague. The role of leadership in creating a supportive working environment and a supportive teaching environment is also important.

SISUKORD

SISSEJUHATUS	6
1. MENTORLUSE MÕISTE JA OLEMUS.....	8
1.1 Mentorluse eesmärk.....	8
1.2 Mentorluse olulisus õpetajatele	10
1.3 Erinevad mentorlusprogrammid.....	12
1.3.1 Formaalne ja mitteformaalne mentorlus.....	12
1.3.2 Kutseaasta.....	12
1.4 Algajate õpetajate väljakutsed	13
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA	16
2.1 Uurimiseesmärk.....	16
2.2 Peamised uurimisküsimused.....	16
2.3 Uurimismeetodi valik ja kirjeldus	16
2.4 Protseduuri kirjeldus.....	17
2.5 Valim.....	18
2.6 Andmeanalüüs	19
3. UURIMUSTULEMUSED.....	21
3.1. Õpetajate hinnangud mentorluse olulisusele	23
3.2. Mentorluse kättesaadavus alustavale õpetajale	25
3.3. Õpetajate hinnangud mentorluse kasulikkuse kohta	27
3.4. Arutelu.....	30
KOKKUVÕTE	34
KASUTATUD KIRJANDUS	36
LISAD	40
Lisa 1. Ankeetküsimustik.....	40
Lisa 2. Andmekirjeldus	44

SISSEJUHATUS

Alustavate õpetajate jaoks on esimene tööaasta koolieelses lasteasutuses väga tähtis ja oluline (Dias-Lac & Guirguis, 2017). V. Keskküla on öelnud, et alustav õpetaja tuleb tööle täis entusiasmi ja tegutsemisindu, kuid ülikoolist saadud teoreetilised teadmised pole päriselt andnud aimu, mis tegelikult ees ootab ning tööle asudes tabab alustavat õpetajat sageli suur üllatus, et selles ametis on nii palju erinevaid kihte (Mändveer, 2023). Väga tihti põlevad õpetajad esimesel aastal läbi ning ei jätkagi järgmisel sügisel õpetajana. Seetõttu vajab alustav õpetaja mentorit, kelle jaoks on kolleegi heaolu oluline. (Mändveer, 2023) Alustavate õpetajate toetamiseks on nii Eestis kui ka mujal maailmas erinevaid programme, näiteks alustati Eestis 2004 aastal kutse aasta programmiga (Eisenschmidt, 2007), mida viivad läbi Tartu ja Tallinna Ülikool.

Mentorlus on menteele oluline mitmel põhjusel. Mentor toetab mentee professionaalset arengut ning on tänu asjakohastele kogemustele mentee teadmiste allikaks. Mentor aitab menteel püstitada eesmärgi ja jälgib tema edusamme. Lisaks on mentor valmis kuulama, pakub julgustust ja annab tagasisidet olles seega menteele usaldusväärne partner. (Haridus- ja Noorteamet, 2024)

Vesteli (2023) artiklis kerkib sama probleem samuti esile, ning selgub, et ainult viiendik alustavatest õpetajatest saab kasutada mentori abi.

Varasemalt on Madli Ütsik oma magistritöös uurinud kui oluline meede on mentorlus algajate õpetajate ametisse jäämisel Tallinna ja Tartu koolieelsete lasteasutuste näitel, kuid siiani on vähe uuritud kui kättesaadav ja tõhus mentorite tugi koolieelsetes lasteasutustes alustavale õpetajale tegelikult on.

Uurimistöe üldiselt tähendab tegelikkuse tunnetamist, mille käigus kogutakse uut informatsiooni eesmärgiga täiendada ja rakendada teooriaid (Õunapuu, 2014, lk 39). Uurimustöö eesmärk on välja selgitada algajate õpetajate mentorluse olulisus ning selle rakendamine Harjumaa lasteaedades. Töö teoreetilises osas vaadeldakse mentorluse enamlevinud teoreetilisi aluseid ning mentorlusvorme.

Eelnevast tulenevalt on püstitatud järgmised uurimusküsimused:

- 1) Kuidas hindavad algajad õpetajad mentorluse olulisust oma professionaalses arengus?
- 2) Millisel määral on mentorlus Harjumaa lasteaedades alustavate õpetajate jaoks kättesaadav?
- 3) Milliseid konkreetseid mentorluse aspekte peavad alustavad õpetajad kõige kasulikumaks oma tööalase kohanemise toetamisel?

Töö koosneb kolmest osast: teoreetiline ülevaade mentorlusest, empiiriline uurimus Harjumaa lasteaedade näitel ning tulemuste analüüs koos aruteluga. Töö teoreetiline osa annab ülevaate mentorluse sisust ja kontekstist, keskendudes mentorluse tähendusele haridusvaldkonnas ning alustavate õpetajate toetamisest. Töö empiirilise uurimuse osas antakse ülevaade uurimisprotsessi sammudest, kirjeldatakse valimit ning selgitatakse kuidas kogutud andmeid analüüsiti. Uurimistulemuste osas esitatakse andmeanalüüsi tulemused uurimisküsimuste kaupa ning tulemusi võrreldakse teooriaga, sealjuures arutletakse nende tähenduse ja võimalike põhjuste üle.

1. MENTORLUSE MÕISTE JA OLEMUS

1.1 Mentorluse eesmärk

Mentorluse mõiste on kasutusel töökohal õppimise kohta ja tegevusena ettevõtluses aastast 1970. Ajalooliselt pärineb nimetus „mentor“ antiikaja pimedate lauliku Homerose (8. sajand eKr) eeposest „Odüsseia“, mille kangelane Odüsseus läheb sõjaretkele ning määrab selleks ajaks oma poja arengu toetajaks õpetaja ja targa abistaja Mentori. (Lainola & Eisenschmidt, 2021, lk 9). Telemachose kaitsja Mentor oli tegelikult sõja- ja tarkusejumalanna Athena, kes võttis aegajalt Odüsseuse vana sõbra Mentori kuju (Tõnismäe & Gern, 2006, lk 17).

Õppimine toimus kogemuste ja õnnestumiste ja ebaõnnestumiste analüüsi kaudu. Seda protsessi toetasid suunavad küsimused, nagu: mis läks hästi, mis halvasti, kuidas teha asju teinekord teisiti? Selline küsimuste põhine refleksioon osutus Telemachose jaoks oluliseks õppimisvahendiks, pakkudes samas arendavat tagasisidet ka mentorile endale (Merlevede & Bridoux, 2004, lk 2). Kui Mentori olemust ja tegevusi laiemalt vaadata, siis võib öelda, et Mentor oli Telemachosele läbi aastate nii õpetaja, kui ka nõustaja ja sõber. (Tõnismäe & Gern, 2006, lk 17).

Algaja õpetaja professionaalse arengu toetamiseks toimivad paralleelselt kaks eraldiseisvat, kuid teineteist täiendavat süsteemi – juhendamine ja mentorlus. Kuigi mõlemad lähenemised on suunatud noore õpetaja toetamisele, täidavad juhendaja ja mentor erinevaid rolle. Juhendamine ja mentorlus on paralleelsed tegevused, mis täiendavad teineteist (Klofsten & Öberg, 2008). Landsbergi (1996) käsitluses on mentorlus kui kompleksne roll, mis hõlmab juhendamise elemente, kuid hõlmab ka laiemat nõustamist ja tuge, sealhulgas karjäärinõustamist ning privilegeeritud juurdepääs teabele aitamaks mentee professionaalset arengut ja integreerumist organisatsiooni.

Hariduse ja kasvatuses sõnaraamatus (Erelt, et al., 2014) iseloomustatakse mentorlust kui kahe inimese koostöösuhet, kus kogunud töötaja kelleks on mentor jagab vabatahtlikult ning üldjuhul tasuta oma teadmisi, oskusi ja kogemusi vähemkogenud töötajaga ehk menteelega. Kalipci uurimistööst (2017, lk 109) kohaselt mentorlust ei saa taandada pelgalt teadmiste ja oskuste edasiandmisele kogunud õpetajalt vähem kogunud kolleegile. Tegemist on märksa komplekssema protsessiga, kus vastastikusel usaldusel, austusel ja avatud suhtlusel põhinev mentorlussuhe loob mõlemale osapoolale võimalusi professionaalseks kasvuks.

Regulaarsete kohtumiste käigus arutatakse ideid, jagatakse teadmisi ja kogemusi ning toetatakse teadlikku ja eesmärgipärast ametialast arengut.

Mentee saab mentori juhendamisest kasu kindlas valdkonnas. Kaasaegses organisatsioonis ei piirdu mentee roll üksnes juhendamise passiivse vastuvõtmisega. See hõlmab aktiivset osalemist vastastikusest partnerluses, kus jagatakse organisatsioonikultuuri põhimõtteid ja väärtusi. (McMahon, 2023) Mentori-mentee suhet saab vaadata kui teadmuse juhtimise mehhanismi, mille kaudu muudetakse sõnastamata teadmus (kogemustesse ja teadmiste pagasisse talletunud info) uueks struktureeritud väärtuseks. Sellise vastastikuse õppimise ja jagamise kaudu arenevad töötajad, kujunevad ümber hoiakud, väärtushinnangud, käitumismustrid, mis omakorda mõjutavad organisatsioonikultuuri ja toetavad organisatsiooni kui terviku arengut. (Tõnismäe & Gern, 2006, lk 129)

Mentor on algajat spetsialisti toetav ja nõustav kogunud ja vastava ettevalmistusega töötaja (Eesti Keele Instituut). Mentori ülesanneteks on luua mentorlussuhe ja jälgida algaja õpetaja tegutsemist ning anda sellele tagasisidet. Ühtlasi aitab algajal õpetajal seada eesmärke oma kutsealaseks arenguks vastavalt kutsestandardile ning toetab tema eneseanalüüsi ja refleksiooni. (Eisenschmidt & Köster, Kutse aasta rakendamine haridusasutuses, 2013)

Mentorlusel kui arengumeetodil on mitmeid suundi ja tõlgendusi. Organisatsioonide arengus hakati mentorlust kasutama kõigepealt USAs, kust need levisid edasi Euroopasse ja Aiasse. Mentorluse erinevad tõlgendused on tingitud just tema erinevatest kasutuse eesmärkidest ja rakendamise geograafilistest piirkondadest. Euroopa tõlgendus mentori mõistest ja rollist kattub just antiikmütoloogia tähendusega. (Intelligentne Grupp OÜ)

Eesti ettevõtetes tehtud mentorluse uuring tulemused kinnitasid, et mentorluse mõistet tõlgendatakse ettevõtetes väga erineva sisulise tähendusega ja puudub ühine arusaam mentorluse sisust. Valdavalt kasutati mentorluse mõistet uute töötajate sisseelamisprogrammides, kus sisuliseks oli mentoriks juhendaja või tugiisik. Sellega leidis kinnitust hüpotees, et mentorlusel on ettevõttes väga erinev sisuline tähendus. (Tõnismäe & Gern, 2006, lk 128)

Mentorlust saab kirjeldada kolmest vaatepunktist. Esimesena saab välja tuua mentorlus kui personaalne tugi, kus mentorlust mõistetakse kui personaalse toetusena. Mentor keskendub mentee arengu toetamisele, lähtudes mentee isiklikest vajadustest ja huvidest. Mentor esitab avatud küsimusi, et julgustada menteed rääkima oma kogemustest ametis ning peab oluliseks

mitte pakkuda valmis lahendusi, vaid anda tagasisidet mentee küsimustele, kogemustele ja lahendustele. (Stähle & Stålbrandt, 2022, lk 8). Teiseks võib välja tuua mentorlus kui professionaalne tugi, selline mentorlus on pigem juhendav ja suunav. Mentor toetab menteed juhiste andmise ja olukordade käsitlemise viiside kaudu. Mentor domineerib vestlusi nõuannete, konkreetsete ettepanekute ja näidete kaudu. Mentori põhieesmärgiks on pakkuda nii teadmistel kui ka kogemustel põhinevaid nõuandeid (Stähle & Stålbrandt, 2022, lk 8). Kolmandaks saab käsitleda mentorlust kui kogu meeskonna toetust. Mentorlus keskendub meeskonnale ning õpetuse, tegevuste, sisu ja pedagoogika arendamisele. Mentor tunneb vastutust meeskonnatunde kujundamise eest ja korraldab kohtumisi nii uutele kui ka kogunud töötajatele. Aruteludes on kõik kolleegid võrdsed partnerid ning oodatakse vastastikust mõttevahetust ja ideede jagamist (Stähle & Stålbrandt, 2022, lk 9).

1.2 Mentorluse olulisus õpetajatele

Sujuv üleminek õpetajaametisse avaldab pikaajalist ja positiivset mõju nii alustavate õpetajate professionaalsele arengule kui ka nende õpilaste õpikogemusele (Ewing, 2021, lk 50). Selle ülemineku toetamisel on üheks tõhusaks meetmeks mentorlus. Mentorid on inimesed, kes oma tegevuste ja eeskujuga aitavad teistel inimestel saavutada tulemusi ja arendada oma potentsiaali (Tõnismäe & Gern, 2006, lk 21). Kalipci (2017, lk 110) uuringus kohaselt teadvustavad ka mentorid enesele millist tohutut vastutust nad kannavad menteede tööalase kohanemise toetamisel ja julgustavad neid karjääriredelil silma paistma.

Õpetajad eelistavad probleemide lahendamisel tugineda pigem kolleegide praktilistele kogemustele ja professionaalsetele teadmistele kui teaduskirjandusele, näiteks erialastele artiklitele (Çakmak, Gündüzb, & Emstad, 2018, lk 158). See tendents osutab selgelt kogunud õpetajate olulisusele alustavate õpetajate professionaalses kujunemises.

Mentorlus ei ole pelgalt alustavate õpetajate toetamiseks, vaid võimaldab kõigil organisatsiooni liikmetelt vastastikuse toetuse ja koostöö kaudu õppida. Organisatsiooni vaatenurgast on mentorlus strateegiline koostöine õppimine, mida on vaja organisatsiooni arenguks ning süsteemsete muutuste toetamiseks. (Lainola & Eisenschmidt, 2021, lk 5) Mentor võib tutvustada alustavat õpetajat kolleegidele ja suunata teda vajalike ressursside või tugivõrgustike juurde. See tugevdab koostööd ja professionaalset arengut kogu organisatsioonis.

Head mentorit iseloomustab pühendumus ja valmisolek toetada kolleegi arengut, läbi mille mentor väärtustab ta õpetajakutset. Samuti on oluline positiivne mõtlemine, avatus ja empaatiavõime. Head mentorit iseloomustab ka valmisolek eneserefleksiooniks ja õppimiseks. (Eisenschmidt & Köster, 2013)

Õpetajate vaheline mentorlus võib olla tõhus ja tulemuslik osa alustamaks kutsealast arengut, kuid vähe on teada, kuidas mentoreid endid toetada ja säilitada (Keiler, Diottib, & Hudon, 2023). Oluline on anda mentorina töötavatele õpetajatele juhiseid ja koolitusi. Algavate õpetajate mentorite löikes Ameerikas läbiviidud uuring (Barrera, Braley, & Slate, 2010, lk 71) näitas, et peaaegu kõik mentorist õpetajad uskusid, et täpselt määratletud eesmärkidega mentorprogramm on algavate õpetajate hoidmiseks hädavajalik.

Mentori olemasolu tähendab, et on keegi, kes juhendab ja annab soovitusi, et saaks teha parandusi. Algajad õpetajad saavad abi ja nõu saamiseks pöörduda oma mentorite poole. Paljudes programmides vastutavad uute õpetajate hindamise eest mentorid. Samuti suunavad edukad mentorprogrammid uusi õpetajaid ametialase arengu võimaluste valikul. (McKinley, 2017). Norra uuringu kohaselt mentorit omanud alustavad õpetajad tundsid end kindlamalt ja olid teadlikumad oma oskuste tähtsusest, olid enesekindlamad jagades koolis omandatud oskusi kogunud kolleegidega ning hindasid oma esimest õpetamisaastat positiivsemalt (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020). Sisseelamise aastal on just mentor see, kes toetab alustavat õpetajat eneseanalüüsi ja enesearengu planeerimise protsessi (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2020, lk 92).

Alustavad õpetajad peavad kogema, et neid julgustatakse abi otsima, kui nad seda vajavad, ning et koolikeskkond on toetav, sõbralik ja aktsepteeriv (Barrera, Braley, & Slate, 2010, lk 72). Põhja-Carolinas läbiviidud uuringu tulemused näitasid, et alustavad õpetajad, kes tajusid end saavat ulatuslikku tuge, jäid õpetajaametisse oluliselt suurema tõenäosusega kui need, kelle kogemused piirdusid üksnes vähese või mõõduka toetusega (Parker, Ndoye, & Imig, 2009, lk 337).

Mentorlussuhe toob kasu ka kogunud õpetajatele, kes täidavad mentori rolli. Kalipci (2017, lk 111) uuringust selgub, et mentorluskogemus pakub mentoritele mitmeid arenguvõimalusi: see toetab pedagoogiliste oskuste täiustamist, aitab hoida end kursis haridusvaldkonna uuendustega, soodustab professionaalse autoriteedi ja tunnustuse kujunemist organisatsioonis ning soodustab õpetamisalase motivatsiooni ja pühendumuse taastumist.

1.3 Erinevad mentorlusprogrammid

1.3.1 Formaalne ja mitteformaalne mentorlus

Mentorlusel on alustava õpetaja jaoks väga oluline roll, kuna see aitab tal sujuvamalt ja kindlamalt sisse elada õpetajatöösse, mis võib alguses olla keeruline ja koormav. Mentorlusprogramme peetakse karjääri alustavate õpetajate ametialase õppe põhikomponendiks, kui nad alustavad oma karjääri ja läbivad esimesed aastad ametis (Larsen, Curtis, Nguyen, & Loughland, 2023).

Mentorprogrammid ja mentorsuhted jagunevad formaalseteks ehk ametlikeks ja mitteametlikeks. Mitteametlikud mentorsuhted tekivad indiviidide vahel loomulikult, kuid formaalne mentorprogramm seevastu viitab määratud suhetele, mida sageli seostatakse organisatsiooni mentorlusprogrammidega (McLaughlin, 2010). Kui mitteformaalsed mentorlused tekivad loomulikult inimeste vahelise hingesuguluse abil, siis organisatsioonid saavad korralduslike muudatustega soodustada ametlikku mentorlust. Näiteks võib organisatsioon läbi toe, abivahendite ja juhiste soodustada mentorluse teket (Inzer & Crawford, 2005, lk 33) või pakkudes rahalist kompensatsiooni.

Mitteformaalne mentorlus kujuneb välja loomulikult teel mentori ja mentee vahelise suhte kaudu. See baseerub vastastikusel sõprusel, isiklikul ja professionaalsel lugupidamisel ja austusel. Tavaliselt on tegemist pikaajalise koostöö suhtega. Formaalne mentorlus erineb mitteformaalsest selle poolest, et see toimub organisatsiooni poolt välja töötatud programmi ja struktureeritud protsessi raames. Selline mentorlussuhe on tavaliselt ajaliselt piiratud, enamasti ühe aasta pikkune, kuid eesmärgiga arenemaks pikaajaliseks ja mitteformaalseks suhtluseks (Inzer & Crawford, 2005).

1.3.2 Kutseaasta

Õppimist soodustav ja toetav keskkond mängib alustava õpetaja jaoks määravat rolli. Eestis on alates 2004. aastast algajate õpetajate toetamiseks rakendatud kutseaasta tugiprogrammi ja mentorlust. Selle programmi eesmärk on aidata õpetajatel kiiremini organisatsioonis kohaneda ning arendada oma kutsealaseid pädevusi. Kollegiaalne ja toetav õhkkond vähendab stressi, kiirendab alustava õpetaja sisseelamist ning suurendab tõenäosust, et nad jäävad püsivalt oma valitud ametile truuks (Lainola & Eisenschmidt, 2021, lk 8).

Kutseaasta eesmärk on toetada algajat õpetajat kohanemisel haridusasutuse kui organisatsiooniga, arendada edasi esmaõppes omandatud kutseoskusi ning pakkuda kogemuste puudumistest tekkivate probleemide lahendamisel. (Eisenschmidt & Köster, 2013) Eestis viivad kutseaasta tugiprogrammi läbi Haridus- ja Teadusministeeriumi rahastamisel Tartu Ülikool ja Tallinna Ülikool. (Selliov & Vaher, 2018) Kutseaasta algajate õpetajate sisseelamise ja professionaalse arengu toetamiseks esimesel tööaastal rakendus Eesti üldhariduskoolides õppeaastast 2004/2005 ning 2005/2006 õppeaastast on kutseaastaga liitunud ka koolieelsed lasteasutused. (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2005)

Kutseaasta alustamise tingimus on õpetajakoolituse lõpetamine. (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019)

Kutseaasta edukuse tagamisel on oluliseks isikuks mentor. Mentorit peetakse kogenuks kolleegiks, kes suunab algajat õpetajat oma tegevust süvitsi analüüsima, paneb kahtlema ja vastuseid otsima. (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2005) Seega hea mentor suunab alustavat õpetajat oma tööd analüüsima ja arendama. Reflekteerimine aitab õpetajal mõista, mis töötab ja mida saab paremaks muuta.

1.4 Algajate õpetajate väljakutsed

Algajad õpetajad alustavad sageli õpetajateed mitmete ideede ja ideaalidega ning õpetajaametiga seostavate isiklike väärtustega. Alustades kogetakse aga sageli niinimetatud reaalsusšokki, mis toob esile õpetajatöö tegelikkuse ning aitab teadlikustada kolleegide, õpilaste ja nende vanematega koostöö keerukust. (Gertsena, Schaap, & Bakker, 2016)

Algusaastad õpetajana on eriti tähenduslikud, kuna õpetajad arendavad samal ajal vajalikku pädevust ja seisavad silmitsi mitmesuguste väljakutsetega. Õpetamisprotsessis tekivad olukorrad, mis nõuavad koheseid otsuseid ning võivad osutada keerukateks, eriti kui neil on potentsiaalselt pikaajaline mõju või kui need mõjutavad otseselt õpilasi. Selliseid olukordi kirjeldatakse kui „konarlikke hetki“ (Romano, 2004, lk 665), mis kujutavad endast märkimisväärseid raskusi alustavatele õpetajatele. (Çakmak, Gündüzb, & Emstad, 2018, lk 147)

Gordon ja Maxey (2000) on märkinud, et alustavad õpetajad kogevad sageli reaalsusšokki, kuna õpetajakoolituse käigus omandatud teadmisi ja oskusi ei õnnestu neil alati sujuvalt klassiruumi olukordadesse rakendada. Selle üheks põhjuseks on asjaolu, et õpetajatöö

hõlmab lisaks akadeemilisele õpetamisele ka mitmesuguseid administratiivseid ja sotsiaalseid ülesandeid, nagu õpilaste distsiplineerimine, rahaliste vahendite ja dokumentide kogumine, aruandluse täitmine ning vajadusel lapsevanema rolli täitmine. Lisaks süvendavad kohanemiskursuse tööga seotud keskkonnategurid, nagu keerukate ja ajamahukate tööülesannete delegeerimine, ebamäärased ootused, õppematerjalide vähesus, isolatsioon ning seoses uue töökohaga isiklikus elukorralduses aset leidvad muutused.

Alustavad õpetajad mängivad olulist rolli oma professionaalses kohanemises ja toimetulekus. Casperseni ja Raaeni (2013, lk 206) sõnul võib algajate õpetajate vähenenud suutlikkus oma vajadusi selgelt sõnastada ning piiratud suhtlus kolleegidega viia madalama professionaalse kaasatuseni. Tõhusat ja jätkusuutlikku õpetajat ei iseloomusta mitte püüda iseseisvalt kõikidest raskustest üle saada, vaid valmisolek osaleda koostööühistes praktikates, jagada kogemusi ja refleksioone kolleegidega ning pakkuda ja vastu võtta professionaalset tuge ja julgustust.

Varasemalt olid õpetajana tööd alustanud inimesed enne tööle asumist läbinud õpetajakoolituse, siis tänases ühiskonnas on üha enam alustavaid õpetajaid ilma õpetajakoolituseeta, neil on õpingud alles pooleli või tullakse hariduse valdkonda hoopis teiselt erialalt (Lainola & Eisenschmidt, 2021, lk 5). Algajatel õpetajatel pelgalt õpingutest saadud teadmiste tuginemisest ei piisa, et saavutada õpetajakarjääri alustades rahuldav enesejuhtimise tase (Mokoena & Tonder, 2024). Uurimuse tulemused näitasid, et mentorlus mõjutab positiivselt algajate õpetajate enesejuhtimist. Toodi välja, et mentorprogrammide olemasolu ja tõhus rakendamine võib positiivselt mõjutada algajate õpetajate professionaalset arengut ja püsimist nende esimestel õpetamisaastatel (Mokoena & Tonder, 2024, lk 1).

Uus-Meremaal alustavate lasteaia õpetajatega läbi viidud uurimuse tulemused näitasid, et õpetajate endi hinnangul on nende jaoks lapsevanemate kaasamine endiselt keeruline. Uuringust ilmnes, et hoolimata alustavate õpetajate sihipärastele pingutustele ei ole kõik lapsevanemad avatud koostööle. (Mahmood, 2013, lk 55) Tulemused tõid esile mitmeid sotsiaalseid probleeme, sealhulgas raskused usaldusväärsete suhete loomisel lapsevanematega, vastastikuse usaldussuhte puudumine, võimusetus ning õpetaja sotsiaalse identiteedi määratlemise keerukus (Mahmood, 2013, lk 55). Õpetajakoolituses esitatud idealiseeritud kujutluspilt õpetaja ja pere vahelisest suhtest osutub sageli ebapiisavaks. Seetõttu peaksid koostöös peredega seotud väljakutsed olema

õpetajahariduses teadlikult ja selgesõnaliselt käsitletud, et toetada alustavate õpetajate tõhusat professionaalset arengut (Mahmood, 2013, lk 55).

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

2.1 Uurimiseesmärk

Uurimiseesmärk on üks teadusliku uurimistöö vältimatu komponent aitamaks juhtida uurimisprotsessi. Uurimiseesmärk on uurimistöö siht, mis konkretiseerib taotletava teadmise ja seob selle kindla sihtgrupiga (Õunapuu, 2014, lk 43). Käesoleva uurimistöö eesmärk on välja selgitada algajate õpetajate mentorluse olulisus ning selle rakendamine Harjumaa lasteaedades.

2.2 Peamised uurimisküsimused

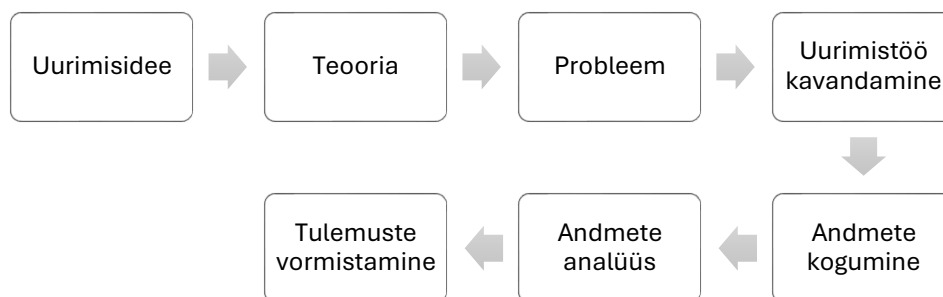
Uurimusküsimused aitavad saavutada uurimiseesmärki ja annavad uurimistööle täpse fookuse ehk piiritlevad võrreldes uurimiseesmärkidega veelgi täpsemalt uurimistööd (Õunapuu, 2014, lk 43). Käesoleva uuringu uurimisküsimused on järgmised:

- 1) Kuidas hindavad algajad õpetajad mentorluse olulisust oma professionaalses arengus?
- 2) Millisel määral on mentorlus Harjumaa lasteaedades alustavate õpetajate jaoks kättesaadav?
- 3) Milliseid konkreetseid mentorluse aspekte peavad alustavad õpetajad kõige kasulikumaks oma tööalase kohanemise toetamisel?

2.3 Uurimismeetodi valik ja kirjeldus

Uurimustöös rakendatud metoodiliste lahenduste terviklikku kogumit nimetatakse sageli uurimisstrateegiaks. See on uurimismeetodist üldisem mõiste (Hirsjärvi & Huttunen, 2005, lk 176). Uurimismeetod võib olla empiiriline ehk kogemuslik või mitteempiiriline, vahetule kogemusele mittetoetuv (Hirsjärvi & Huttunen, 2005, lk 177). Vaadeldes tegelikkust, kus valitsevad kord ning põhjuse-tagajärje seosed, kogutakse fakte, mille üldistamise tulemusena jõutakse teadmiseni tegelikkuses toimuvatest seadustest (Õunapuu, 2014, lk 31). Sellise uurimismeetodiga uuritakse üldisi näitajaid mida on võimalik mingil viisil vaadelda ja mõõta või koguseliselt väljendada (Õunapuu, 2014, lk 54). Toetudes uurimustöö teemale ja uurimistöö põhi küsimustele kasutan uurimistöös empiirilist kvantitatiivset uurimismeetodit ja läbilõikeuuringut.

Uuringu protsessis kasutan lineaarset mudelit, kus samm-sammult läbin üksteisele loogiliselt järgnevaid etappe algusest lõpuni (Joonis 1).



Joonis 1. Uurimisprotsessi mudel.

Andmekirjelduseks lõi töö autor Lisas 1 toodud tabeli, milles toodud kodeerimiseeskirja kasutas andmete analüüsi etapis.

2.4 Protseduuri kirjeldus

Kui uurimistöö eesmärk on mingi teema kaardistamine, siis küsitluste kasutamine on soovitatav. Sageli eeldatakse, et vastajatel on teadlasi huvitavate küsimuste kohta teave või arvamus. See on ohtlik oletus ja vastajatel tuleks anda võimalus märkida, et neil puudub arvamus või ta ei tea vastust konkreetsele küsimusele, või et nad tunnevad, et küsimus ei puuduta neid. (Cohen, Manion, & Morrison, 2007)

Käesolev uuringu puhul on tegemist survey-tüüpi läbilõikeuuring. Uuring viidi läbi ajavahemikus 01.01.2025 kuni 31.03.2025. Jaanuaris 2025 koostab töö autor osaliselt suletud valikvastustega ja osaliselt avatud vastustega küsimustiku ning veebruaris – märtsis viib läbi küsitlusuuringu. Küsimustiku link saadetakse vastavalt populatsiooni valimile Harjumaa ja Tallinna lasteaedade e-posti aadressidele. Sealsed kontaktisikud edastavad need uuritavatele.

Küsimustiku planeerimine on oluline samm uurimisprotsessis, kuna hästi planeeritud küsimustik tagab usaldusväärsed ja kasulikud andmed. Kuigi küsimustike tüüpe on palju, kehtib lihtne rusikareegel: mida suurem on valim, seda struktureeritum, kinnisem ja numbrilisem peaks küsimustik olema ja mida väiksem on valim, seda vähem struktureeritud, avatum ja sõnapõhisem võib küsimustik olla. (Cohen, Manion, & Morrison, 2007)

Käesoleva uurimistöös sai küsimustikule vastata Google Vormide keskkonnas. Vastamisankeedid olid anonüümsed. Küsimustiku puhul oli tegemist hübriidküsimustikuga,

kus esines nii avatud, kui ka kinnised küsimused. Osad kinnistest küsimustest olid arvilised, ehk need koguti numbrilise skaalaga küsimustega (nt hinnake skaalal 1 kuni 5, kus 1 on täiesti ebaoluline ja 5 on väga oluline) ning neid kodeerida ei ole vajalik. Osad kinnistest küsimustes on sõnalised, kus vastused tuleb kodeerida (nt valige sagedus – igapäevaselt, kord nädalas, kord kuus, vähem kui kord kuus). Kolmanda grupi moodustavad avatud küsimused, kus vastused sisaldavad kirjeldavat teksti, mis vajasis sisuanalüüsi ja selle põhjal kodeerimist. Vastused teisendan arvudeks, mida analüüsin statistikameetoditega.

Küsimustiku valmimisel viidi läbi testimine (*pilot survey*), mille käigus väiksele testgrupile saadeti uuringus osalemise kutse. Testimise eesmärk oli välja selgitada tehnilised probleemid ning koguda tagasisidet arusaamatute detailide kohta näiteks juhendtekstides. Testimises osales kolm õpetajat uuringu läbiviijaga samast lasteaiast, kelle tagasisidest sai täpsustatud või parandatud peamiselt küsimustiku keelelist poolt.

2.5 Valim

Eesmärk on tuvastada valimi suurus, valimi parameetrid ja esinduslikkus, valimile juurdepääs ja valimi strateegia. Valimiga seotud otsused tuleb üldplaneerimise algusfaasis teha. Valimi väljatöötamisel tuleb aluseks võtta kogu populatsioon ning välja selgitada uuringuks vajalik esinduslik valim.

Populatsioon on teatavate sarnaste tunnustega uuritavate objektide koguhulk, mille kohta soovitakse teha uurimisandmete põhjal järeldusi (Õunapuu, 2014, lk 137). Käesoleva uurimustöö populatsiooniks on Eesti lasteaedade õpetajad.

Piiratud aja ja raha tõttu on vaja populatsiooni kitsendada ning koguhulga asemel uurida ja analüüsida selle väiksemat alamhulka. Selleks tuleb uuritavast populatsioonist mingil kindlal meetodil eraldada väiksem hulk – valim (Õunapuu, 2014, lk 139). Mittetõenäosuslike valimite puhul ei pea uuritavatel objektidel olema võrdsed võimalused valimisse sattumiseks. Ettekavatsetud eesmärgipäraste valimite (ingl *purposive sampling*) puhul uurija ise valib uuritavad välja, püüdes leida sõltuvalt uurimiseesmärgist populatsiooni kõige tüüpilisemaid esindajaid. (Rootalu, 2014)

Uurimistöös kasutati mittetõenäosusliku ettekavatsetud valimit. Uurimustöös valiti valimi kriteeriumiks maakond. Maakondadest valiti välja Harjumaa koos Tallinnaga, kus asub 55% Eesti lasteaedadest (Statistikaamet, 2025). Harjumaa Omavalitsuste Liit on oma kodulehel

avaldanud lasteaedade loetelu koos kontaktidega (Harjumaa Omavalitsuste Liit, 2025). Sarnaselt on Tallinna lasteaedade kontaktid avalikult kättesaadavad Tallinna Haridusameti teatmikust (Tallinna Haridusamet, 2025). Eelnimetatud andmete põhjal koostas töö autor kontaktide nimekirja, milledele saadeti uurimustöö küsimustik. Uurimuse küsimustik saadeti Harjumaa ja Tallinna lasteaedade ühtekokku 220 adressaadile, kes omakorda edastasid need oma lasteaia õpetajatele. Harjumaal ja Tallinnas on ühtekokku 204 lasteaeda, kuid adressaatide arv oli suurem, kuna osadel lasteaedadel oli andmebaasides mitu kontaktaadressi. Puuduvad andmed Harjumaal ja Tallinnas töötavate lasteaia õpetajate arvu kohta, seega ei tea valimi suurust, kuid valimist vastas 54 õpetajat.

Uurimisankeediga on tagatud uuringus osalemise vabatahtlikkus ning vastanute puhul on tagatud uuritavate anonüümsus, kuivõrd ühtegi ankeeti ei seota konkreetse vastanuga.

2.6 Andmeanalüüs

Tunnus on näitaja, mida saab mõõta kõigil uurimisalustel objektidel. Andmeanalüüsi otstarbeks võib tunnuseid jagada vastavalt nende tüübile kvantitatiivseteks tunnusteks ja kvalitatiivseteks tunnusteks. Kvantitatiivsete tunnuste puhul on mõõtmistulemuseks arv, sealjuures võib arvtunnuseid veel omakorda jagada pidevateks (kõik punktid tunnuse skaalal) ja diskreetseteks (täisarvulised loendatavad vastusevariandid) arvtunnusteks. (Rootalu, 2014)

Mittearvulised tunnused võib jagada kaheks: nominaaltunnused ja järjestustunnused. Järjestustunnuste puhul on tunnuse vastusevariandid intensiivsuse põhjal järjestatavad. Nominaaltunnuste puhul annavad vastusevariandid vaid objekti kirjelduse, kuid ei ütle midagi kirjeldatud omaduse intensiivsuse või suuruse kohta. (Rootalu, 2014)

Sõltuvalt tunnuse tüübist saab selle iseloomustamiseks kasutada eri statistilisi näitajad. Kirjeldava statistika kvantitatiivsete andmete esmaanalüüsiks võib kasutada jaotumust (sagedus või protsent), keskmist (aritmeetiline keskmine, mediaan või mood), variatsiooni (standard hälve). (Rootalu, 2014) Analüüsimeetodi valikul lähtus töö autor ankeedis kasutatud küsimuste tunnuste tüüpidest.

Andmete analüüsimiseks kasutas töö autor Microsoft Exceli rakenduse PivotTabel-liigendtabelite tööriista. PivotTable-liigendtabel on tööriist andmete arvutamiseks, summeerimiseks ja analüüsimiseks, mis võimaldab näha andmete võrdlusi, mustreid ja

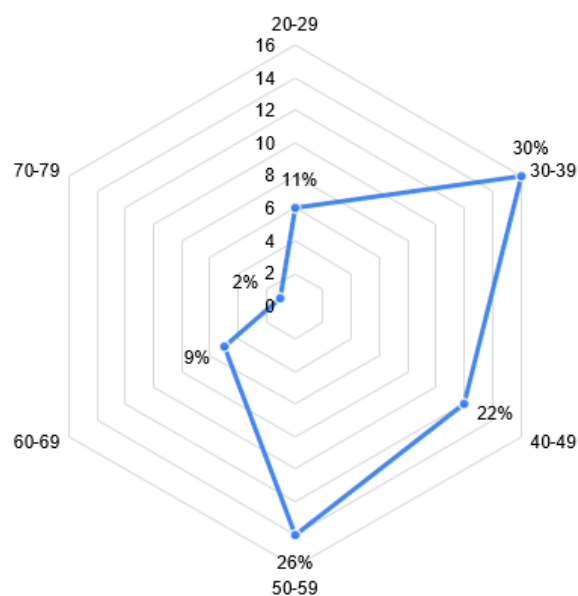
trende. PivotTable-liigendtabelites saab väärtuseväljadel kasutada kokkuvõttefunktsioone, et kombineerida aluseks olevate lähteandmete väärtusi. PivotTable-liigendtabelid pakuvad andmete arvutamiseks eri võimalusi, mis katavad ära kvantitatiivsete andmete analüüsimise meetodid. (Microsoft, 2025) Andmeanalüüsis kasutasin kas loendust, kui valim oli liialt väike protsentide arvutamiseks, või protsenti loendussummast.

Avatud küsimuste puhul kasutati teksti töötlemisel induktiivset lähenemisviisi, kus pärast andmete kogumist algas andmetes peituvate seaduspärasuste väljaselgitamine (Õunapuu, 2014, lk 47). Tekst jagati väiksemateks osadeks, parafraseeriti, moodustati kategooriad ja summeeriti (Laherand, 2008, lk 285). Teksti väiksemateks osades jaotamisel tekkisid teemakategooriad, mis üldistamisel moodustasid üldisemad kategooriad, mida sai loendada. Avatud küsimuste korral ei kasutanud andmeanalüüsi programme, vaid paberil märgistasin samamõttelised lauseosad, mille hiljem omakorda jagasin suuremate teemade kaupa. Avatud küsimuste puhul oli välja selgitada erinevate teemade mainimise hulk moodustamaks nendest pingerida.

3. UURIMUSTULEMUSED

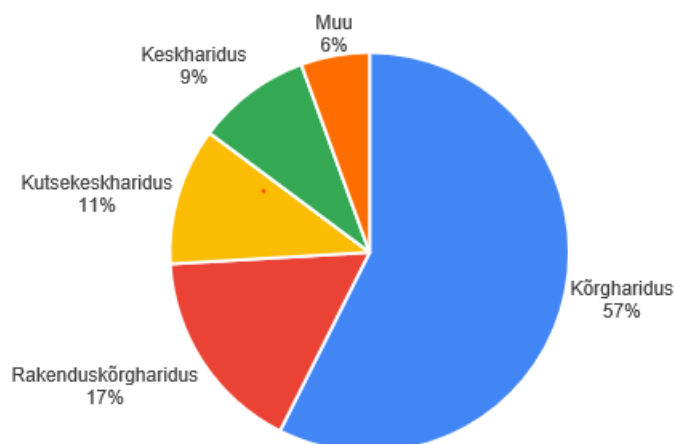
Käesolevas peatükis analüüsitakse Harjumaa ja Tallinna lasteaedade seas läbi viidud uuringu tulemusi. Kõik selle peatüki graafikud ja tabelid on uuringu tulemuste põhjal autori koostatud.

Uuringu ankeedile vastas 54 inimest. Vastajaid olid vanusevahemikus 22 kuni 71 aastat ning keskmine vastaja vanus oli 44. Kolmandik vastanutest oli vanusgrupis 30-39 aastat (Joonis 2).



Joonis 2. Vastajate vanuste jaotus

Haridustaseme poolest omasid üle poolte vastanutest kõrgharidust, kellele järgnesid rakenduskõrgharidusega vastanud (Joonis 3).



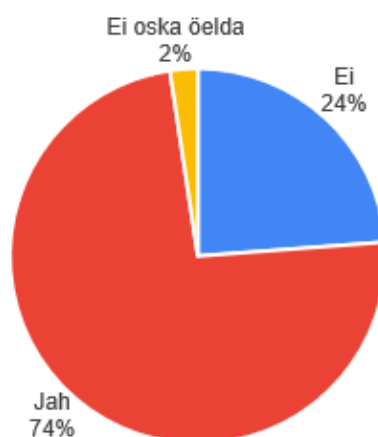
Joonis 3. Vastanute haridustase

Staaži poolest olid enamus vastanutest töötanud lasteaias 2 kuni 5 aastat. Hästi joonistus välja ka trend, kus vanematel töötajatel oli ka pikem staaž lasteaias (**Tabel 1 Tõrge! Ei leia viiteallikat.**).

Tabel 1. Vastanute töökogemus lasteaias

Vanusegrupp [aastat]	Töötatud aeg [aastat]						
	Kuni 1	2 – 5	6 – 10	11 – 20	21 – 30	31 – 40	41 – 50
20 – 29	4	2					
30 – 39	4	3	5	4			
40 – 49		4	2	2	4		
50 – 59		4	2	3	2	3	
60 – 69					1		4
70 – 79							1
Kokku	8	13	9	9	7	3	5

Alustava õpetajana oli mentor 22% vastanutest. Vastanud, kellel puudus alustava õpetajana mentor, tundsid mentorist puudust 74% vastanutest (Joonis 4).



Joonis 4. Mentorist puudust tundmine juhul kui mentor puudus

Mentorist puudust tundmisel küsimuses toodi välja peamiselt järgmised selgitused, miks mentorist puudust ei tuntud:

- „ei tea, olin siis noor ja julge, ei kartnud kedagi ega osanud puudust tunda“;
- „sel ajal ei osanud midagi sellist vajada, erinevad kolleegid toetasid nõu ja jõuga“.

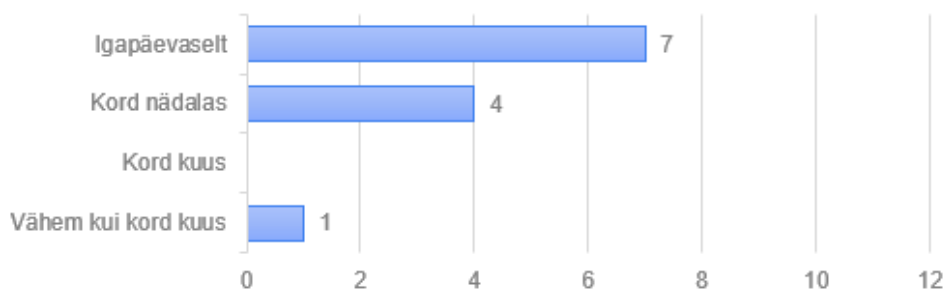
Mentorist puudust tundnud vastajad tõid kommentaarides välja:

- „ühe õpetaja süsteemis tunneb vajadust nõuannete suunamise järgi“
- „alustava õpetajana on vaja tuge ja suunamist“;
- „mentori olemasolu oleks hea olnud ka lihtsalt selleks, et mõne küsimuse küsida kelleltki, kes on kogenum“.

3.1. Õpetajate hinnangud mentorluse olulisusele

Käesolev osa keskendub mentorluse olulisusele vastanute endi kogemuste põhjal. Käesolevas osas küsimustikule vastasid õpetajad kellel on olnud mentor algava õpetajana.

Alustavatest õpetajatest, kellel oli mentor, said mentori abi igapäevaselt üle poole vastanutest ehk seitse õpetajat kaheteistkümnest. Kolmandik õpetajatest said tuge korra nädalas ning ühel juhul korra kuus (Joonis 5).



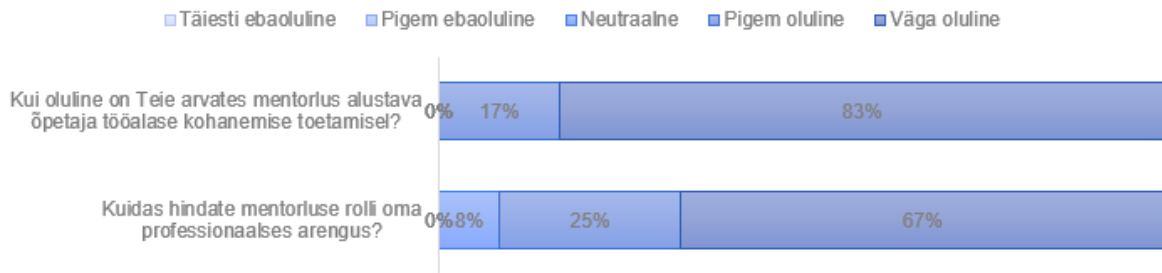
Joonis 5. Mentori toe sagedus

Mentoriga toimusid pooltel juhtudel individuaalsed kohtumised (Joonis 6). Muude mentorluse vormide all toodi välja „kõrval rühma õpetajaga sai rääkida kui vajadust tekkis“, „jooksvalt suhtlemine igapäevaselt“, „igapäevaselt“, „aegajalt kui tarvis midagi küsida“ ja „kokkulepet ei olnud aga vajadusel õppejuht juhendas ja suunas“, mida võib samuti liigitada individuaalseteks kohtumisteks.



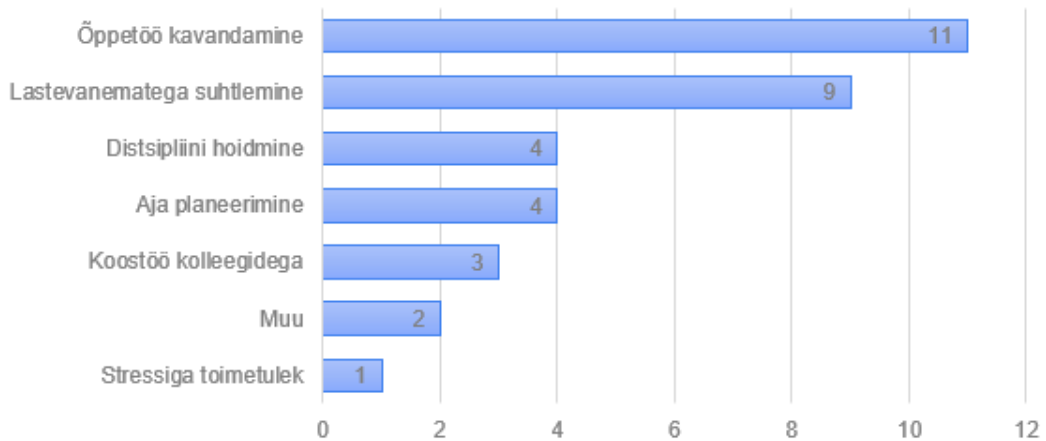
Joonis 6. Kasutusel olnud mentorluse vormid

Mentorit omanud õpetajatest hindas tööalase kohanemise toetamisel mentori rolli väga oluliseks 83% ning mentori rolli oma professionaalse arengu kontekstis hindas väga oluliseks 67%. Kusjuures mentorluse roll oma personaalses arengus hinnati madalamalt kui mentori rolli üldiselt alustava õpetaja tööalase kohanemise toetamisel. Negatiivseid hoiakuid mentorluse rollile tööalase kohanemise toetamisel ja personaalses arengus ei olnud (Joonis 7).



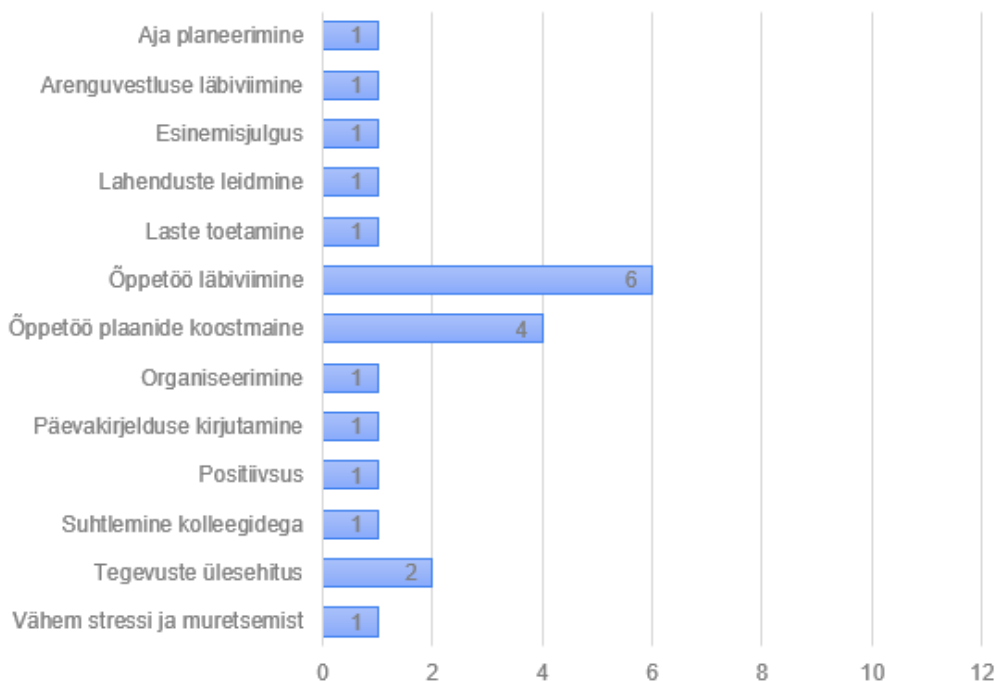
Joonis 7. Mentorluse olulisus

Mentorit omanud õpetajatest tundis mentorlusest suurimat tuge Joonis 8 **Tõrge! Ei leia viiteallikat.** diagrammil väljatoodud valdkondades. Üks alustav õpetaja võis tunda mentorluse tuge mitmes erinevas valdkonnas. Kui vastanutest 12 õpetajat omas alustava õpetajana mentorit, siis nendest 11 tundis mentori tuge õppetöö kavandamisel. Väga palju tuge saadi mentoritelt lastevanematega suhtlemisel. Muude valdkondade all toodi välja: „õppetegevuste lõimimine ja efektiivne läbiviimine“ ja „Mentori valik oli vale. Antud isik ei olnud nii palju toeks, kui oli mõni teine õpetaja“.



Joonis 8. Mentori tugi valdkondade kaupa

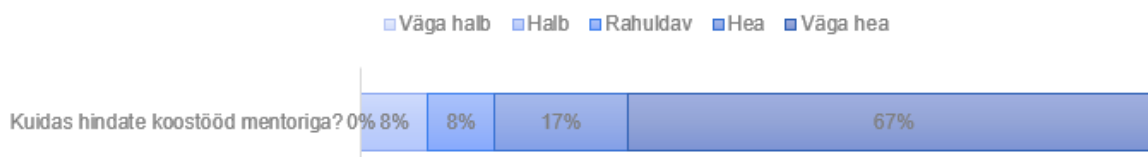
Mentorilt saadud professionaalsete nõuannete osas töid 12 vastanut välja Joonis 9 toodud valdkonnad.



Joonis 9. Mentorilt saadud professionaalsed nõuanded

Domineerivat valdkonda, kus mentorit omanud vastanud oleksid soovinud rohkem tuge, välja ei tulnud. Igat mainitud valdkonda toodi välja vaid ühel korral. Valdkondadeks olid koostöö rühmas, dokumentatsiooni täitmine, päeva planeerimine, info hankimise viisid ning rohkem võimalust ise tegutseda ja õppida praktiliselt.

Mentorit omanud õpetajatest hindas koostööd mentoriga valdavalt väga heaks, seda 67% vastanutest või heaks 17% vastanutest (Joonis 10).



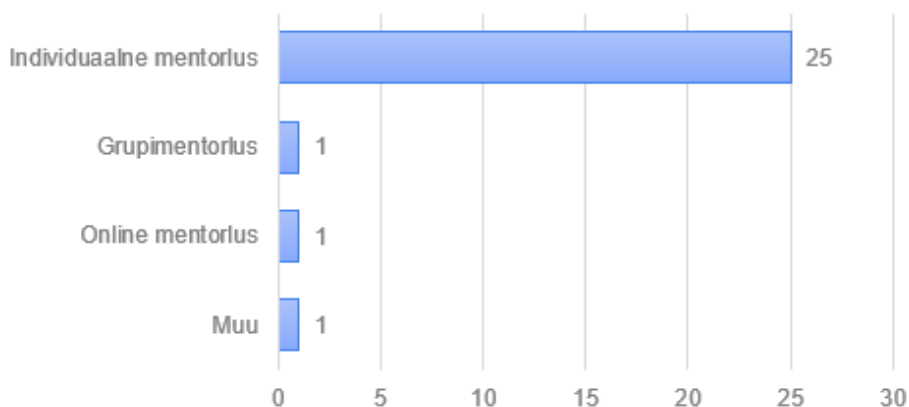
Joonis 10. Hinnang koostööle mentoriga

3.2. Mentorluse kättesaadavus alustavale õpetajale

Käesolev osa keskendub mentorluse kättesaadavusele Harjumaa lasteaedades. Natuke alla pooltee vastanutest ehk 48% märkis (26 vastanut), et nende töökoht pakub ametlikku

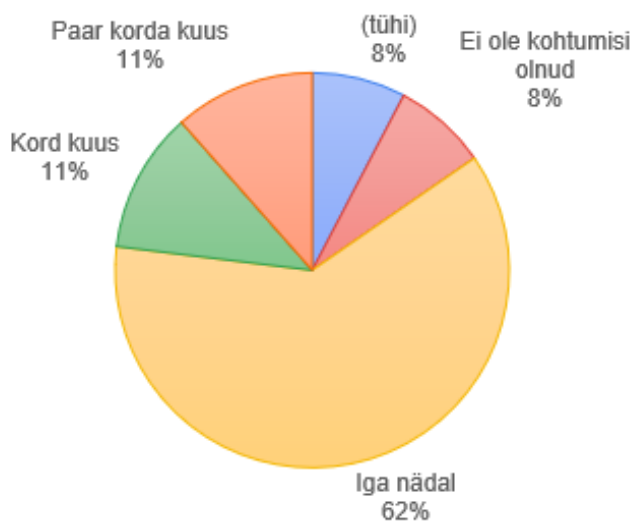
mentorlust. Kuna antud uuring oli anonüümne ja vastanuid ei seotud tema töökohaga, siis ei anna see ülevaadet mentorluse võimalikkusest lasteaedade lõikes.

Enamus mentorluse võimalusega töökohta pakkus individuaalset mentorlust. Kui 26 õpetajat märkis, et nende töökoht pakub ametlikku mentorlust, siis 25 juhul oli selleks individuaalne mentorlus, kusjuures nendest kahel korral oli valikus paralleelselt veel grupimentorlus või online-mentorlus (Joonis 11). Muu mentorluse alla mainiti ühel juhul, et mentoreid on rohkem kui üks.



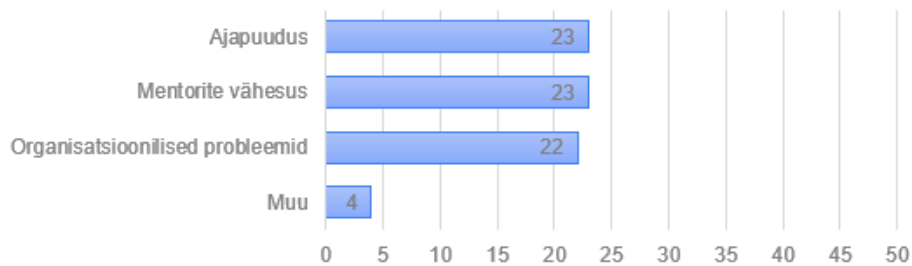
Joonis 11. Mentorluse vorm ametlikult pakutaval mentorlusel

Ametlikult pakutava mentorluse korral oli mentoriga võimalik kohtuda enamikel juhtudel iganädalaselt. Harvemad mentoriga kohtumisi, või olukorda kus kohtumisi mentoriga ei ole, mainiti 38% juhtudest (Joonis 12).



Joonis 12. Mentoriga kohtumise sagedus

Mentorluse kättesaadavuse probleeme võis üks vastanu loetleda mitmeid. Joonis 13 on näha mitu korda 49 vastanut ühte või teist põhjust nimetasid.



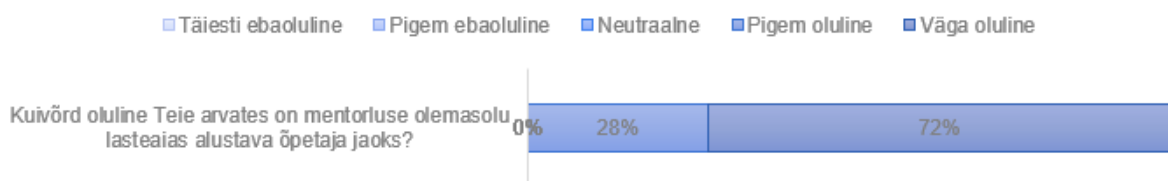
Joonis 13. Mentorluse kättesaadavuse probleemid

Muude mentorluse kättesaadavuse probleemide all nimetati järgmisi probleeme:

- murekohaks tundub olevat pigem see, et inimene, kes mentorit vajaks, ei pruugi mentoriga kontakti hoida ja suhelda;
- nii ajapuudus kui ressursipuudus, see on töö, mida mentor teeb oma töö- või vaba aja arvelt;
- mentorite koolitamine;
- tervikliku süsteemi loomine.

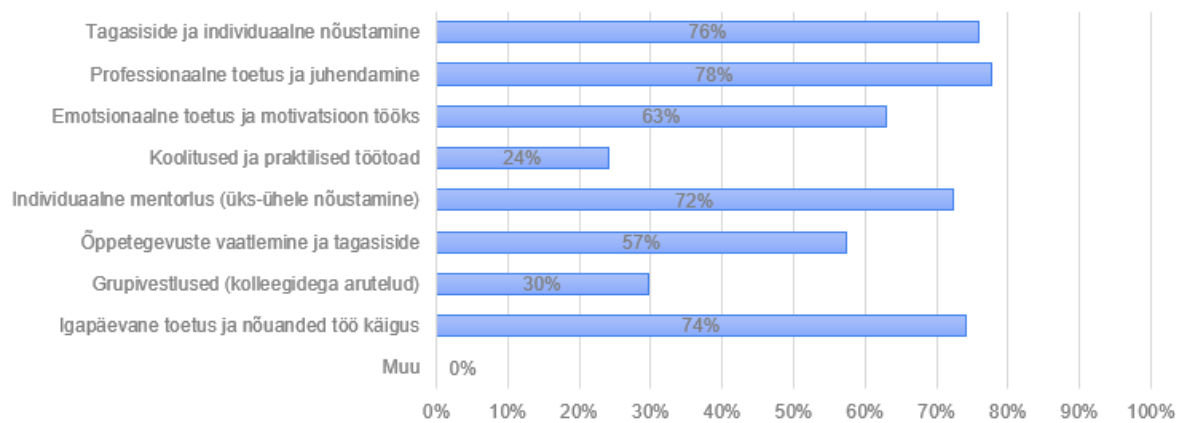
3.3. Õpetajate hinnangud mentorluse kasulikkuse kohta

Käesolev osa keskendub mentorluse kasulikkusele ja arenguvõimalustele. Kõik vastanud leidsid, et mentorluse olemasolu lasteaias alustavale õpetajale kas oluline (28%) või väga oluline (72%) (Joonis 14).



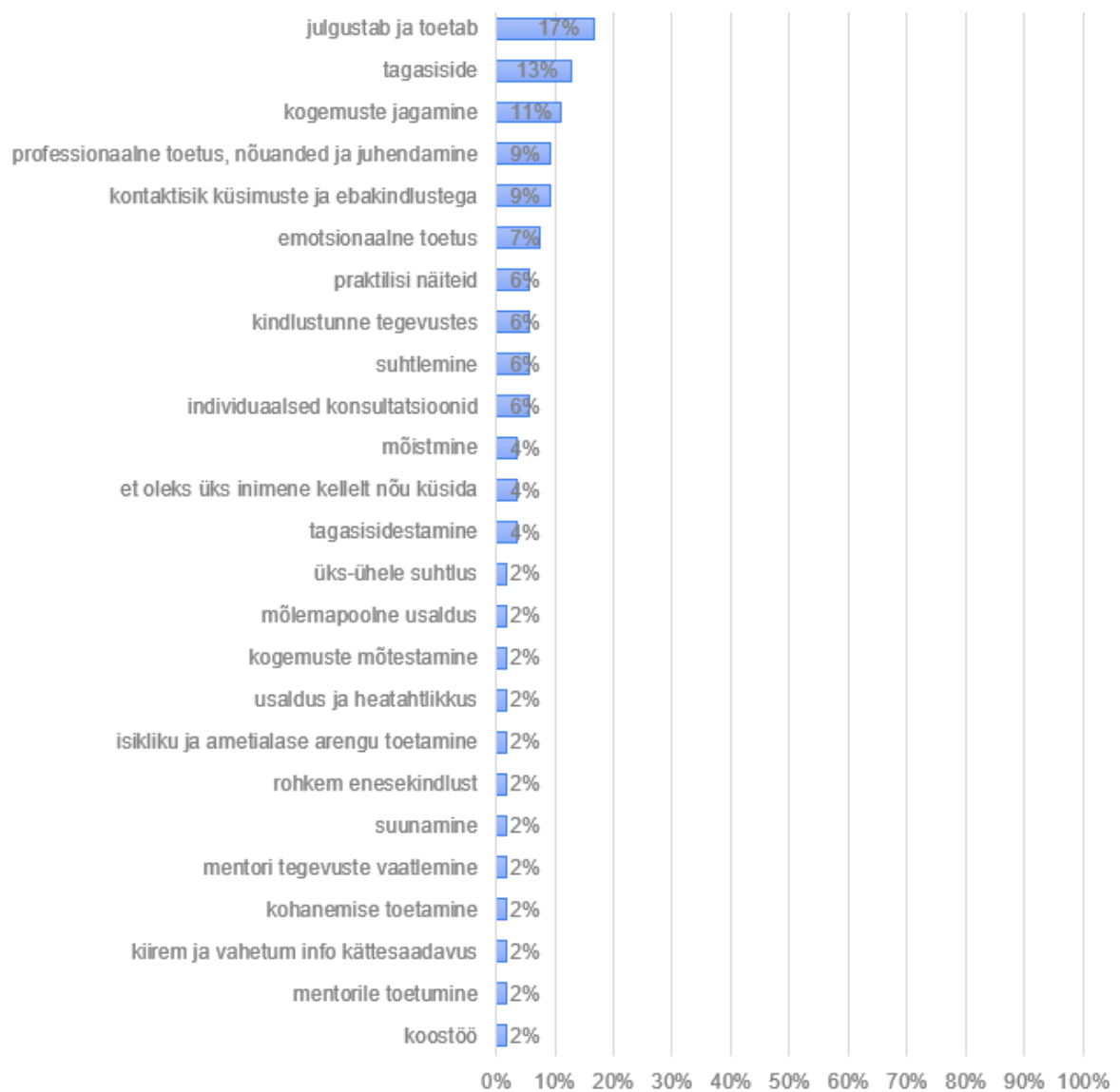
Joonis 14. Mentorluse olulisus lasteaias alustavale õpetajale

Kõige olulisemaks oma tööalase kohanemise toetamisel peeti mentorluse juures Joonis 15 toodud aspekte. Enim hinnati mentorluse juures professionaalset toetust ja individuaalset juhendamist ning tagasisidet. Kõrgelt hinnati veel igapäevast toetust ja töö käigus saadavaid nõuandeid.



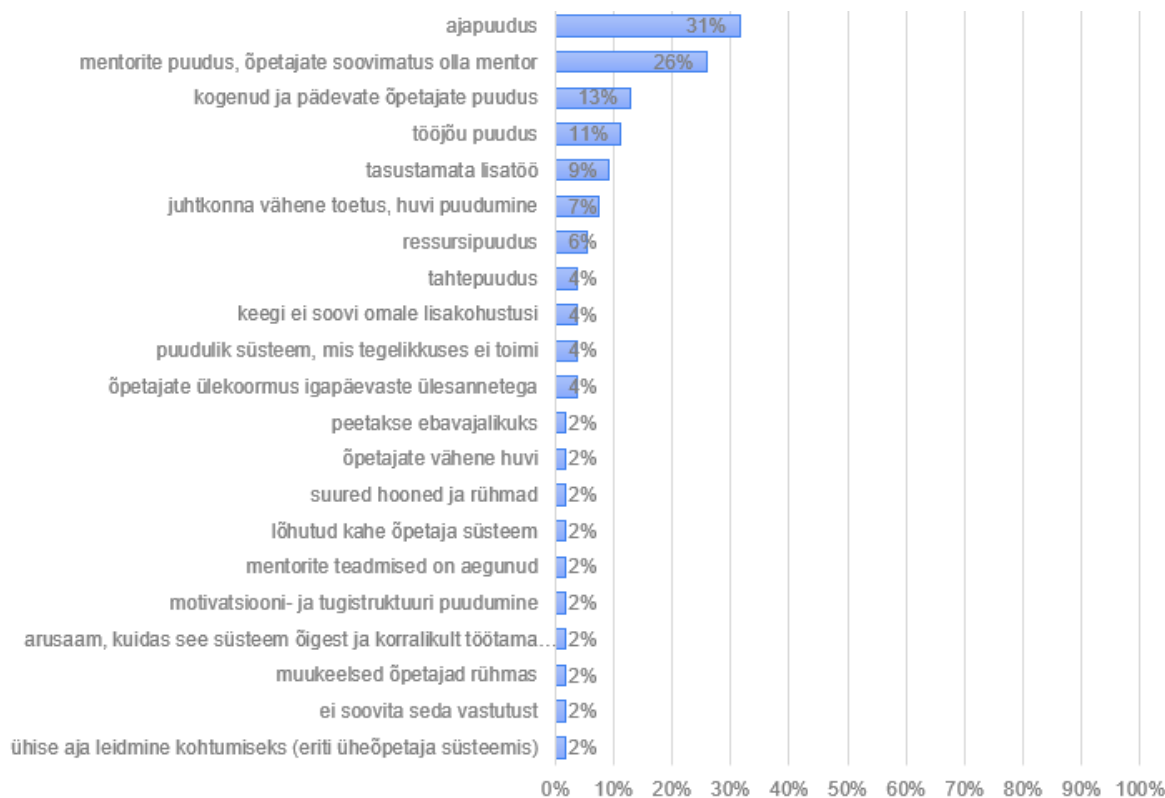
Joonis 15. Kõige kasulikumad mentorluse aspektid oma tööalase kohanemise toetamisel

Mentorluse kõige väärtuslikuma osana toodi välja Joonis 16 toodud aspekt.



Joonis 16. Mentorluse kõige väärtuslikum osa

Joonis 17 on toodud vastanute hinnangul suurimad takistused lasteaedades mentorluse rakendamisel.



Joonis 17. Suurimad takistused mentorluse rakendamisel

Ettepanekud ja kommentaarid mentorluse arendamiseks algajate õpetajate jaoks:

Korduvalt toodi esile vajaduse selgelt struktureeritud ja ühtlustatud mentorlusprogrammi järel. Mitmel korral rõhutati, et mentorlus peaks olema süsteemne, riiklikult reguleeritud ning kestma vähemalt aasta. Samuti tõdeti, et mentorite koolitused peaksid olema kättesaadavad ja tasuta.

„Mentor võiks olla kohustuslik 1 aasta.“

„Riigi poolt võiks olla sätestatud, et noorele õpetajatele pakutakse mentorit.“

Toodi välja, et mentoriks sobiva inimese valik on mentorluse tõhususe seisukohalt määrava tähtsusega. Oluline on, et mentor soovib ja suudab algajat õpetajat toetada. Samuti rõhutati juhtkonna rolli – alustava õpetaja vajadusi ei tohiks eeldada, vaid neid tuleks teadvustada ja neile reageerida.

„Mentorit määrates tuleks uurida, kas see inimene ka päriselt soovib mentor olla.“

„Julgustan juhtkonda ja kolleege algajalt õpetajalt uurima, kas ta vajaks tuge või mentorlust.“

Märgiti ära, et kuigi mentor on oluline tugiisik, peab algaja õpetaja olema ise samuti valmis abi küsima, initsiatiivi näitama ja oma vajadusi selgelt väljendama. Samuti vajavad algajad õpetajad praktilisi materjale (tunninäidised, päevakavad), et õppetööd paremini planeerida.

„Algav õpetaja peaks ise ka initsiatiivi avaldama.“

„Väljendada julgelt oma vajadusi, sest kui ei küsi, siis ei oska keegi abi ka pakkuda.“

Vastustes toodi välja, et mentorluse rakendamine eeldab ka süsteemset tuge õppeasutuse tasandil. Vajalik on piisav personaliressurss ning võimalus, et üks õpetaja saab osa tööajast pühendada mentorlusele. Samuti nähti vajadust väiksemate kollektiivide ja tugispetsialistide olemasolu järele.

„Võiks olla üks õpetaja poolkoormusega rühmas ja pool ajast tegeleb algajate õpetajatega.“

„Lasteaiad vajaksid koolitusi, kuidas süsteeme luua ja neid töötajatele pakkuda süsteemselt.“

3.4. Arutelu

Käesoleva uurimistö eesmärk oli välja selgitada, kui oluliseks peavad alustavad õpetajad mentorlust ning kuidas see Harjumaa lasteaedades rakendub. Arutelu on üles ehitatud uurimisküsimuste kaupa, püüdes tulemusi suhestada teoreetilise raamistiku ja varasemate uuringutega.

Esimene uurimisküsimus käsitles, *kuidas hindavad algajad õpetajad mentorluse olulisust oma professionaalses arengus?* Uuringu andmed näitasid, et õpetajad, kellel oli algava õpetajana mentor, hindavad mentorluse olulisust oma professionaalses arengus ja tööalases kohanemises positiivselt. Tööalase kohanemise aspekt kerkis vastustes esile sagedamini kui professionaalne areng. Tööalase kohanemisega seoses tõid erinevad vastajad esile, et mentorilt saadi väärtuslikku tuge sellistes tegevustes nagu tööplaanide koostamine, päevakava ja dokumentide täitmine, rühma juhtimine, kolleegide ja lapsevanematega suhtlemine ning aja ja sündmuste planeerimine. Rohkem tuge oleks soovitud vajanud rühma siseses koostöös, dokumentatsiooni täitmisel, päeva planeerimisel ja info hankimisel. Kõige

sagedamini mainitud valdkond, kus mentorit vajati või hinnati, oli õppetöö kavandamine. See näitab, et alustavad õpetajad vajavad tuge eelkõige praktilistes ja igapäevastes tööülesannetes, mis nõuavad teadmisi nii sisulistest nõuetest kui ka organisatsioonikultuurist. Samuti toodi esile, et mentorilt oodatakse tuge töökoha väärtuste, suhtlusreeglite, koostööviiside ja ametialaste ootuste selgitamisel.

Mentorsuhe toimus valdavalt individuaalsete kohtumistena ning suhtlus mentoriga leidis aset kas igapäevaselt või vähemalt kord nädalas. Pooled vastajatest märkisid mentorluse vormiks „muu“, kuid selgitavad märkused (nt „kõrval rühma õpetajaga sai rääkida kui vajadust tekkis“, „jooksvalt suhtlemine igapäevaselt“, „igapäevaselt“, „aegajalt kui tarvis midagi küsida“ ja „kokkulepet ei olnud aga vajadusel õppejuht juhendas ja suunas“) viitavad samuti peamiselt individuaalsetele kohtumistele. Professionaalse arengu toetamisel eksisteerib lisaks mentorlusele ka juhendamine (*coaching*), kus mentorluse koostöise suhte asemel keskendutakse rohkem õpetamisele ja ettenäitamisele. Mõned vastused võivad viidata sellele, et alati ei olnud tegemist formaalse mentorlusega, vaid pigem juhendamise või mitteametliku toe pakkumisega. Käesolev uurimus ei võimalda siiski täpselt eristada, millal oli tegemist mentorluse ja millal teiste toetavate praktikatega.

Koostööd mentoriga hinnati valdavalt heaks või väga heaks, kuigi väike osa ehk iga kuues algava õpetajana mentorit omanud vastajatest hindas koostööd rahuldavaks või halvaks. Mõnest vastusest tuli välja, et kuigi asutus pakkus mentorlust, puudus selge ja toimiv süsteem. Esines ka kriitikat mentori valiku kohta. Ühes vastuses rõhutati vajadust selgitada välja, kas inimene on motiveeritud ja valmis mentorina tegutsema. Sellise kriitika põhjuseks võib olla mitmeid tegureid, sealhulgas mentori vähene sobivus mentee õppimisstiiliga (aktivist, teoreetik, peegeldaja, pragmaatik) või mentee ootused mentorile ei lange kokku mentori olemusega mentee enda vähene valmisolek osaleda avatud, enesearengule suunatud koostöösuhteis.

Kokkuvõttes võib tõdeda, et kuigi esines ka negatiivseid kogemusi, oli enamus mentorit omanud alustavate õpetajate kogemustest seoses mentorluse ja isikliku professionaalse arenguga pigem positiivsed. Uuringus selgunud positiivne kokkupuude mentorlusega on kooskõlas mentori kirjeldusega, sest mentor on keegi, kes peab lugu, inspireerib ja avab silmad uuele, aitab ennetada läbipõlemist, pakub tuge, võimaldab õppimist, ühendust, turvalisust, vastastikuse sõltuvuse kogemust, kuulnud ja toetatud olemist (Lainola & Eisenschmidt, 2021, lk 10).

Teiseks uurimisküsimuseks oli, *millisel määral on mentorlus Harjumaa lasteaedades alustavate õpetajate jaoks kättesaadav?* Uuringu tulemused näitasid, et ligikaudu pooled ehk 48% vastanut oli alustava õpetajana saanud mentori tuge. Enamikul juhtudel oli tegemist individuaalse mentorlusega, mida iseloomustasid personaalsed kohtumised mentoriga. Rohkem kui pooltel juhtudel toimusid kohtumised mentoriga vähemalt kord nädalas, mis viitab regulaarsusele ja süsteemsele toe pakkumisele.

Mentorluse kättesaadavuse peamiste takistustena tõid vastajad välja ajapuuduse, mentorite vähesus ning organisatsioonilised probleemid, kusjuures neid kolme tegurit nimetati võrdselt. Etteantud valikvastuste kõrval mainiti avatud vastustes, et mentori töö toimub sageli teiste tööülesannete ja isikliku aja arvelt, mis võib pärssida mentorluse kvaliteeti. Sarnasele järeldusele jõudsid ka Iisraelis läbiviidud uuringu autorid (Iancu-Haddad & Oplatka, 2011, lk 59), kelle sõnul olid õpetajate ametlikuks mentoriks hakkamist takistavateks peamisteks teguriteks ajapuudus, kooli organisatsiooniline õhkkond ning algajate õpetajate (negatiivne) hoiak.

Täiendavate probleemidena tõsteti esile vajadus mentorite koolitamise järele ning võimalikud sobimatused mentorite ja menteede vahel. See viitab vajadusele teadlikuma mentori valikuprotsessi järele, mis arvestaks mõlema osapoole ootusi, valmisolekut ning professionaalset sobivust.

Kolmandaks uurimisküsimuseks oli, *milliseid konkreetseid mentorluse aspekte peavad alustavad õpetajad kõige kasulikumaks oma tööalase kohanemise toetamisel?* Uuringu tulemuste põhjal leidsid kõik vastanud, et mentorluse olemasolu lasteaias on alustavale õpetajale kas oluline või väga oluline. Kõige olulisemaks aspektiks peeti mentori professionaalset tuge ja juhendamist, mida hinnati eriti kõrgelt tööalase kohanemise protsessis. Peaaegu sama oluliseks peeti mentori individuaalset nõustamist ja tagasisidet. Samuti väärtustati igapäevast praktilist tuge ja töö käigus antud nõuandeid.

Vastustes esile kerkinud märksõnad, nagu julgustamine ja toetamine, tagasiside, kogemuste jagamine, kontaktisik, professionaalne ja emotsionaalne toetus, individuaalsed konsultatsioonid, kindlustunne ja praktilised näited, viitavad sellele, et mentorlus pakub alustavale õpetajale nii praktilist kui ka vaimset tuge. Saadud tulemused haakuvad Tõnismäe ja Gerni (Tõnismäe & Gern, 2006, lk 32) raamatus kirjeldatud klassikaline mentorluse paarisuhte mudeliga, kus osalevad vanem kogenud mentor ja noorem vähem kogenud

mentee, mida kasutatakse sageli uute inimeste sisseelamisprogrammina. Vormilt võib selline suhe olla juhendaja (*coaching*) suunaga, kuid esineb ka karjäärile suunatud mentorliitu.

Mentorluse rakendamist takistavatest teguritest toodi enim esile ajapuudust ja sobivate mentorite vähesust. Viimane seondus sageli õpetajate vähese motivatsiooniga mentorina tegutseda. Nagu varasemalt teise uurimisküsimuse käsitluses selgus, viidi mentori töö sageli läbi põhitöö kõrvalt või isikliku aja arvelt, mis muudab selle koormavaks ja vähendab motiveeritust. Antud uurimisküsimuse raames lisandus tasustamata töökoormuse aspekt. Lisaks mainiti ka kogunud ja pädevate õpetajate nappust ning laiemalt personali- ja ressursipuudust. Mitmes vastuses toodi välja juhtkonna vähene toetus ja huvi mentorluse süsteemse arendamise vastu. Inzer & Crawford on samuti oma töös välja toonud, et asutuses ei saa mentorlust jätta juhuse hooleks, vaid asutus peab olema aktiivne osaleja, kusjuures asutus ei tohi sekkuda mentori ja mentee suhtesse, vaid peab osalejatele võimaldama aega ja vahendeid mentoriprogrammis osalemiseks (Inzer & Crawford, 2005, lk 35). See tähendab, et organisatsioon peab looma toimivad struktuurid, pakkuma vajalikke ressursse ning tagama osalejatele aega, et mentorlussuhted saaksid eesmärgipäraselt kujuneda. Samas tuleb vältida liigset sekkumist mentori ja mentee vahelisse suhtesse.

KOKKUVÕTE

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentorlust ning kuidas mentorlust Harjumaa lasteaedades rakendatakse. Töö keskendus formaalse ja mitteformaalse mentorluse rollile ning nende kättesaadavusele ja tõhususele alustavate õpetajate tööalase kohanemise toetamisel.

Teoreetiline osa käsitles mentorluse mõistet, eesmärki ja selle erinevaid vorme. Esile tõsteti mentorluse kolme peamist funktsiooni: personaalne tugi, professionaalne juhendamine ja meeskondlik toetus. Lisaks arutati kutseaasta programmi ja mentorluse tähtsuse üle õpetajakutse säilitamisel ja tööpinge vähendamisel.

Empiirilises osas viidi läbi kvantitatiivne küsitlusuuring Harjumaa ja Tallinna lasteaedades töötavate õpetajate seas, millele vastas 54 õpetajat. Andmed koguti Google Vormide keskkonnas koostatud küsimustiku kaudu. Uuringus selgus, et vaid 22% vastanutest oli alustava õpetajana mentor, kuid neist, kellel mentor puudus, tundis 74% mentorist puudust. Enamus õpetajaid hindas mentori olemasolu väga oluliseks nii tööalase kohanemise kui ka professionaalse arengu seisukohalt.

Mentorluse peamisteks kasudeks nimetati:

- abi õppetöö kavandamisel,
- tuge suhetes lastevanematega,
- praktiliste nõuannete ja kogemuste jagamist.

Mentorlust pakkuvate asutuste puhul oli levinum individuaalne mentorlus ning kohtumised mentoriga toimusid enamasti iganädalaselt. Suurimateks takistusteks mentorluse rakendamisel toodi välja ajapuudus, mentorite vähesus, organisatsioonilised probleemid ja mentori tasustamata töö.

Töö tulemused kinnitavad vajadust süsteemse ja toetava mentorlusprogrammi järele koolieelsetes lasteasutustes, oluline on mentorite koolitamine ja tasustamine ning juhtkonna toetav roll. Igal alustaval õpetajal peaks olema võimalus saada tuge kogunud kolleegilt. Samuti peaksid alustavad õpetajad ise rohkem initsiatiivi näitama ning julgemalt abi küsima.

Autor soovib tugevdada mentorlusprogramme, pakkuda mentoritele väljaõpet ja motiveerivaid meetmeid. Oluline on ka juhtkonna roll toetava töökeskkonna loomisel ning õpetajate endi valmisolek mentorluses osaleda.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). *Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. doi:<https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Çakmak, M., Gündüzb, M., & Emstad, A. B. (2018). *Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences*. *Cambridge Journal of Education*. doi:[10.1080/0305764X.2018.1476465](https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465)
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2013). *Novice teachers and how they cope*. *Teachers and Teaching: theory and practice*. doi:[10.1080/13540602.2013.848570](https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Dias-Lac, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). *Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them*. doi:[10.5539/jel.v6n3p265](https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265)
- Eesti Keele Instituut. (kuupäev puudub). Sõnaveeb. Kasutamise kuupäev: 17. 11 2024. a., allikas <https://sonaveeb.ee/search/unif/dlall/dsall/mentor>
- Eisenschmidt, E. (2007). *Kutseaasta III etapi seire kokkuvõte 2006/2007*. Tallinn: TLÜ Kirjastus. Allikas: <http://hdl.handle.net/10062/40890>
- Eisenschmidt, E., & Köster, K. (2013). *Kutseaasta rakendamise haridusasutuses*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Eisenschmidt, E., & Poom-Valickis, K. (2005). *Kutseaasta: Kutseaasta I etapi seire kokkuvõte 2004/2005*. Tallinn: TLÜ Kirjastus. Allikas: <http://hdl.handle.net/10062/40888>
- Eisenschmidt, E., & Poom-Valickis, K. (2020). *New Teachers in Nordic Countries - Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Forskning. Allikas: <https://press.nordicopenaccess.no/cdf/catalog/book/105>
- Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav, I., Maanso, V., Puksand, H., . . . Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatusesõnaraamat*. Eesti Keele Sihtasutus.
- Ewing, L.-A. (2021). Mentoring novice teachers. *MENTORING & TUTORING: PARTNERSHIP IN LEARNING*. doi:[10.1080/13611267.2021.1899585](https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585)
- Gertsena, R., Schaap, H., & Bakker, C. (2016). *Moral authorship of novice teachers in primary education*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. doi:[10.1080/13540602.2016.1218842](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218842)
- Gordon, S. P., & Maxey, S. (2000). *How to Help Beginning 2nd Edition*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Haridus- ja Noorteamet. (10. 06 2024. a.). *Haridusmentorid*. Allikas: Haridus- ja Noorteamet: <https://harno.ee/haridusmentorid>

- Haridus- ja Teadusministeerium. (16. 08 2019. a.). Õpetajate koolituse raamnõuded. Eesti. Allikas: <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010>
- Harjumaa Omavalitsuste Liit. (01. 02 2025. a.). *Lasteaed*. Allikas: HOL: <https://www.hol.ee/et/lasteaed>
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: Werner Söderström Oy.
- Iancu-Haddad, D., & Oplatka, I. (2011). *Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View*. *The New Educator*. doi:10.1080/1547688X.2009.10399563
- Intelligentne Grupp OÜ. (kuupäev puudub). Mentorlus - Mentori ajalooline mõiste. Eesti. Kasutamise kuupäev: 17. 11 2024. a., allikas <https://intelligentne.ee/koolitused/mentorlus/mentorlus-2/>
- Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A Review of Formal and Informal Mentoring: Processes, Problems, and Design. *Journal of Leadership Education*, 1-20.
- Kalipci, M. (2017). *Professional development gains for*. *International Online Journal of Education and*.
- Keiler, L. S., Diottib, R., & Hudon, K. (2023). *Supporting teachers as they support each other: Lessons concerning mentor teacher feedback to teacher mentees*. *Professional Development in Education*. doi:10.1080/19415257.2020.1839781
- Klofsten, M., & Öberg, S. (2008). *Coaching versus mentoring: Are there any differences?* Enschede: University of Twente.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Lainola, K., & Eisenschmidt, E. (2021). *Mentorlus - koostöine õppimine ja areng hariduses*. Tallinn: TLÜ haridusinnovatsiooni keskus. Allikas: <http://www.tlu.ee/kutseaasta>
- Landsberg, M. (1996). *The Tao of Coaching*. London: Harper Collins.
- Larsen, E., Curtis, E., Nguyen, H. T., & Loughland, T. (18. 09 2023. a.). *Perspectives on teacher standards in the mentoring process: insights from mentors and early career teachers in an Australian context*. Taylor & Francis Online.
- Mahmood, S. (2013). *irst-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working With Parents*. *School Community Journal*.
- Mändveer, M. (22. 06 2023. a.). Millist tuge vajab alustav õpetaja? *Õpetajate Leht*, lk <https://opleht.ee/2023/06/millist-tuge-vajab-alustav-opetaja/>.
- McKinley, D. (14. 07 2017. a.). The Importance of Mentoring New Teachers. Allikas: <https://www.incompassinged.com/post/the-importance-of-mentoring-new-teachers>

- McLaughlin, C. (03. 05 2010. a.). *Mentoring: What Is It? How Do We Do It and How Do We Get More Of It?* HSR.
- McMahon, K. (19. 12 2023. a.). *Mentee Meaning: Understanding the Role and Importance*. Allikas: Togetherplatform: <https://www.togetherplatform.com/blog/mentee-meaning-understanding-the-role-and-importance>
- Merlevede, P. E., & Bridoux, D. C. (2004). *Mastering Mentoring and Coaching with Emotional Intelligence: increase your Job EQ*. Crown House Publishing Ltd; Crown House Publishing Company LLC.
- Microsoft. (20. 04 2025. a.). *PivotTable-liigendtabeli loomine tööleheandmete analüüsimiseks*. Allikas: Microsoft Support: <https://support.microsoft.com/et-ee/office/pivottable-liigendtabeli-loomine-t%C3%B6%C3%B6leheandmete-anal%C3%BC%C3%BCsimiseks-a9a84538-bfe9-40a9-a8e9-f99134456576>
- Mokoena, T. D., & Tonder, G. P. (2024). *Influencing beginner teachers' autonomy: the impact of mentorship in fostering self-directed learning*. Emerald Publishing Limited.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Parker, M. A., Ndoye, A., & Imig, S. R. (2009). *Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators*. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. doi:10.1080/13611260903391500
- Romano, M. E. (2004). *Teacher reflections on 'bumpy moments' in teaching: a self-study*. Teachers and Teaching: theory and practice. doi:10.1080/1354060042000304828
- Rootalu, K. (12 2014. a.). *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. Tartu: Tartu Ülikool. Allikas: <https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika/>
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Ståhle, Y., & Ståbrandt, E. E. (2022). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *JOURNAL OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION*, 15. Allikas: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10901027.2020.1817814>
- Statistikaamet. (28. 03 2025. a.). *HT042: KOOLIEELSE LASTEASUTUSED | Maakond ning Aasta*. Kasutamise kuupäev: 10. 05 2025. a., allikas Statistika andmebaas: https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu__haridus__alusharidus/HT042/
- Tallinna Haridusamet. (01. 02 2025. a.). *Lasteaiad*. Allikas: Tallinna haridusametuste teatmik: <https://teatmik.haridus.ee/lasteaiad/lasteaiad/>
- Tõnismäe, E., & Gern, H. (2006). *Mentorlus - jagatud areng*. Äripäeva Kirjastis.

Vestel, K. (25. 08 2023. a.). Millist mentorlust soovivad õpetajad. *Õpetajate LEht*, lk
<https://opleht.ee/2023/08/millist-mentorlust-soovivad-alustavad-opetajad/>.

LISAD

Lisa 1. Ankeetküsimustik

Algajate õpetajate mentorluse vajadus ja rakendamine Harjumaa lasteaedades

Hea lasteaiaõpetaja!

Olen Tartu Ülikooli Narva Kolledži koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonna õppekava tudeng ning kirjutan oma lõputööd teemal "Algajate õpetajate mentorluse vajadus ja rakendamine Harjumaa lasteaedades".

Minu uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada, kui oluliseks peavad algajad õpetajad mentorluse vajadust ning millisel määral rakendatakse mentorlust Harjumaa lasteaedades.

Olen väga tänulik, kui jagate minuga oma kogemusi ja mõtteid mentorluse teemadel.

Küsimustik on anonüümne, koosneb 4 osast ja nendele vastamine võtab aega kuni 15 minutit.

Täna Sind selle aja eest!

Erle Krimann

I JAOTIS - Järgmiste küsimustega palume informatsiooni vastaja enda kohta

1. Teie vanus?
2. Mis on Teie haridustase?
 - Keskkharidus
 - Kutsekeskkharidus
 - Rakenduskõrgharidus
 - Kõrgharidus
 - Muu
3. Kui kaua olete õpetajana töötanud (täisaastates)?
4. Kas Teil oli alustava õpetajana mentor?
 - Jah
 - Ei
5. Kui ei, siis kas tundsite vajadust mentori järele?

II JAOTIS - Mentorluse olulisus oma kogemuste põhjal

Järgmiste küsimustega palume vastata juhul, kui teil on olnud mentor algava õpetajana.

Kui mentor algava õpetajana puudus, liikuge edasi järgmise jaotuse juurde.

6. Kuidas hindate mentorluse rolli oma professionaalses arengus?

- Täiesti ebaoluline
- Pigem ebaoluline
- Neutraalne
- Pigem oluline
- Väga oluline

7. Millistes valdkondades on mentorlus Teid kõige enam toetanud? (mitmikvalik)

- Õppetöö kavandamine
- Stressiga toimetulek
- Lastevanematega suhtlemine
- Koostöö kolleegidega
- Aja planeerimine
- Distsipliini hoidmine
- Muu

8. Kui sageli saite oma tööelu algusaastatel mentorilt tuge?

- Igapäevaselt
- Kord nädalas
- Kord kuus
- Vähem kui kord kuus
- Ei ole kasutanud mentorlust

9. Millisel kujul toimus mentorlus? (mitmikvalik)

- Individuaalsed kohtumised
- Grupimentorlus
- Online-tugi
- Muu

10. Kuidas hindate koostööd mentoriga?

- Väga halb
- Halb
- Rahuldav
- Hea
- Väga hea

11. Milliseid professionaalseid nõuandeid või praktilisi oskusi olete mentorilt saanud?

12. Millist tuge oleksite mentorilt enam vajanud?

13. Kui oluline on Teie arvates mentorlus alustava õpetaja tööalase kohanemise toetamisel?

- Täiesti ebaoluline
- Pigem ebaoluline
- Neutraalne

- Pigem oluline
- Väga oluline

III JAOTIS - Mentorluse kättesaadavus Harjumaa lasteaedades

14. Kas Teie töökoht pakub ametlikku mentorlust alustavatele õpetajatele?

- Jah
- Ei

15. Kui jah, siis millisel kujul mentorlus toimub? (mitmikvalik)

- Individuaalne mentorlus
- Grupimentorlus
- Online mentorlus
- Muu

16. Kui jah, siis kui sageli on võimalik mentoriga kohtuda?

- Iga nädal
- Kord kuus
- Paar korda kuus
- Harvemini
- Ei ole kohtumisi olnud

17. Millised on peamised takistused mentorluse kättesaadavusel Teie arvates?

(mitmikvalik)

- Ajapuudus
- Mentorite vähesus
- Organisatsioonilised probleemid
- Muu

IV JAOTIS - Mentorluse kasulikkus ja arenguvõimalused

18. Kuivõrd oluline Teie arvates on mentorluse olemasolu lasteaia alustava õpetaja jaoks?

- Täiesti ebaoluline
- Pigem ebaoluline
- Neutraalne
- Pigem oluline
- Väga oluline

19. Milliseid mentorluse aspekte peate kõige kasulikumaks oma tööalase kohanemise toetamisel? (mitmikvalik)

- Tagasiside ja individuaalne nõustamine
- Professionaalne toetus ja juhendamine
- Emotsionaalne toetus ja motivatsioon tööks
- Koolitused ja praktilised töötoad
- Individuaalne mentorlus (üks-ühele nõustamine)

- Õppetegevuste vaatlemine ja tagasiside
- Grupivestlused (kolleegidega arutelud)
- Igapäevane toetus ja nõuanded töö käigus
- Muu

20. Mis on Teie arvates kõige väärtuslikum osa mentorluses?

21. Millised on Teie hinnangul suurimad takistused mentorluse rakendamisel lasteaedades?

22. Kas Teil on veel kommentaare või ettepanekuid mentorluse arendamiseks algajate õpetajate jaoks?

Lisa 2. Andmekirjeldus

Küsim. nr	Tunnuse liik	Küsimuse tekst	Koodid / kodeerimiseeskiri
1	Järjestustunnus	Teie vanus	Vanusegrupid: 20-29 30-39 40-49 50-59 60-69 70-79
2	Kirjeldav tunnus	Mis on Teie haridustase?	Kodeerida järgmiselt: keskharidus – 1 kutsekeskharidus – 2 rakenduskõrgharidus – 3 kõrgharidus – 4
3	Järjestustunnus	Kui kaua olete õpetajana töötanud (täisaastates)?	Sisesta täisarvulised koodid vastavalt vanusele
4	Binaarne tunnus	Kas Teil oli alustava õpetajana mentor?	ei – 1 jah – 2
5	Binaarne tunnus	Kui ei, siis kas tundsite vajadust mentori järele?	ei – 1 jah – 2
6	Järjestustunnus	Kuidas hindate mentorluse rolli oma professionaalses arengus?	Kodeerida järgmiselt: Täiesti ebaoluline – 1 Pigem ebaoluline – 2 Neutraalne – 3 Pigem oluline – 4 Väga oluline – 5
7	Nominaaltunnus	Millistes valdkondades on mentorlus Teid kõige enam toetanud?	Kodeerida järgmiselt: Õppetöö kavandamine – 1 Stressiga toimetulek – 2 Lastevanematega suhtlemine – 3 Koostöö kolleegidega – 4 Aja planeerimine – 5 Distipliini hoidmine – 6 Muu – 7
8	Järjestustunnus	Kui sageli saite oma tööelu algusaastatel mentorilt tuge?	Kodeerida järgmiselt: Igapäevaselt – 1 Kord nädalas – 2 Kord kuus – 3 Vähem kui kord kuus – 4 Ei ole kasutanud mentorlust – 5
9	Nominaaltunnus	Millisel kujul toimus mentorlus?	Kodeerida järgmiselt: Individaalsed kohtumised – 1 Grupimentorlus – 2 Online-tugi – 3 Muu – 4
10	Järjestustunnus	Kuidas hindate koostööd mentoriga?	Kodeerida järgmiselt: Väga halb – 1 Halb – 2 Rahuldav – 3 Hea – 4 Väga hea – 5
11	Kirjeldav tunnus	Milliseid professionaalseid nõuandeid või praktilisi oskusi olete mentorilt saanud?	Sisuanalüüsi koodid
12	Kirjeldav tunnus	Millist tuge oleksite mentorilt enam vajanud?	Sisuanalüüsi koodid

Küsim. nr	Tunnuse liik	Küsimuse tekst	Koodid / kodeerimiseeskiri
13	Järjestustunnus	Kui oluline on Teie arvates mentorlus alustava õpetaja tööalase kohanemise toetamisel?	Kodeerida järgmiselt: Täiesti ebaoluline – 1 Pigem ebaoluline – 2 Neutraalne – 3 Pigem oluline – 4 Väga oluline – 5
14	Binaarne tunnus	Kas Teie töökoht pakub ametlikku mentorlust alustavatele õpetajatele?	ei – 1 jah – 2
15	Nominaaltunnus	Kui jah, siis millisel kujul mentorlus toimub?	Kodeerida järgmiselt: Individaalne mentorlus – 1 Grupimentorlus – 2 Online mentorlus – 3 Muu – 4
16	Järjestustunnus	Kui jah, siis kui sageli on võimalik mentoriga kohtuda?	Kodeerida järgmiselt: Iga nädal – 1 Kord kuus – 2 Paar korda kuus – 3 Harvemini – 4 Ei ole kohtumisi olnud – 5
17	Nominaaltunnus	Millised on peamised takistused mentorluse kättesaadavusel Teie arvates?	Kodeerida järgmiselt: Ajapuudus – 1 Mentorite vähesus – 2 Organisatsioonilised probleemid – 3 Muu – 4
18	Järjestustunnus	Kuivõrd oluline Teie arvates on mentorluse olemasolu lasteaias alustava õpetaja jaoks?	Kodeerida järgmiselt: Täiesti ebaoluline – 1 Pigem ebaoluline – 2 Neutraalne – 3 Pigem oluline – 4 Väga oluline – 5
19	Nominaaltunnus	Milliseid mentorluse aspekte peate kõige kasulikumaks oma tööalase kohanemise toetamisel?	Kodeerida järgmiselt: Tagasiside ja individaalne nõustamine – 1 Professionaalne toetus ja juhendamine – 2 Emotsionaalne toetus ja motivatsioon tööks – 3 Koolitused ja praktilised töötoad Individaalne mentorlus (üks-ühele nõustamine) – 4 Õppetegevuste vaatlemine ja tagasiside – 5 Grupivestlused (kolleegidega arutelud) – 6 Igapäevane toetus ja nõuanded töö käigus – 7 Muu – 8
20	Kirjeldav tunnus	Mis on Teie arvates kõige väärtuslikum osa mentorluses?	Sisuanalüüsi koodid
21	Kirjeldav tunnus	Millised on Teie hinnangul suurimad takistused mentorluse rakendamisel lasteaiades?	Sisuanalüüsi koodid
22	Kirjeldav tunnus	Kas Teil on veel kommentaare või ettepanekuid mentorluse arendamiseks algajate õpetajate jaoks?	Sisuanalüüsi koodid