

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: hariduskorraldus

Egle Sild

ALGAJATE ÕPETAJATE TÖÖGA SEOTUD MOTIVATSIOONI JA ENESETÕHUSUSE  
SEOSSED VILJANDI JA PÄRNU MAAKONNA ÕPETAJATE NÄITEL  
magistritöö

Juhendaja: dots Merle Taimalu

Tartu 2018

## Resümee

Magistritöö eesmärk on selgitada välja algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile ja enesetõhususele ning nende omavahelised seosed. Töö teooriaosas kirjeldatakse algajaid õpetajaid, nende tööga seotud motivatsiooni ja enesetõhusust tööalaselts. Tuuakse välja motivatsiooni ja enesetõhususe seosed. Eesmärgi saavutamiseks kasutatakse kvantitatiivset uurimisviisi. Sellest tulenevalt kasutatakse kahe skaalaga ankeeti, mis mõõdab algajate õpetajate motivatsiooni ning enesetõhusust. Andmeid analüüsitakse läbi kirjeldava statistika ja seoste leidmiseks kasutatakse korrelatsioonianalüüsi. Tulemustest selgus, et algajad õpetajad hindavad tööga seotud motivatsiooni juures kõrgelt väärtuste kooskõla ja suhteid kooli juhtkonnaga. Algajatel õpetajatel on klassi juhtimises ja õpilaste kaasamises hinnang oma enesetõhususele kõrge. Samuti selgub uurimusest, et olulised seosed on kolleegidega suhete ning õpilaste kaasamise vahel ning õpetamise strateegiate ning lapsevanematega suhete vahel ja töörahulolu ning õpilaste kaasamise vahel.

Märksõnad: algajad õpetajad, motivatsioon, enesetõhusus

## Abstract

**Connection between motivation and self- efficacy related to beginner teachers in Viljandi and Pärnu county teachers**

The purpose of this Master thesis is to identify beginner teachers' ratings to motivation, self-efficacy and the connections between them. In the theoretical part of the Master thesis beginner teachers and their connection with motivation and self- efficacy at work are being described. The connections between motivation and self-efficacy are brought out. To achieve the purpose, a quantitative research method is used. Resulting from this, a two-scale form which measures beginner teachers' motivation and self-efficacy is used. The data is analyzed by using descriptive statistics, and to find the connections, a correlation analysis is used. The results reveal that beginner teachers appreciate the consistency of values and the relations with the school management. Teachers rate that their self- efficacy is high what comes to leading a class and involving students. It also turns out that there are strong connections between relations with colleagues and involving students. Also, there are connections between teaching strategies and relations with parents, as well as the connection between work satisfaction and involving students exists.

Keywords: novice teachers, motivation, self-efficacy

## Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	4
<i>Algajad õpetajad ja nende kutsekindlus.....</i>	5
<i>Enesetõhusus ja õpetajate tööalane enesetõhusus.....</i>	7
<i>Motivatsioon ja õpetajate tööga seotud motivatsioon.....</i>	10
<i>Õpetajate tööga seotud enesetõhususe ja motivatsiooni seosed.....</i>	11
<i>Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....</i>	12
Metoodika.....	13
<i>Valim.....</i>	13
<i>Mõõtevahendid.....</i>	15
<i>Protseduur.....</i>	16
Tulemused.....	18
<i>Algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile.....</i>	18
<i>Algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt.....</i>	19
<i>Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed.....</i>	20
Arutelu.....	20
<i>Algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile.....</i>	21
<i>Algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt.....</i>	23
<i>Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed.....</i>	24
<i>Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus.....</i>	25
Tänuõnad.....	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1. Ankeet	

## Sissejuhatus

Igal aastal oodatakse õpetajaid üldhariduskoolidesse tööle. Lähtudes *Õpetajate Lehe* töökuulutustest, oli Eestis üldhariduskoolide õpetajate nappus 2017/2018 õppeaasta alguses suureks probleemiks. Puudus oli klassiõpetajatest, inglise, matemaatika-, kehalise kasvatuses ja muusikaõpetajatest (*Õpetajate Lehe tööpakkumiste andmebaas*, 2018). Samas lõpetavad igal aastal õpetajakoolituse paljud tulevased õpetajad.

Märkimisväärne hulk ülikoolis õpetajakoolituse diplomi saanud tudengeid ei lähe erialasele tööle (Eesti elukestva õppe strateegia 2010, 2014). Lisaks algajatest õpetajatest, kes siiski erialasele tööle lähevad, lahkuvad osad õpetajaametist teatud aja järel (Ingersoll & Strong, 2011). Autorile teadaolevalt puuduvad konkreetset andmed selle kohta, kui paljud algajatest õpetajatest Eestis erialaselt töölt lahkuvad, aga näiteks mitmetes teistes riikides tehtud uurimuste (Carusi, 2017; Earp, 2016; Gray & Taie, 2015; Ingersoll & Smith, 2003) tulemustel selgub, et esimese viie aasta jooksul lahkub õpetajatöölt 17 kuni 50 protsenti õpetajatest.

Mitmete allikate (Aldrup, Klusmann, & Lüdtke, 2016; Michel, 2013; Õun, 2015) põhjal on määratletud, et algaja õpetaja on see, kes on olnud õpetajaametis kuni viis aastat. Kuna algusaastad on õpetajaametis just kõige keerulisemad ja raskemad, tuuakse lahkumise põhjuseks välja emotsionaalne pinge ja motivatsioonipuudus (Eisenschmidt, 2012). Samuti on leitud uurimustest, et tööga seotud motivatsioon ja enesetõhusus mõjutavad olulisel määral tööle püsima jäämist (Cha & Cihen-Vogeli, 2011; Devos, Dupriez, & Paquay, 2011; Latifoglu, 2016).

Algajate ja juba kogunud õpetajate vahel on suured erinevused praktiliste teadmiste ning kogemuste poolest (Okas, Schaaf, & Krull, 2013). Näiteks pööravad algajad õpetajad vähem tähelepanu oma õpetamisstrateegiatele kui kogunud õpetajad (Auerbach, Higgins, Brickman, & Andrews, 2018). Algajad õpetajad kogevad oma esimesi aastaid erinevalt, kuid üldiselt on kõigil algajatel õpetajatel raske oma tööga esialgu kohaneda (Snoffner, 2011). Kõik, mida algajad õpetajad esimestel tööaastatel läbi elavad, mõjutab nende tööd õpetajana (Õun, 2015). Esimestel aastatel kujuneb õpetajatel professionaalne identiteet läbi kogemuste, vigade ja jõupingutuste (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2013), mis omakorda mõjutab õpetajate kutsekindlust. Algaja õpetaja vajab tuge, mis suurendaks tõenäosust jääda püsima õpetaja ametikohale.

Nagu eespool mainitud, on algaja õpetaja tööle püsima jäämine oluliselt seotud tööalase motivatsiooni ja enesetõhususega. Käesolevas töös käsitletakse õpetaja enesetõhusust, kuna see on seotud kutsekindlusega. Kuna enesetõhusus on seotud

motivatsiooniga (Bandura, 1994), on oluline uurida lisaks enesetõhususele ka algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni. Õpetajate tööga seotud motivatsioon saab alguse nendest teguritest, mis mõjutavad õpetamist (Mõttus, 2015). Kuna koolis olev töökorraldus mõjutab õpetajate tööga seotud motivatsiooni (Eesti inimarengu aruanne, 2017), on see üks olulisematest põhjustest, miks õpetajad kavatsevad töölt lahkuda (Hoigaard, Giske, & Sundsli, 2012).

Näiteks on varasemalt uuritud nii Eestis kui ka teistes riikides eraldi õpetajate tööga seotud motivatsiooni (Fernet et al., 2017; Mõttus, 2015) ning õpetajate enesetõhusust (Kasak, 2014; Mugu, 2011; Perera et al., 2017; Õim, 2008). Samuti on toodud välja, et enesetõhususel ja motivatsioonil on seos ning suur mõju üksteisele (Bandura, 1994; Moè, 2016; Petridou et al., 2016). Autorile teadaolevalt ei ole uuritud algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ja enesetõhususe seost Eestis.

Tuginedes eelnevalt mainitule on magistritöö uurimisprobleemiks, mis algajaid õpetajaid töö juures motiveerib, milline on nende enesetõhusus ning kuidas on see seotud motivatsiooniga. Sellest tulenevalt saab leida tegureid, mis toetavad algajate õpetajate kutsekindlust ja kuidas tõsta nende motivatsiooni ja enesetõhusust tööalaselts. Käesoleva magistritöö eesmärk on selgitada välja algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile ja enesetõhususele ning nende omavahelised seosed.

### *Algajad õpetajad ja nende kutsekindlus*

Mitmed allikad (Aldrup et al., 2016; Chaaban & Du, 2017; Caspersen & Raaen, 2014; Michel, 2013; Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; Õun, 2015) toovad välja, et algajad õpetajad on need, kes on olnud õpetajaametis kuni viis aastat. Selle aja jooksul saab õpetaja piisavalt õpetajakogemusi, et olla edaspidi kogunud õpetaja (Rivkin, Hanusehk, & Kain, 2005).

Esimestel aastatel saavad õpetajad võrreldes järgnevate aastatega rohkem väljakutseid, millega on vaja edukalt hakkama saada (Chaaban & Du, 2017; Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014). Võrreldes kogunud õpetajatega, on algajatel õpetajatel veel piiratud teadmised ja vähe praktilisi kogemusi (Wolff, Jarodzka, & Boshuizen, 2017). Sellest tulenevalt vajavad algajad õpetajad enesekehtestamiseks rohkem aega, et mõista ning lahendada näiteks tekkivaid probleeme klassis (Berliner, 2001).

Vaatamata keerulisele elukutsele, tahavad õpetajaametit õppima minna paljud noored. Seda näitavad avalduste arvud ülikoolidesse. Näiteks 2017. aastal esitati Tartu Ülikooli 30 õppekohaga klassiõpetaja erialale 89 avaldust, 18 õppekohaga humanitaar- ja sotsiaalinete

õpetamine põhikoolis erialale esitati 52 avaldust ja näiteks 20 õppekohaga koolieelse lasteasutuse õpetaja erialale avatud ülikooli õppevormis esitati 193 avaldust (*Suurim konkurss on...*, 2017).

2017. aastal lõpetas Tartu Ülikoolis kokku 161 tudengit erinevatel õpetajakoolituse erialadel (selle hulgas 34 eripedagoogi eriala, 4 reaalinete, 1 loodusteaduslike ainete, 11 humanitaar- ja sotsiaalinete erialal, 8 humanitaarainete mitmekeelses koolis erialal, 29 klassiõpetaja erialal, 13 klassiõpetaja mitmekeelses koolis erialal, 23 koolieelse lasteasutuse õpetaja erialal, 24 koolieelse lasteasutuse õpetaja muukeelses õppekeskkonnas erialal ning 14 kutseõpetajat) (TÜ õppeosakond, 2017). Lisaks Tartu Ülikoolile, on õpetajakoolituse lõpetajaid ka Tallinna Ülikoolis. Näiteks 2016. aastal lõpetas Tallinna Ülikoolis õpetajakoolituse erialadel 180 tudengit (Tallinna Ülikool, 2016).

Vaatamata ülikoolis õpetajakutse saanud üliõpilaste suurele arvule, on ikka teatud riikides õpetajatest puudus. Näiteks Inglismaal tehtud uurimuses on teada, et 40% lõpetajatest ei alustagi peale õpingute lõpetamist õpetajaametit (Espinoza, 2015). Algajad õpetajad, kes tööle tulevad, nendest omakorda osad lahkuvad töölt teatud aja jooksul (Ingersoll & Strong, 2011).

Õpetajatööd alustanud õpetajatele on loodud küll mitmeid programme ning täienduskoolitusi, mis toetavad tööl hakkama saamist (Ingersoll & Strong, 2011; Kutseaasta, 2017), kuid siiski leiavad õpetajad põhjuseid, miks õpetajaamet jätta. On välja toodud, et suurem osa töölt lahkunud õpetajatest, teevad seda esimese viie aasta jooksul (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014).

Näiteks Põhja-Ameerikas tehtud uurimuses selgus, et esimese viie aasta jooksul lahkuvad õpetaja ametikohalt umbes 40-50% õpetajatest (Ingersoll & Smith, 2003), Gruusias 44% (Carusi, 2017). Austraalias 32% (Earp, 2016) ja Tšiilis esimese viie aasta jooksul 20-40% õpetajatest (Valenzuela & Sevilla, 2014, viidatud Flores, 2017 j). Hetkel puuduvad autorile teadaolevalt andmed selle kohta, kui suur hulk algajaid õpetajaid Eestis õpetaja ametikohalt esimesel viiel tööaastal lahkuvad.

On selgunud, et algajate õpetajate töölt lahkumine on omakorda põhjustanud õpetajate puuduse (Ingersoll & Strong, 2011; Lanas, 2017), seda ka Eestis. Näiteks Harjumaal on õpetajatest puudus kõige suurem (*Õpetajate Lehe tööpakkumiste andmebaas*, 2018). Õppeastmetest lähtuvalt, on Eestis puudus eelkõige klassiõpetajatest, aga ka erinevatest aineõpetajatest. Näiteks *Õpetajate Lehe* viimase kahe kuu tööpakkumiste andmebaasi (2018) põhjal võib järeldada, et kõige rohkem otsitakse inglise, matemaatika, kehalise kasvatuse õpetajaid.

Algajate õpetajate kutsekindlust mõjutavad erinevad tegurid (Chaaban & Du, 2017; Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Õpetajate kutsekindlust mõjutavaid tegureid saad kirjeldada lähtudes Cha ja Cohen-Vogeli (2011) mudelist. Teguritena tuuakse välja õpetajast tulenevaid tegurid (*teacher characteristics*), tööga seotud tegurid (*job-related factors*) ja kooliga seotud tegurid (*school characteristics*).

Õpetajast tulenevad tegurid on mudeli põhjal sugu, rass, haridustase, kogemused, valmisolek õpetajatööks. Suurimaks kutsekindluse mõjutajaks õpetajast tulenevate tegurite seas on õpetajate ettevalmistus. See tähendab, et algajad õpetajad lahkuvad peamiselt õpetajaametist sellepärast, et nad ei ole piisavalt ettevalmistanud. Lisaks on õpetajate motivatsioon ametist lahkuda seotud ka töörahuloluga (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Tööga seotud tegurite all mõeldakse õpetajapalka, töötingimusi ning õpetaja enda erialast arengut. Siinkohal tuuakse välja, et suurimaks teguriks kutsekindluse mõjutajana on töökoormus. Kooliga seotud tegurite all on välja toodud kooli asukoht, kooli suurus, õpilaste ja ka õpetajate arv (Cha & Cohen-Vogel, 2011).

Nimetatud mudeli tegurid seostuvad nii motivatsiooni kui ka enesetõhususega. Cha ja Cohen-Vogel (2011) tegid oma uurimuses järelduse, et motiveeritud ja suurema enesetõhususega õpetajad hindavad oma tööga seotud tingimusi kõrgemalt. Veel on leitud, et õpetajate motivatsiooni mõjutavad õpilased, keda õpetatakse (Mintrop & Ordenes, 2017). Siiski leidis ka uurimus, kus kooli asukoht ja suurus ei mõjuta üldse õpetajate enesetõhusust (Durowoju & Onuka, 2015). Sellest tulenevalt saab järeldada, et osadel kutsekindlust mõjutavatel teguritel ei olegi leitud olevat seost motivatsiooni ja enesetõhususega. Käesolevas töös lähtutakse nendest teguritest, millega seos on olemas.

Algajate õpetajate üheks lahkumise põhjuseks tuuakse välja enesetõhusus (Høigaard et al., 2012). Seda kinnitab ka varasemalt tehtud uurimus (Cha & Cohen-Vogel, 2011), kus selgus, et kutsekindlust mõjutab õpetaja usk hakkama saada, olla õpetajana iseseisev. Selleks, et õpetajad töölt ei lahkuks, on vaja algajaid õpetajaid esimestel aastatel toetada, mõista (Høigaard et al., 2012) ning neid nimetatud erinevate tegurite osas toetada. Näiteks kui algajad õpetajad saaksid toetust, abi ja soovitusi kogunud kolleegidelt õpetamise strateegiate parandamisel, tõstaks see omakorda algajate õpetajate enesetõhusust (Auerbach, Higgins, Brickman, & Andrews, 2018).

### *Enesetõhusus ja õpetajate tööalane enesetõhusus*

Enesetõhusust saab kõige paremini defineerida kui uskumust enda tõekspidamistesse ja oskustesse (Bandura, 1977). Ka Durowoju ja Onuka (2015, lk 109) on välja toonud

enesetõhususe definitsiooni, kus nad on öelnud, et “enesetõhusus on inimese uskumus oma võimetusse teha asju suurepäraselt hästi”. Enesetõhususe teooria (*self-efficacy theory*) on välja töötanud Albert Bandura sotsiaal-kognitiivse teooria põhjal. Ta on toonud välja, et enesetõhusus on inimestel erinev ning see võib piirduda lihtsamatest kuni keerulistemate ootusteni (Bandura, 1977).

Läbi enesetõhususe saab määrata inimese tundeid, mõtteid, käitumist ning motivatsiooni, mis tähendab, et enesetõhususel on suur mõju inimese heaolule ja enda saavutustele (Bandura, 1994). Enesetõhusus aitab kindlaks teha, mida inimesed teevad oma teadmiste ja oskustega soovitud tulemuste saamvutamiseks (Taruna & Yadav, 2016). Sellest tulenevalt saab välja tuua, et soovitud tulemuste nimel tehakse emotsionaalselt suuri pingutusi (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Enesetõhusust saab omada olles selleks sobivas seisundis emotsionaalselt, õppides või teiste poolt veendes (Brophy, 2014).

Magistritöös käsitletakse õpetajate enesetõhusust, mida saab defineerida kui õpetajate uskumusi saada hakkama klassiruumis, osata õpilasi kaasata ning juhendada (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Õpetajate enesetõhusus mõjutab omakorda õpilaste õpiedukust, mistähendab, et kõrge enesetõhususega õpetajad usuvad, et nad suudavad mõjutada õpilaste elu (Durowoju & Onuka, 2015).

Enesetõhususe puhul tuuakse välja neli peamist allikat, mille abil on enesetõhusust võimalik mõjutada. Nendeks on käitumise tulemuslikkus (*performance accomplishments*), verbaalne veenmine (*verbal persuasion*), emotsionaalne erutus (*emotional arousal*), asenduskogemus (*vicarious experience*) (Bandura, 1977).

Käitumise tulemuslikkuse puhul on tegemist eeltoodud neljast allikast suurima mõjutajaga, sest käitumise tulemuslikkus saab alguse isiklikest kogemustest. Positiivsed kogemused tõstavad enesetõhusust ning negatiivsete kogemuste mõju enesetõhususele sõltub selle ajastust ja pikkusest. Näiteks juhuslike ebaõnnestumiste puhul, mida hiljem ületatakse teadlikult, võib enesetõhusus suurened (Bandura, 1977).

Verbaalse veenmise puhul on tegemist uskumusega, et inimese käitumist on võimalik mõjutada. See tähendab, et inimene hakkab uskuma läbi teiste inimeste mõjutuste, et ta saab hakkama olukordadega, millega varasemalt ei saanud. Emotsionaalne erutus esineb olukorras, mis on stressirohke või vaimselt koormav. Asenduskogemuse puhul on tegemist allikaga, kust pärinevad inimese paljud ootused. See tähendab, et inimeses tõuseb usk endasse, kui ta näeb inimesi, kes sarnastes tegevustes saavutavad edu (Bandura, 1977).

Enesetõhususe liigitusi on erinevaid, see tähendab, et õpetajate enesetõhususes eristatakse mitmeid erinevaid dimensioone. Üheks käsitluseks on kaks dimensiooni, milleks on õpetajate üldine enesetõhusus (*general teacher efficacy*) ning õpetajate personaalne enesetõhusus (*personal teaching efficacy*) (Gibson & Dembo, 1984). Käesolevas magistritöös kasutatakse Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) enesetõhususe skaalat, kes käsitlevad oma uurimuses Gibsoni ja Dembo kahte dimensiooni. Algajatest õpetajatel võib esimestel aastatel üldine enesetõhusus langeda (Swan, 2011; Õim, 2008). Personaalse enesetõhusus on isiklikum veendumus kui see, mida õpetajad üldiselt suudavad. Samuti on leitud, et kahe dimensiooni vahel on ainult mõõdukas seos (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Õpetajate tööalase enesetõhususe puhul on tegemist õpetaja uskumusega mõjutada õpilaste õpiedukust (Bandura, 1977). Enesetõhusus mõjutab õpetajate püsivust hakkama saada tööl tekkinud tagasilöökidega (Meristo, 2016). Lisaks sõltub algajate õpetajate enesetõhusus õpetamise strateegiatega seotud teguritest (Gonzalez, Conde, Diaz, Garcia, & Ricoy, 2017). Mitmete uurimuste tulemustel on selgunud, et esimestel aastatel on õpetajatel kõrge enesetõhusus, mis tähendab, et õpetajad usuvad, et suudavad paremini õpilasi kaasata ja tunde läbi viia (Lanas, 2017; Perera et al., 2017). Samuti teevad kõrge enesetõhususega õpetajad enda isiklike võimete osas neid otsuseid, mis viivad eduni ja omakorda edukate õpilaste kaasamiseni (Gonzalez et al., 2017). Siiski võivad kõrget enesetõhusust mõjutada mitmed tegurid. Näiteks kõrge enesetõhususe puhul suudavad õpetajad paremini hakkama saada nende õpilastega, kes vajavad rohkem tähelepanu (Dimopoulou, 2012).

Õpetajate tööalast enesetõhusust on lisaks teistele riikidele uuritud ka Eestis. Kui võrrelda näiteks Eesti õpetajate kõrget enesetõhusust teiste riikide õpetajatega, siis on uurimusest leitud, et see on madalam, kuid mitte oluliselt (Malva, Linde, Poom-Valickis, & Leijen, 2018). Siiski tuuakse samast uurimusest välja, et õpetajatel kõrge enesetõhusus on klassiruumi juhtimisel, õpikeskkonna kujundamisel ning olukorras, kui tunti ennast õpilaste õppimise toetamisel vastutavana. Veel on tehtud Eestis uurimus nais- ja meesõpetajate kohta, kus leiti, et naisõpetajad, kes saavad paremini hakkama emotsionaalse koormusega, omavad kõrgemat enesetõhusust kui meesõpetajad (Must, 2015).

Lisaks on leitud, et õpetajate enesetõhusust mõjutavad koolist tulenevad tegurid, milleks on näiteks kooli juhtkond ja kolleegid (Meristo, 2016). Samuti on uurimusest leitud seoseid õpetajate enesetõhususe ning läbipõlemise ja taustateguritega (Mugu, 2011). Veel on uuritud õpetajate enesetõhusust kooliastmetega. On leitud, et õpetajate haridustase, vanus ja ka ained, mida õpetatakse, on seotud enesetõhususega ning et õpetajate töökogemustel on

positiivne seos nende personaalse enesetõhususega ning negatiivne seos õpetajate üldise enesetõhususega (Taimalu & Õim, 2005).

### *Motivatsioon ja õpetajate tööga seotud motivatsioon*

Motivatsiooni puhul on välja toodud mitmeid erinevaid selgitusi, sest ühine määratlus puudub. Näiteks saab motivatsiooni defineerida kui „tegevuse põhjuste või ajendite kogumit“ (Hariduse ja kasvatusesõnaraamat, 2014, lk 287). Veel tuuakse välja, et „motivatsioon on teoreetiline konstruktsioon, mille abil seletatakse käitumise, eelkõige eesmärgipärase käitumise algatamist, suunda, intensiivsust, püsivust ja kvaliteeti“ (Maehr & Meyer, 1997, viidatud Brophy, 2014 j, lk 14). Motivatsioon annab põhjuse, miks, kui kaua, kui pühendunult midagi otsustatakse teha (Han & Yan, 2016).

Motivatsiooni paremaks mõistmiseks, lähtutakse motivatsiooni defineerimisel erinevatest teooriatest, millest üks levinumaid on Ryani ja Deci (2000) enesemääratlemisteooria (või ka isemääramisteooria *self-determination theory*), mille põhjal saab välja tuua, et motiveeritud inimene käitub eesmärgipäraselt ning plaanib eesmärgi saavutada (Brophy, 2014). Enesemääratlemisteoorias on välja toodud kolm inimesele peamist psühholoogilist vajadust – sotsiaalne kuuluvus (*relatedness*), autonoomsus ehk iseseisvus/sõltumatus (*autonomy*) ja kompetentsus ehk pädevus (*competence*). Enesemääratlemisteooriale tuginedes jaotub motivatsioon sisemisest (*intrinsic*) välise (*extrinsic*) motivatsioonini (Ryan & Deci, 2000).

Sisemine motivatsioon on seotud tegevustega, mis suurendab inimese sisemist rahuolu. Samuti on sisemine motivatsioon seotud loovuse ning kvaliteetse õppimisega. Sellest tulenevalt on sisemine motivatsioon õpetajaameti juures oluline (Malva et al., 2018). Välise motivatsiooni puhul on tegemist tegevusega, mida tehakse millegi muu tegevuse jaoks (Ryan & Deci, 2000). Malva jt (2018) on leidnud, et nii sisemine kui ka väline motivatsioon mõjutab õpetajaameti valikut.

Õpetajate tööga seotud motivatsiooni puhul lähtutakse veel mitmetest erinevatest teooriatest. Lisaks eelnevalt kirjeldatud enesemääratlemisteooriale, saab välja tuua ootuste väärtuste teooria (*expectancy-value theory - ET*). Ootuste väärtuste teooria (või ka saavutusmotivatsiooni teooria) on üks laiemalt kasutatav teooria uurimustes, mis selgitab välja eesmärgipärasest motiveeritud käitumist (Wigfield & Eccles, 2000). Teooria põhineb kahel motivatsiooniteguril, milleks on tulemuste väärtuslikkus ja usk enese edusse (Brophy, 2014; Krull, 2000). Ootuste väärtuste teooriast lähtuvalt saab väita, et õpetaja peab „aitama

õpilastel pidada õpitegevusi väärtuslikuks” ning “hoolitsema selle eest, et piisava pingutuse abil saavutavad õpilased edu” (Brophy, 2014, lk 30).

Õpetajate tööga seotud motivatsioon on seotud teguritega, mis mõjutavad õpetajatööd. Teguriteks võivad olla õpilased või seisund enne õpetama asumist (Piht, 2004). Kuna õpetajatööd peetakse üheks raskemaks, siis võib ka suure pinge ja stressi tõttu õpetajate tööga seotud motivatsioon langeda (Mintrop & Ordenes, 2017). Sellest tulenevalt saab väita, et õpetajate motivatsioon mõjutab ka õpilaste motivatsiooni. Leitakse, et õpetajate tööga seotud motivatsioonil on neli komponenti: väljapaistev sisemine motivatsioon, mis on seotud huviga õpetada; välistest tingimustest ja piirangutest tulenevad sotsiaalsed mõjud; elukestva pühendumusega seotud ajaline mõõde ning negatiivsetest mõjudest väljatulevad tegurid (Han & Yan, 2016).

Varasemalt on tehtud välismaal mitmeid uurimusi, mis on seotud algajate õpetajate motivatsiooniga. On leitud, et algajad õpetajad hindavad oma tööga seotud motivatsiooni kõrgelt siis, kui nad saavad õpetada ilma lisakoormuseta ning valida ise õpetamisviise (Lam & Yan, 2011). Samuti on USA's läbi viidud uurimus (Watt, Richardson, & Wilkins, 2014) algajate õpetajate ja juhtkonna valimi puhul, kus leiti, et juhtkonnal tuleb arvestada, et õpetajaametit alustanud õpetajal võivad olla juba tööl olnud õpetajatega erinevad väärtused, eesmärgid ja plaanid. Nende allasurumine ja mitte arvestamine mõjutab algaja õpetaja motivatsiooni.

Ka Eestis on tehtud mitmeid uurimusi õpetajate tööga seotud motivatsiooni kohta (Kasak, 2014; Mõttus, 2015). On leitud, et meesõpetajad sisemiselt vähem motiveeritud, kui naisõpetajad (Must, 2015). Mõttus (2015) leidis, et suur tööhulk ning ajapuudus mõjutavad õpetajate motivatsiooni. Samuti tuuakse välja, et koolijuhtide halb suhtumine õpetajatesse läbi kritiseerimise või kontrollimise võib mõjuda õpetajate motivatsiooni negatiivselt (Remmik et al., 2015).

### *Õpetajate tööga seotud enesetõhususe ja motivatsiooni seosed*

Omavahelisi seoseid enesetõhususe ja motivatsiooni vahel on välja toonud mitmed uurijad (Akçali, 2017; Bandura, 1994; Moè, 2016; Perera et al., 2017; Petridou et al., 2016).

Õpetajad, kes on kõrgelt motiveeritud, usuvad ka enda tööl hakkama saamisenesse rohkem. Samuti saab välja tuua, et enesetõhususe teooria üheks osaks on motivatsioon, kus on välja toodud, et enesetõhusus aitab kaasa motivatsiooni arengule (Krull, 2000).

Ameerikas tehtud uuringus (Versland, 2009) selgus, et motivatsioon on üheks peamiseks allikaks enesetõhususe arengule. Samuti on leitud, et enesetõhususel ja õpetajatel eelnevalt tekkinud eeldustel on keeruline seos, mis võib omakorda mõjutada õpetajate motivatsiooni õpetada (Yuan & Zhang, 2017). Kreekas tehtud uuringus selgus, et tulevased õpetajad, kes on rohkem motiveeritud õppima, omavad ka kõrget enesetõhusust (Koludrović & Ercegovac, 2017). Türgis ajalooõpetajatega läbiviidud uurimusest selgus, et nende tööga seotud motivatsioon osutus kõrgemaks kui nende enesetõhusus (Akçali, 2017).

Kuna enesetõhusust ja motivatsiooni mõjutavad mitmed tegurid, siis on oluline leida seosed ka tegurite või mõjutajate vahel. Näiteks õpetajate soov õpilast tunnis kaasata on seotud sellega, kui palju tunneb lapsevanem huvi lapse hariduse omandamise vastu (Ansong, Okumu, Bowen, Walker, & Eisensmith, 2017). Samuti on uurimusest (Gage, Scott, Hirn, & MacSuga-Gage, 2018) välja toodud, et klassi juhtimine mõjutab õpetaja suhteid õpilastega ning distsipliini probleeme.

#### *Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused*

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile ja enesetõhususele ning nende omavahelised seosed. Teooriale ja eelnevatele uurimustele põhinedes ja eesmärgist tulenevalt püstitati uurimisküsimused.

Õpetajate tööga seotud motivatsiooni mõjutavad mitmed tegurid. Kocabas (2009, lk 732) tõi oma uurimuses välja mitmeid õpetajate motivatsiooni mõjutajaid: “turvatunne koolis, õpilaste edukus, töö meeldivus, kõrge enesehinnang, /.../, eneseteostuse võimalus, kooli meeldiv õhkkond, koostöö, head suhted, ühtekuuluvustunne kolleegidega, ainealane kompetentsus, eneseväarikus ja eneseaustus, /.../, rahulolu isikliku eluga, õpetajate edu tunnustamine, mugav tööaeg, piisav töötasu /.../”. Koolis olev töökorraldus mõjutab õpetajate tööga seotud motivatsiooni eriti (Eesti inimarengu aruanne, 2017), mis tähendab, et see on üks olulisematest põhjustest, miks õpetajad kavatsesvad töölt lahkuda (Hoigaard, Giske & Sundsli, 2012), sellest tulenevalt esimene uurimisküsimus:

1) Millised on algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile?

Uurimustest tuuakse välja, et tööga seotud motivatsioon ja õpetajate enesetõhusus mõjutavad olulisel määral tööle püsima jäämist (Bandura, 1994; Cha & Cihen-Vogeli, 2011; Devos et al., 2011; Latifoglu, 2016). Teine uurimisküsimus:

2) Millised on algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt?

Enesetõhususel ja motivatsioonil on omavahel seos ning suur mõju üksteisele (Bandura, 1994; Moè, 2016; Petridou et al., 2016). Samuti tuuakse välja, et töoga seotud motivatsioon ja enesetõhusus mõjutavad olulisel määral tööle püsima jäämist (Cha & Cihen-Vogeli, 2011; Devos et al., 2011; Latifoglu, 2016). Siiski pole autorile teadaolevalt algajate õpetajate puhul nende seost Eestis uuritud. Sellest tulenevalt viimane uurimisküsimus:

3) Millised on algajate õpetajate töoga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed?

### Metoodika

Uurimuseks valiti kvantitatiivne uurimisviis. Kuna varasemates õpetajate motivatsiooni (Fernet et al., 2017; Möttus, 2015) ja õpetajate enesetõhususe uurimustes (Kasak, 2014; Mugu, 2011; Perera et al., 2017) on kasutatud kvantitatiivset uurimisviisi, otsustati sama meetodit kasutada ka käesolevas magistritöös. Kvantitatiivne uurimisviis võimaldab uurida vastajate hinnanguid ja leida seoseid. Veel mõjutas valikut soov saada võimalikult suurearvuline valim.

### *Valim*

Esialgul oli planeeritud uurimust läbi viia vaid Viljandi maakonnas ja planeeritud valimi suuruseks oli 110 algajat õpetajat, mis tulenes Haridusstatistika andmebaasi (2017) (edaspidi HaridusSILM) andmetest, mille alusel töötas 2016/2017 õppeaastal Viljandi üldhariduskoolides 609 õpetajat ning sellest algajaid õpetajaid oli 113 (Viljandi Maavalitsus, 2017). Kuna soovitud minimaalse suurusega valimit ei saadud kokku, sest Viljandi maakonnast ei leitud siiski piisavalt kuni viie-aastase staažiga õpetajaid, siis otsustati valimisse lisada veel ühe maakonna üldhariduskoolide algajad õpetajad. Teiseks maakonnaks valiti Pärnu maakond. Maakondade valiku puhul põhineti mugavusvalimile.

Valim moodustati sihipärasele valimi kriteeriumitele põhinedes, mis tähendab, et uurimusse valiti eesmärgist lähtuvalt sobivad uuritavad. Valiku kriteeriumiks oli, et õpetaja kuuluks algajate ehk kuni viieaastase tööstaažiga õpetajate hulka. Algaja õpetaja defineerimisel on põhinetud varasematele uurimustele (Aldrup et al., 2016; Chaaban & Du, 2017; Michel, 2013; Okas et al., 2013, Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014; Snoffner, 2011). Lisaks pidi algaja õpetaja töötama Viljandi maakonna või Pärnu maakonna üldhariduskoolis.

Uurimusse kaasati Viljandi maakonna ja Pärnu maakonna kõik üldhariduskoolid. Viljandi maakonnas on 27 üldhariduskooli ning Pärnu maakonnas 37 üldhariduskooli. Viljandi maakonna kaheksas koolis koolijuhtide sõnul kuni viie-aastase staažiga õpetajaid ei töötanud ning Pärnu maakonnas ei olnud koolijuhtide sõnul 15 koolis kriteeriumile vastavaid

õpetajaid. Viljandi maakonnas ei vastanud palvele uurimuses osalema kaks kooli. Pärnu maakonnas ei vastanud kuus kooli. Viljandi maakonna kõikide vastanud üldhariduskoolide direktorite tagasisidest lähtuvalt töötas neis koolides kokku 45 algajat õpetajat. Pärnu maakonnas oli vastanud koolides kokku 37 algajat õpetajat, kellest uurimuses osalesid kõik.

Uurimuse jaoks jagati välja 82 ankeeti, ankeedi täitsid kõik nõusoleku andnud algajad õpetajad (100%). Lõppvalimisse kuulusid 81 täitnud algajat õpetajat. Ühe ankeedi vastaja tööstaaž osutus suuremaks kui käesoleva uurimistöö kriteeriumid ette nägid. Sellest tulenevalt nimetatud ankeeti valimisse ei võetud.

Ankeedi täitnud algajate õpetajate demograafilised karakteristikud (vt. Tabel 1) on järgmised: 19 (23 %) meesõpetajat ning 62 (76 %) naisõpetajat. Algajate õpetajate keskmine vanus 28,27 aastat (SD= 5,882; Min= 20 aastat; Max= 56 aastat) ning keskmine tööstaaž 2 aastat ja 4 kuud (SD= 1,375; Min= 4 kuud; Max= 5 aastat). Vastajate enamiku moodustasid aineõpetajad (70 %).

**Tabel 1.** Ülevaade valimist vanuse, tööstaaži, õppeastme alusel

<b>Vanus</b>	<b>Sagedus</b>	<b>Protsent (%)</b>
20-25 aastat	26	32,1
26-30 aastat	40	49,4
31-35 aastat	6	7,3
36-40 aastat	4	4,9
41-45 aastat	3	3,6
46-56 aastat	2	2,4
<b>Tööstaaž</b>		
Kuni 1 aastat	17	20
1,1-2 aastat	22	27
2,1 – 3 aastat	14	17,2
3,1 – 4 aastat	16	19,6
4,1 – 5 aastat	12	14,8
<b>Õppeaste</b>		
klassiõpetaja	8	9,9
klassiõpetaja ja aineõpetaja	3	3,7
põhikooliõpetaja	50	61,7
põhikooli- ja gümnaasiumiõpetaja	3	3,7
põhikooliõpetaja ja muu	1	1,2
gümnaasiumiõpetaja	7	8,6
muu	7	8,6

*Märkus.* Kaks õpetajat õppeastet ei märkinud.

### *Mõõtevahendid*

Andmete kogumiseks kasutati ankeeti. Ankeet sisaldas kahte erinevat skaalat. Algajatele õpetajatele esitatud ankeet koosnes kolmest osast (Lisa 1). Ankeedi esimene osa koosnes õpetaja tööalase enesetõhususe kohta esitatud 24 väitest, teises osas mõõdeti algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni (37 väidet). Ankeedi viimases osas sooviti teada järgmisi taustaandmeid: sugu, vanus, tööstaaž õpetajana ning kooliaste, kus õpetatakse.

Õpetajate tööga seotud motivatsiooni kohta hinnangute kogumiseks lähtuti Norra uurijate Skaalvik ja Skaalvik (2011) uurimuse jaoks väljatöötatud skaalast (*The Teacher Satisfaction Scale*), kus rakendatakse eelpool kirjeldatud enesemääratlemisteooriat, mis mõõdab õpetajate hinnanguid oma tööga seotud aspektidele. Käesolevat skaalat on katsetatud autorile teadaolevalt esimest korda Eesti õpetajate peal 2015. aastal Kadi Mõttuse (2015) magistritöös.

Skaalas on 37 väidet, mis Kadi Mõttuse (2015) poolt tehtud analüüsi tulemusel jagati väited erinevatesse kategooriatesse: väärtuste kooskõla, juhtkonna toetus, suhted kolleegide ja lapsevanematega, ajaline surve, distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine, ühtekuuluvustunne, motivatsioon töölt lahkuda, töörahulolu ja emotsionaalne kurnatus. Väidetele anti hinnang 7-pallilisel skaalal, kus väärtus 1 tähendab „ei ole üldse nõus“ ning väärtus 7 „olen täiesti nõus“. Skaala lõpus on esitatud üks avatud küsimus “Veel mingi tegur, mida pole mainitud, kuid mis mõjutab Teie töörahulolu. Mis?”.

Kuna käesoleva skaala väited on juba Eestis tehtud uurimuses uuriva faktoranalüüsi alusel faktoritesse jagatud, siis kasutati samu faktoreid ka käesolevas magistritöös. Skaala väljatöötajad (Skaalvik & Skaalvik, 2011) tõid välja skaala reliaabluse ja valiidsuse, kus skaala sisereliaablused jäid vahemikku 0,7-0,9. Ka Mõttuse (2015) poolt kasutatud skaala sisereliaablused jäid vahemikku 0,7-0,9. Käesoleva magistritöö raames kasutatud skaala puhul on esitatud reliaablus (*Cronbachi alfa*) 0,89 väärtuste kooskõla ja suhted kooli juhtkonnaga faktoris, 0,91 emotsionaalne kurnatus ja motivatsioon ametist lahkuda faktoris, 0,78 suhted lapsevanematega faktoris, 0,85 töörahulolu faktoris, 0,87 distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine faktoris, 0,70 ajaline surve faktoris ja 0,87 suhted kolleegidega faktoris. 0,89 väärtuste kooskõla ja suhted kooli juhtkonnaga faktoris.

Enesetõhususe kohta hinnangute kogumiseks kasutati Tchannen-Morani ja Woolfolk Hoy (2001) õpetaja enesetõhususe mõõtmise skaalat (*Teacher Self-Efficacy Scale, edaspidi TSES*). Eesti konteksti vastavalt on tõlgitud ja adapteeritud nimetatud ankeeti Gerly Tamm, Kenn Konstabel, Kristi Kõiv, Ülle Türk, Dmitri Rozgonjuk ja Merle Taimalu 2016. aastal (Tamm et al., 2016). Käesolevat skaalat on kasutanud Eesti õpetajate enesetõhususe

uurimiseks Marilyn Meristo (2016) doktoritöös. Skaala reliaablust on Tchannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) ise mõõtnud, kus käesoleva skaala reliaablus jäi vahemikku 0,94.

Õpetaja enesetõhususe skaalal (*TSES*) on välja toodud 24 väidet, mida palutakse algajast õpetajal hinnata 9-palli skaalal, kus väärtus 1 tähendas „üldse mitte” ning väärtus 9 „väga palju“. Käesolevas magistritöös muudeti väidete hindamine 7-pallilisele skaalale ning muudeti vastustevariantide väärtuste tähendust lähtudes teise skaala pallide laiuusest. Väärtus 1 tähendas „ei saa/suuda üldse” ning väärtus 7 „väga palju“.

TSES skaala väited on jagatud Tchannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) poolt kolme faktorisse: õpetamise strateegiad (*instructional strategies*), klassi juhtimine (*classroom management*), õpilaste kaasamine (*student engagement*). Käesolevaid faktoreid on kasutatud ka Eestis tehtud uurimuses (Meristo, 2016). Sellest tulenevalt kasutatakse samu faktoreid ka käesolevas magistritöös. Käesoleva skaala puhul on reliaablus 0,87 klassi juhtimine faktoris, 0,87 õpetamise strateegiad faktoris ja 0,83 õpilaste kaasamine faktoris.

### *Protseduur*

Andmeid koguti 2018. aasta jaanuaris Viljandi maakonna ja Pärnu maakonna üldhariduskoolide algajate õpetajate käest paber kandjal esitatud ankeetidega.

Andmeid koguti paberankeedi abil, mis andis võimaluse jõuda efektiivsemalt uuritavateni.

Andmete kogumiseks võeti ühendust ja uurimuses osalemiseks paluti nõusolekut kõikidelt Viljandi maakonna ja Pärnu maakonna üldhariduskoolide direktoritelt. Kokku võeti ühendust 64 üldhariduskooliga. Esialgu kontakteeruti koolide direktoritega e-kirja teel, et selgitada välja kas ja kui palju kuni 5-aastase staažiga algajaid õpetajaid koolis töötab. Pärast vastuste saamist võeti ühendust uuritavatega e-kirja või telefoni teel. Osades koolides jätkus suhtlemine läbi direktorite. Koolides, kus nädala jooksul vastust ei saadud, saadeti meeldetuletuskirjad. Viljandi maakonna ja Pärnu maakonna peale kokku ei saadud vastust kaheksast koolist.

Lisaks tutvustati uurimuses osalejatele ja direktoritele uurimuse eesmäärke. Samuti toodi välja, et ankeedis olevaid andmeid ei seostata konkreetse kooli või õpetajaga. Ankeedid olid anonüümsed ning nende täitmine oli õpetajatele vabatahtlik. Ankeedid viis töö autor isiklikult koolidesse kohale ning nädala möödudes läks nendele järele. Pärnu maakonnas käis osadel ankeetidel järel töö autori abiline. Ankeedid olid kinnikleebitavates ümbrikutes, mida sai sulgeda pärast ankeedile vastamist. Täidetud ankeete hoiti koolide direktorite kabinetides või kooli valvelaudades, kuhu töö autor sai neile kokkulepitud ajal järele minna. Ka kooli valvelaudadesse viis ankeedid kooli direktor või õppejuht. Uuringus tagastati 82 (100%)

ankeeti. Tagastatud ankeetidest ei kasutatud andmeanalüüsis ühte ankeeti, kuna ankeedi vastused ei vastanud püstitatud kriteeriumitele, see tähendas, et uuritava tööstaaž ületas viite aastat.

Pärast andmete kogumist sisestati need Exceli tabelisse, kus andmeid korrastati, kodeeriti ning teisendati. Ankeedis negatiivselt sõnastatud väited (tabel 2) kodeeriti ümber parema andmeanalüüsi tõlgendamise tõttu, et saavutada olukord, kus kõik kõrgemad hinnangud näitasid ühesugust suundumust.

**Tabel 2.** Negatiivselt sõnastatud väited ankeedis

Väite nr	Väide
2.	Ma tunnen end tööpäeva lõpuks ära kasutatuna.
5.	Ma tunnen, et töötan liiga palju.
8.	Elu koolis on heitlik ja seal ei jää aega puhkamiseks ega taastumiseks.
9.	Ma tunnen, et mu töö häirib mind (tekitab pingeid).
10.	Koosolekud, haldustöö ja dokumentatsioon võtavad ära palju sellest ajast, mida tuleks kasutada õpetamiseks valmistumiseks.
14.	Ma mõtlen sageli õpetajaametist lahkumisele.
15.	Õpetamiseks ette valmistamist tuleb sageli teha pärast tööaega.
17.	Ma tunnen end oma töös läbi põlenuna.
18.	Õpilaste käitumise kontrollimisele kulub palju aega ja pingutust
21.	Ma tunnen end kurnatuna, kui hommikul tõusen ja ees on uus päev.
22.	Kui ma saaksin uuesti valiku teha, ei oleks ma õpetaja.
23.	Minu õpetamist segavad sageli õpilased, kel on puudu distsipliinist.
28.	Ma tunnen end oma tööst emotsionaalselt kurnatuna.
30.	Ma soovin, et mul oleks õpetajatööst erinev töö.
32.	Terve päeva inimestega töötamine on mulle tõesti pingutus.
34.	Mõned käitumisprobleemidega õpilased muudavad raskeks tundide läbiviimise nii nagu need kavandatud olid.
35.	Töötamine inimestega tekitab minus liiga palju stressi.
36.	Ma tunnen, et minu kannatus on katkemas.

Seejärel viidi andmed üle andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics. Andmete analüüsimiseks kasutati kirjeldavat statistikat – aritmeetiline keskmine, standardhälve, sagedusnäitajaid, maksimum ja miinimum. Lisaks viidi läbi faktorite koondkeskmiste arvutamine. Kirjeldava statistika abil on võimalik saada vastused kahele esimesele püstitatud uurimisküsimustele.

Lisaks seoste leidmiseks, vastuse leidmiseks kolmandale uurimisküsimusele viidi läbi lineaarne ehk Pearsoni korrelatsioonanalüüs.

### Tulemused

Käesolevas peatükis tuuakse välja uurimistulemused, mis on esitatud uurimisküsimustest lähtuvalt.

#### *Algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile*

Algajate õpetajate hinnangute kirjeldav statistika oma tööga seotud motivatsioonile on välja toodud tabelis 3. Tabelis on esitatud seitsme faktori keskmised, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid.

**Tabel 3.** Algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile – koondkeskmised (M), standardhälbed (SD), miinimumid (Min) ja maksimumid (Max)

<b>Faktor</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Väärtuste kooskõla ja suhted kooli juhtkonnaga	5,67	1,05	1,86	7,00
Emotsionaalne kurnatus ja motivatsioon ametist lahkuda	5,54	1,16	1,73	7,00
Suhted kolleegidega	5,05	1,17	1,40	7,00
Suhted lapsevanematega	4,60	1,17	1,00	6,67
Töörahololu	4,56	1,17	1,75	7,00
Ajaline surve	4,19	1,35	1,25	7,00
Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine	3,76	1,61	1,00	7,00

Kõige kõrgemad hinnangud andsid vastajad faktoritele väärtuste kooskõla ja suhted kooli juhtkonnaga ning emotsionaalne kurnatus ja motivatsioon ametist lahkuda. Kõige madalamalt hinnati faktorit distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine. Statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud faktorite väärtuste kooskõla ja suhted kooli juhtkonnaga ning emotsionaalne kurnatus ja motivatsioon ametist lahkuda vahel ( $t = 0,980$ ;  $p > 0,05$ ) ning faktorite suhted lapsevanematega ning töörahololu vahel ( $t = 0,295$ ;  $p > 0,05$ ). Statistiliselt olulised erinevused leiti faktorite emotsionaalne kurnatus ja motivatsioon ametist lahkuda ning suhted kolleegidega vahel ( $t = 3,814$ ;  $p < 0,05$ ) ning faktorite suhted kolleegidega ning suhted lapsevanematega vahel ( $t = 2,947$ ;  $p < 0,05$ ). Veel leiti statistiliselt olulisi erinevusi faktorite töörahololu ning ajaline surve vahel ( $t = 2,114$ ;  $p < 0,05$ ) ning faktorite ajaline surve ning distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine vahel ( $t = 2,120$ ;  $p < 0,05$ ).

*Algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt*

Algajate õpetajate hinnangud oma tööalasele enesetõhususele on esitatud tabelis 4 kirjeldava statistikana. Üldiselt hindasid algajad õpetajad oma enesetõhusust kõrgelt.

**Tabel 4.** Algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt – koondkeskmised (M), standardhälbed (SD), miinimumid (Min) ja maksimumid (Max)

<b>Faktor</b>	<b>M*</b>	<b>SD*</b>	<b>Min*</b>	<b>Max*</b>
Klassi juhtimine	5,48	0,70	3,88	7,00
Õpetamise strateegiad	5,43	0,77	3,13	6,88
Õpilaste kaasamine	5,33	0,79	3,13	6,75

Õpetajad tundsid end kõige enesetõhusamana faktoris klassi juhtimine ning kõige madalama enesetõhususega hinnati faktorit õpilaste kaasamine. Statistiliselt olulist erinevust ei leitud faktorite klassi juhtimise ja õpetamise strateegiate vahel ( $t = 0,813$ ;  $p > 0,05$ ) ning faktorite õpetamise strateegiad ja õpilaste kaasamine vahel ( $t = 1,544$ ;  $p > 0,05$ ). Statistiliselt oluline erinevus leiti faktorite õpilaste kaasamine ja klassi juhtimine vahel ( $t = 2,469$ ;  $p < 0,05$ ).

*Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed*

Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed on esitatud tabelis 5. Dancey ja Reidy (2011) järgi on seoste tugevus korrelatsiooni koefitsiendi puhul järgmine: 0 ei ole seos; 0,1 - 0,3 nõrk seos; 0,4 - 0,6 keskmine seos, 0,7 - 0,9 tugev seos; 1 suurepärase seos. Enesetõhususe ja motivatsiooni faktorite vahel leiti enamike puhul statistiliselt olulised seosed (7). Kõige rohkem ilmnes seoseid klassi juhtimise alase enesetõhususe ja motivatsiooni vahel. Olulisi seosed leiti kõigi motivatsiooni faktoritega, mis olid siiski nõrgad.

**Tabel 5.** Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni seosed enesetõhususega

	Õpetamise strateegia	Klassi juhtimine	Õpilaste kaasamine
	<b>Korrelatsiooni koefitsient</b>	<b>Korrelatsiooni koefitsient</b>	<b>Korrelatsiooni koefitsient</b>
Väärtuste kooskõla ja suhted kooli juhtkonnaga	0,240*	0,241*	0,259*
Emotsionaalne kurnatus ja motivatsioon ametist lahkuda	0,227*	0,353**	0,282*
Suhted lapsevanematega	0,395**	0,363**	0,506*
Tööraahulolu	0,372**	0,333**	0,530**
Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine	0,109	0,311**	0,265*
Ajaline surve	0,171	0,247*	0,188
Suhted kolleegidega	0,306*	0,304**	0,369**

\*statistiliselt oluline seos  $p < 0,05$ ; \*\*statistiliselt oluline seos  $p < 0,01$

Enesetõhususe faktori õpilaste kaasamise puhul leiti olulisi seoseid kuue motivatsiooni faktoriga, millest kahel puhul võib märkida keskmise tugevusega seost (suhted lapsevanematega, tööraahulolu). Kolmas enesetõhususe kategooria, milleks oli õpetamise strateegia, andis statistiliselt olulisi, kuid siiski nõrgapoolseid seoseid, viie motivatsiooni faktoriga seitsmest. Kui teised motivatsioonifaktorid andsid mitmeid seoseid enesetõhususega, siis ajaline surve vaid ühe nõrga olulise seose kolmest võimalikust.

#### Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile ja enesetõhususele ning nende omavahelised seosed. Arutelu peatükis analüüsitakse ja tõlgendatakse saadud tulemusi ning kõrvutatakse varasemalt tehtud uurimuste tulemustega. Arutelu on esitatud uurimisküsimustest lähtuvalt.

#### *Algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile*

Käesolevas magistritöös püstitati uurimisküsimus “Millised on algajate õpetajate hinnangud oma tööga seotud motivatsioonile?”. Tulemustest selgus, et kõige kõrgemalt hinnati väärtuste kooskõla ja suhteid kooli juhtkonnaga. Ka eelnevatest uurimustest (Möttus, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011) on selgunud, et algajad õpetajad peavad oluliseks tööga seotud motivatsiooni juures juhtkonnapoolset toetust. Juhtkonna mõju õpetajate motivatsioonile on uuritud ka

Eestis, (Remmik et al., 2015), kus leiti et koolijuhtide suhtumine võib mõjutada õpetajate motivatsiooni. Sellest tulenevalt saab väita, et osadel uurimuses osalenud Viljandi ja Pärnu maakonna algajatel õpetajatel on oma juhtkondadega head suhted, õpetajad tunnevad, et neid toetatakse ning tunnustatakse. Algajaid õpetajaid on vaja esimestel aastatel toetada (Høigaard et al., 2012) ning tulemustest lähtuvalt uurimuses osalenud algajad õpetajad toetust tunnevad.

Uurimuses osalenud Viljandi ja Pärnu maakonna algajad õpetajad tunnevad, et kuuluvad koolidesse, kus õpetavad. Lähtudes enesemääratlemisteooriast, on sotsiaalne kuuluvus üheks oluliseks psühholoogiliseks vajaduseks (Ryan & Deci, 2000). Põhjus, miks uurimuses osalenud algajad õpetajad väärtuste kooskõla ning suhteid kooli juhtkonnaga kõrgelt hindasid, on oletus, et nende isiklikud väärtused on samad, mida rakendandakse koolis. Lisaks arvestavad juhtkonnad algajate õpetajate väärtustega, isegi kui need võivad olla erinevad juba tööol olevate õpetajate omast. Seda toetab ka uurimus (Watt, Richardson, & Wilkins, 2014), kus leiti, et algajatel õpetajatel on motivatsioon kõrgem kui juhtkond ei suru alla algajatest õpetajate väärtusi, eesmäärke ja ideid, vaid arvestab nendega.

Samuti võib tulemustest välja tuua, et uurimuses osalenud algajad õpetajad ei tunne end emotsionaalselt kurnatuna ning ei soovi veel ametist lahkuda. Vastajad andsid kõrgeid hinnanguid emotsionaalset kurnatust ja ametist lahkumise motivatsiooni iseloomustavale faktorile. Faktor oli tegemist negatiivselt sõnastatud väidetega, mis parema andmeanalüüsi jaoks kodeeriti ümber, seega kõrgemad hinnangud näitasid, et algajad õpetajad ei nõustunud väidetega. Saadud tulemused sarnanevad Eestis kolm aastat tagasi tehtud uurimusega (Möttus, 2015), kus leiti, et motivatsioon ametist lahkuda ei ole kõrge, kuna nimetatud faktor sai kõige madalama keskmise hinnangu. Tulemus annab kinnitust, et vastanud algajad õpetajad ei ole ka praegu liialt kurnatud, et mõtleksid töölt lahkumisele.

Algajate õpetajate motivatsioon ametist lahkuda on seotud töörahuloluga (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Näiteks Põhja-Ameerikas tehtud uurimuses selgus, et 40-50% algajatest õpetajatest lahkub õpetaja ametikohalt (Ingersoll & Smith, 2003), Gruusias 44% (Carusi, 2017), Austraalias 32% (Earp, 2016) ja Tšiilis 20-40% (Valenzuela & Sevilla, 2014, viidatud Flores, 2017 j), siis lähtudes käesoleva magistr töö uurimistulemustest, saab väita, et Viljandi ja Pärnu maakonna uurimuses osalenud algajate õpetajate soov töölt lahkuda on madal. Veel saab tulemustele põhinedes väita, et Cha ja Cohen-Vogeli (2011) mudeli järgi mõjutavad algajate õpetajate kutsekindlust kõige vähem õpetajast tulenevad tegurid kui teised kaks tegurit. Siiski tulemustest lähtudes võiks edaspidi pöörata rohkem tähelepanu, et õpetajaid, eriti algajaid õpetajaid, emotsionaalselt toetatakse.

Kõige madalamalt hinnati distsipliiniprobleeme ja õpilaste häirivat käitumist. Ka pöörati negatiivsed väited positiivseks, mis tähendab, et magalam hinnang näitab probleeme antud valdkonnas. Tulemustest lähtuvalt saab väita, et algajad õpetajad peavad tegelema suurem osa probleemsete õpilastega, mis omakorda vähendavad nende tööga seotud motivatsiooni. Õpetaja motivatsioon ja õpilaste motivatsioonil on mõju üksteisele. Õpetajate tööga seotud motivatsioonil on neli komponenti ja üks nendest ongi negatiivsetest mõjudest tulevad tegurid (Han & Yan, 2016). Uurimistulemustest lähtudes on negatiivsed mõjud õpilaste negatiivne käitumine ja sellest tulenevad distsipliiniprobleemid.

On teada, et õpilastest tulenevate probleemidega tegelemine on kurnav ning algajatel õpetajatel ei ole veel oskusi, ennast koheselt kehtestada. Seda kinnitavad ka uurimused algajate õpetajate kohta, kus on öeldud, et algajad õpetajad vajavad enesekehtestamiseks rohkem aega, et mõista ning lahendada õpilastega tekkivaid probleeme (Berliner, 2001) ning kõik, mida algajad õpetajad esimestel tööaastatel läbi elavad, mõjutavad nende tööd õpetajana (Õun, 2015).

Et algajad õpetajad peaksid vähem tegelema tunnis distsipliiniprobleemidega, saaks näiteks õpetajakoolituses eelnevalt algajaid õpetajaid selleks paremini ette valmistada. See tähendab, et kui lähtuda saadud tulemusest, on vaja leida edaspidi lahendusi, kuidas algaja õpetajaks saaks keeruliste väljakutsetega õpetajana hakkama. Ka eelnevatest uurimustest on leitud, et seoses suure pinge ja stressi tõttu võib õpetajate motivatsioon langeda (Mintrop & Ordenes, 2017) ning suur tööhulk ja ajapuudus mõjutavad õpetajate motivatsiooni negatiivselt (Mõttus, 2015).

#### *Algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt*

Teine püstitatud uurimisküsimus käesolevas magistritöös oli “Millised on algajate õpetajate hinnangud oma enesetõhususele tööalaselt?”. Tulemustest selgus, et algajad õpetajad hindavad kõrgelt kõiki enesetõhususe kategooriaid (klassi juhtimine, õpetamise strateegiad, õpilaste kaasamine). Seda kinnitavad ka eelnevad uurimused teistes riikides (Lanas, 2017; Perera et al., 2017), kus leiti, et algajatel õpetajatel on esimestel aastatel kõrgem enesetõhusus, kuna nad usuvad, et suudavad paremini õpilasi kaasata ja tunde läbi viia.

Kui varasem uurimus (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) tõi välja, et õpetajatel on kõrge enesetõhusus klassiruumi juhtimisel, siis käesoleva uurimuse põhjal saab väita, et ka Viljandi ja Pärnu maakonna uuritud algajatel õpetajatel on kõrge enesetõhusus, sest koondkeskmise põhjal hindasid algajad õpetajad klassi juhtimist kõrgemalt.

Uurimuses osalenud algajad õpetajad hindasid kõrgelt oma enesetõhusust õpetamise strateegiatest lähtuvalt. Siiski on teada, et algajad õpetajad pööravad vähem tähelepanu oma õpetamisstrateegiatele kui kogunud õpetajad (Auerbach et al., 2018), aga käesolevas magistrیتöös saadud tulemust kinnitab varasem uurimus, kus toodi välja, et algajate õpetajate enesetõhusus sõltub õpetamise strateegiatega seotud teguritest (Gonzalez et al., 2017). Käesolevast uurimusest ei ole võimalik järeldada, millised aspektid tõstavad algajate õpetajate enesetõhusust õpetamise strateegiate osas, aga on leitud, et kogunud kolleegid toetavad, annavad soovitusi ning aitavad algajaid õpetajaid õpetamise strateegiate parandamisel, mis omakorda tõstavad algajate õpetajate enesetõhusust (Auerbach et al., 2018).

Õpetajatel on kõrge enesetõhusus siis, kui nad usuvad, et saavad hakkama nende õpilastega, kes vajavad rohkem tähelepanu (Dimopoulou, 2012) ning et suudavad paremini õpilasi kaasata ja tunde läbi viia (Lanas, 2017; Perera et al., 2017), mille põhjal saab väita, et uurimuses osalenud õpetajad hindavad enda enesetõhusust õpilaste kaasamisel samuti kõrgeks. Õpetajate enesetõhusus mõjutab omakorda õpilaste õpiedukust, mist tähendab, et kõrge enesetõhususega õpetajad usuvad, et nad suudavad mõjutada õpilaste elu (Durowoju & Onuka, 2015).

See on oluline hinnang ka uurimuses osalenud algajate õpetajate poolt, sest sellest tulenevalt saab väita, et algajad õpetajad on mõjutanud õpilaste õpiedukust positiivselt. Enesetõhususe ja õpilaste kaasamise omavahelise mõju uurimisel on leitud, et kõrge enesetõhususega õpetaja teeb enda isiklike võimete osas neid otsuseid, mis viivad eduni ja omakorda edukate õpilaste kaasamiseni (Gonzalez et al., 2017). See on oluline, sest algajad õpetajad on suutelised esimestel aastatel endasse uskudes õpilasi kaasama.

Eestis tehtud doktoritöös (Meristo, 2016) toodi välja, et õpetajate enesetõhusust mõjutavad koolist tulenevad tegurid, milleks võivad olla kooli suurus, kooli juhtkond ja kolleegid. Siiski ei saa käesoleva magistrیتöö uurimistulemustest lähtuvalt välja tuua, milline nendest teguritest mõjutab Viljandi ja Pärnu maakonna algajate õpetajate enesetõhusust rohkem.

Kui Õim (2008) leidis, et algajatel õpetajatel võib esimestel aastatel üldine enesetõhusus langeda. Uurimuses osalenud algajatel õpetajad hindavad hetkel oma enesetõhusust kõrgelt. See on oluline tähelepanek, sest tulemuste põhjal saab väita, et kui võrrelda Eesti õpetajate enesetõhusust teiste riikide õpetajate enesetõhususega (Malva, Linde, Poom-Valickis, & Leijen, 2018), on Viljandi ja Pärnu maakonna algajatel õpetajatel enesetõhusus kõrge.

*Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed*

Käesoleva magistritöö viimaseks uurimisküsimuseks oli “Millised on algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ning enesetõhususe seosed?”. Varasemalt on leitud mitmetest uurimistulemustest seoseid enesetõhususe ja motivatsiooni vahel (Akçali, 2017; Bandura, 1994; Moè, 2016; Perera et al., 2017; Petridou et al., 2016) ning lähtudes käesoleva magistritöö uurimistulemustest, leiti seoseid ka uurimuses osalenud algajate õpetajate hinnangute põhjal.

Uurimistulemusi analüüsid leiti, et tugev seos on õpilaste kaasamise enesetõhususe ja motivatsiooni osas lapsevanematega suhete vahel. Õpetaja soov õpilast tunnis kaasata on seotud lapsevanema huviga oma lapse haridusse (Ansong et al., 2017). Sellest tulenevalt saab järeldada, et algaja õpetaja kaasab neid õpilasi rohkem, kelle vanemad on huvitatud lapse õppimisest. Samuti saab tulemustele põhinedes välja tuua, et lapsevanematega läbisaamine on oluline, see tõstab algajate õpetajate motivatsiooni ning see omakorda paneb algajaid õpetajaid uskuma, et nad suudavad tunnis õpilasi õppetöösse kaasata.

Lisaks õpilaste kaasamisele, leiti tugevamaid seoseid ka enesetõhususes õpetamise strateegiate ja motivatsioonis lapsevanematega suhete vahel. Käesolevat tulemust toetab ka eelnev uurimus Inglismaal (Davis & Florian, 2004), kus leiti, et õpetajad oskavad leida erinevaid suunavaid viise õpilaste õpetamiseks, kui neil on hea läbisaamine lapsevanematega. Siinkohal saab väita, tulemus on oluline selgituseks, et õpetaja saab õpilase kohta kõige vajalikumat infot just lapsevanemalt, mille abil on lihtsam teha koostööd ning rakendada klassis neid strateegiaid, mis õpilasele on vajalikud ja jõukohased.

Tugevamaid seoseid leiti ka kolleegidega suhete ja õpilaste kaasamise vahel. Algajate õpetajate puhul kujuneb just õpetajate identiteet esimestel aastatel (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2013) ning selleks vajab algaja õpetaja tuge, mida saadakse kolleegidelt. See tähendab, et algajaid õpetajaid on vaja esimestel aastatel toetada (Høigaard et al., 2012) ning motivatsiooni hinnangute tulemustest lähtuvalt tunnevad algajad õpetajad toetust. Töö autor leiab, et käesolev seos kolleegidega suhete ning õpilaste kaasamise vahel on oluline. Teadmiste ja kogemuste jagamine annab oskusi, kuidas klassis õpilasi paremini kaasata. Eriti vajalik on see algajatele õpetajatele, kellel kogemused puuduvad. Samuti on varasemas uurimuses leitud, et kollektiivne toetus loob õpetajate vahel keskkonna, mis aitab luua tõhusama viisi õpetamiseks (Ansong et al., 2017).

Uurimustulemusi analüüsid leidub, et seos on ka töörahulolu ja õpilaste kaasamise vahel. Õpilaste, eriti probleemsete või tundi segavate õpilaste kaasamine ei ole lihtne. Tulemustest saab järeldada, et algajate õpetajate rahulolu tööl mõjutavad õpilastega

tegelemine tunnis, mida on leitud ka varasemast uurimusest (Gage, Scott, Hirn, & MacSuga-Gage, 2018). Õpetajatöö on üks raskemaid (Mintrop & Ordenes, 2017) ning sellest tulenevalt saab väita, kui õpetajad saavad õpilaste kaasamisega hästi hakkama, on neil ka kõrgem enesetõhusus ja motivatsioon tööl käia.

### *Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus*

Töö kitsaskohana toob töö autor välja planeeritumast väiksema valimi seetõttu, et planeeritud oli suurem valim, kuid selle moodutamise osutus raskeks. Kuna käesolevasse uurimusse kaasati ainult kaks maakonda, siis sellest tulenevalt ei saa teha Eesti suhtes üldistusi. Samuti ei saa teha üldistusi ka Viljandi ja Pärnu maakonna suhtes. Kui uurimuses oleks osalenud kõik kahe maakonna üldhariduskoolides töötavad algajad õpetajad, oleks saanud suurendada töö usaldusväärsust ja tulemuste üldistatavust.

Siiski varasematele uurimustele tuginedes saab öelda, et näiteks klassiõpetajatel ja aineõpetajatel on enesetõhususe ja motivatsiooni tase erinev. See võib olla ka ettepanek järgmiste uurimuste tegemisel. Samuti saab ettepanekuna välja tuua, et algajate õpetajate hinnanguid ning motivatsiooni ja enesetõhususe seoseid saaks uurida maakondade (või õpetajagruppide, mees- ja naisõpetajad) vahel. Lähtudes eelnevatest uurimustest, annaks see huvitavaid tulemusi.

Magistritöö autorile teadaolevalt ei ole antud teemat varem uuritud Eestis ning sellest tulenevalt on töö praktiline väärtus, et saadi esialgne ülevaade Eesti kahe maakonna õpetavate algajate õpetajate tööga seotud motivatsioonist, enesetõhususest ja nende omavahelistest seostest. Töö andis võimaluse leida tegureid ja kitsaskohti, mis toetavad või võiksid edaspidi rohkem toetada algajate õpetajate kutsekindlust ning leida aspekte, kuidas tõsta nende motivatsiooni ja enesetõhusust tööalaselt veel rohkem.

### Tänuõnad

Täna kõiki Viljandi ja Pärnu maakonna algajaid õpetajaid, kes leidsid aega ja olid nõus osalema käesolevas uurimuses. Samuti tänan abilist Rops Raiesmaad Pärnu maakonnast, kes viis ja käis järel osadel ankeetidel. Suur aitäh mu perekonnale ja lähedastele sõpradele, kes toetasid mind tervel magistriõpingute teekonnal.

### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri: .....

Kuupäev: .....

## Kasutatud kirjandus

- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2016). Does Basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 20*, 21-30.
- Akçali, A. A. (2017). Turkish Pre-service History Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Motivations on the Teaching Profession. *Universal Journal of Educational Research, 5*(4), 648-663.
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development, 54*, 51-58.
- Auerbach, A.J., Higgins, M., Brickman, P., & Andrews, T. C. (2018). Teacher Knowledge for Active-Learning Instruction: Expert–Novice Comparison Reveals Differences. *CBE-Life Sciences Education, 17*(1), 1-14.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press, 4*, 71–81.
- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 463-482.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes.
- Carusi, F. T. (2017). Why Bother Teaching? Despairing the Ethical Through Teaching that Does Not Follow. *Studies in Philosophy and Education, 36*(6), 633–645.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, 20*(2), 189-211.
- Cha, S.-H., & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: a focused look at teachers who leave for other occupations. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(4), 371- 392.
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education, 67*, 340-350.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology. Fifth edition.* Külastatud aadressil [http://www.fb4all.com/download/ebooks/statistics/Statistics\\_Without\\_Maths\\_for\\_Psychology,\\_5th\\_Edition\\_\(0273726021\).pdf](http://www.fb4all.com/download/ebooks/statistics/Statistics_Without_Maths_for_Psychology,_5th_Edition_(0273726021).pdf).

- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Külastatud aadressil [http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-1.1-Understanding-the-child-development-and-difficulties/All/downloads/m01p010c/II.teaching\\_strategies%20including\\_aspects\\_of\\_II.pdf](http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-1.1-Understanding-the-child-development-and-difficulties/All/downloads/m01p010c/II.teaching_strategies%20including_aspects_of_II.pdf).
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2011). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- Dimopoulou, E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 3(1), 609-619.
- Durowoju, E. O., & Onuka, A. O. U. (2015). Teacher Self-Efficacy Enhancement and School Location: Implication for Students' Achievement in Economics in Senior Secondary School in Ibadan, Oyo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(11), 109-115.
- Earp, J. (2016). *How to stop teachers leaving the profession*. Külastatud aadressil <https://www.teachermagazine.com.au/articles/how-to-stop-teachers-leaving-the-profession>.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Eesti inimarengu aruanne. (2017). *Eesti rändeajastul*. Külastatud aadressil <https://inimareng.ee/>.
- Eisenschmidt, E. (2012). *Kas me teame, kuidas valmistada ette head õpetajat?* Külastatud aadressil [http://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/kasmeteamekuidasvalmistadaetteheadpetajatekst.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/kasmeteamekuidasvalmistadaetteheadpetajatekst.pdf).
- Espinoza, J. (2015, March 31). Four in 10 new teachers' quit within a year,' union warns. *The Telegraph*. Külastatud aadressil <https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11505837/Four-in-10-new-teachers-quit-within-a-year-union-warns.html>.
- Fernet, C., Chanal, J., & Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job- or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-163.

- Flores, C. (2017). Beginning teachers' induction in Chile: the perspective of principals, *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 520-533.
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R., & MacSuga-Gage, A. S. (2018). The Relationship Between Teachers' Implementation of Classroom Management Practices and Student Behavior in Elementary School. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302-315.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 569-582.
- Gonzalez, A., Conde, A., Diaz, P., Garcia, M., & Ricoy, C. (2017). Instructors' teaching styles: relation with competences, self-efficacy, and commitment in pre-service teachers. *High Educ*, 75, 625-642.
- Gray, L., & Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. *National Center for Education Statistics*, 2015-337.
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Teacher education & development*, 3(1), 1-18.
- Haridusstatistika andmebaas*. (2017). Külastatud aadressil [www.haridussilm.ee](http://www.haridussilm.ee)
- Høigaard, R., Giske, K., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35, 347-357.
- Ingersoll, R., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Kasak, K. (2014). *Koolieelsete lasteasutuste õpetajate enesetõhusus ja selle seosed õpetajate kollektiivse tõhususe, juhtkonna poolse toetuse tajumise ja taustateguritega*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kocabas, I. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4), 724-733.

- Koludrović, M., & Ercegovac, I. R. (2017). Does Higher Education Curriculum Contribute to Prospective Teachers' Attitudes, Self-Efficacy and Motivation? *World Journal of Education*, 7(1), 93-104.
- Kutseaasta. (2017). Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut. Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/kutseaasta>.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lam, B., & Yan, H. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of schoolbased factors. *Teacher Development*, 15(3), 333–348.
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68-76.
- Latifoglu, A. (2016). Staying or Leaving? An Analysis of Career Trajectories of Beginning Teachers. *ISEA*, 44(1), 55-70.
- Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd\\_opetaja\\_pedagoogiliste\\_teadmiste\\_pilootuuringu\\_eeesti\\_raport\\_002.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_pilootuuringu_eeesti_raport_002.pdf).
- Michel, H. A. (2013). *The First Five Years: Novice Teacher Beliefs, Experiences, and Commitment to the Profession*. Publitseeritud doktoritöö. University of California.
- Mintrop, R., & Ordenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44), 1-43.
- Meristo, M. (2016). Personal and contextual factors shaping novice teacher's early professional career. Publitseeritud doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Moè, A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? *Cognition and Emotion*, 30(7), 1361-1369.
- Mugu, Ü. (2011). *Tartu linna õpetajate läbipõlemise, enesetõhususe ja taustategurite seosed*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Must, M. (2015). *Mees- ja naisõpetajate tööga seotud motivatsioonitegurite võrdlus seitsme Eesti maakonna näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mõttus, K. (2015). *Õpetajate hinnangud nende tööga seotud motivatsiooniteguritele*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Okas, A., Schaaf M., Krull, E. (2013). Algajate ja kogunud õpetajate praktilise teadmise avaldumine tunnisündmuste kommenteerimisel stimuleeritud meenutuse meetodil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 25-45.

- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2017). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences, 120*, 171-178.
- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Karagiorgi, Y. (2016). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(1), 56-73.
- Piht, S. (2004). Õpimotivatsioon kui edu võti. E. Eisenshmidt (Toim), *Uuriv üliõpilane uurivaks õpetajaks: praktilisi nõuandeid tegevõpetajale* (lk 9-11). Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Ratas, K. (2014). *Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 3*(1), 173–201.
- Rivkin, S., Hanusehk, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417–458.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2013). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education, 37*, 140-149.
- Sholihah, H. (2017). Motivating English teachers based on the basic needs theory and an expectancy theory. *Journal of English Education, Literature, and Culture, 2*(2), 405-414.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152-160.
- Snoffner, M. (2011). Considering the first year: reflection as a means to address beginning teachers concerns. *Teachers and Teaching: theory and practice, 17*(4), 417-433.
- Suurim konkurss on koolieelse lasteasutuse õpetaja avatud ülikooli õppekava.* (2017). Külastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/uudised/suurim-konkurss-koolieelse-lasteasutuse-opetaja-avatud-ulikooli-oppekaval>.

- Swan, G. B. (2011). Changes in Teacher Self-Efficacy from the Student Teaching Experience through the Third Year of Teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139.
- Tamm, G., Kõiv, K., Zagura, N., Rozgonjuk, D., Türk, Ü., Taimalu, M., Külmoja, I., Podberjoznaja, G., Agajev, S. ja Konstabel, K. (2016). *Õpetaja enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus. Tervise Arengu Instituut.
- Taimalu, M., & Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *Trames: Journal of the Humanities and Social Sciences*, 9(2), 177–191.
- Taruna., Yadav, V. N. (2016). School bullying in relation to peer relation and self-efficacy. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(12), 1173-1175.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17e(2001), 783–805.
- Tallinna Ülikool. (2016). *Lõpetajad 2015/2016*. Külastatud aadressil [file:///Users/eglesild/Downloads/TLY\\_Lo%CC%83petajad%202016.pdf](file:///Users/eglesild/Downloads/TLY_Lo%CC%83petajad%202016.pdf).
- TÜ õppeosakond. (2017). *Kõrghariduse esimese astme ja integreeritud õppe (põhiõppe) lõpetanud 2017. aastal sotsiaalteaduste valdkond*. Külastatud aadressil [http://www.ut.ee/lopetanute-nimekiri/LP\\_2017TY.html](http://www.ut.ee/lopetanute-nimekiri/LP_2017TY.html).
- Versland, T. M. (2009). *Self-efficacy development of aspiring principals in education leadership preparation programs*. Publitseeritud doktoritöö. Montana osariigi ülikool. Viljandi Maavalitsus. (2017). *Viljandi Maavalitsuse avalik dokumendiregister*. Külastatud aadressil <http://delta.andmevara.ee/viljandi/>.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivatsioon. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 61-81.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P.A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308.
- Õpetajate Lehe tööpakkumiste andmebaas* (2018). Külastatud aadressil <http://opleht.ee/work/>.
- Õun, M. (2015). *Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.

Yuan, R., & Zhang, L. J. (2017). Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 142-152.

Lisa 1. Ankeet

**Lugupeetud õpetaja,**

Palun Teil vastata ankeedile, kus küsitakse Teie hinnanguid oma töö erinevate aspektide kohta ja selle kohta, kuidas te end õpetajatöös tunnete ning mis Teid töö juures motiveerib. Palun mõelge rahulikult iga väite või küsimuse üle ning vastake kõigile väidetele või küsimustele järjest. Ankeedis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, see tähendab, et vastake palun täpselt nii nagu Teie arvate ja tunnete. Ankeedi täitmine võtab aega umbes 20 minutit. Ankeedis vastamine annab Teile hea võimaluse mõelda oma tööle ning analüüsida ennast algaja õpetajana. Teie vastused on väga olulised. Saadud vastuseid kasutatakse üldistatud kujul uurimistöö raames ning Teie täpseid isikuandmeid ei küsita ega seostada Teie vastuste ega kooliga.

Soovi korral on uurimistööga võimalik tutvuda alates juunist 2018. Sellekohasest soovist palun anda märku allpool toodud e-mailile.

Palun vastake ankeedile nädala jooksul.

Täna uuringus osalemise eest!

Egle Sild

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi magistrant

email: xxxx@xxx.com

**I OSA**

Palun esitage oma arvamus iga alloleva küsimuse kohta, märkides ära ühe parempoolsetes tulpades olevatest seitsmest vastusevariandist skaalal alates (1) “Ei saa/suuda üldse” kuni (7) “Väga palju”.

1. Kui palju Teie saate teha selleks, et jõuda kõige raskemate õpilasteni?	1	2	3	4	5	6	7
2. Kui palju Teie saate teha, et aidata õpilastel kriitiliselt mõelda?	1	2	3	4	5	6	7
3. Kui palju Teie saate teha, et ohjata õpilaste segavat käitumist tunnis?	1	2	3	4	5	6	7
4. Kui palju Teie saate teha, et motiveerida õppetööst vähe huvitatud õpilasi?	1	2	3	4	5	6	7
5. Millisel määral Teie suudate õpilastele selgeks teha oma ootusi nende käitumise kohta?	1	2	3	4	5	6	7
6. Kui palju Teie saate teha, et õpilased usuksid, et nad võivad koolitööga hästi hakkama saada?	1	2	3	4	5	6	7
7. Kui hästi Teie suudate vastata õpilaste esitatud rasketele küsimustele?	1	2	3	4	5	6	7
8. Kui hästi Teie suudate kehtestada töökorralduse, et tegevused kulgeksid ladusalt?	1	2	3	4	5	6	7
9. Kui palju Teie saate teha, et aidata õpilastel väärtustada õppimist?	1	2	3	4	5	6	7
10. Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on õpilased Teie poolt õpetatust aru saanud?	1	2	3	4	5	6	7
11. Millisel määral Teie suudate sõnastada õpilaste jaoks häid küsimusi?	1	2	3	4	5	6	7
12. Kui palju Teie saate teha, et soodustada õpilaste loovust?	1	2	3	4	5	6	7
13. Kui palju Teie saate teha, et õpilased järgiksid tunni reegleid?	1	2	3	4	5	6	7
14. Kui palju Teie saate teha, et aidata maha jääval õpilasel õpitust paremini aru saada?	1	2	3	4	5	6	7
15. Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat õpilast?	1	2	3	4	5	6	7
16. Kui hästi Teie suudate korraldada tunnitööd, et see arvestaks igat õpilaste rühma?	1	2	3	4	5	6	7
17. Kui palju Teie saate teha, et kohandada oma tunde erinevate õpilaste jaoks sobivale tasemele?	1	2	3	4	5	6	7
18. Kui palju Teie suudate kasutada erinevaid hindamisstrateegiaid?	1	2	3	4	5	6	7
19. Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed õpilased ei rikuks tervet tundi?	1	2	3	4	5	6	7
20. Millisel määral Teie suudate esitada õpilastele alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui õpilastel on arusaamisega raskusi?	1	2	3	4	5	6	7

21. Kui hästi Teie suudate reageerida trotslikult käituvatele õpilastele?	1	2	3	4	5	6	7
22. Kui palju Teie suudate toetada peresid aitamaks nende lastel koolis hästi hakkama saada?	1	2	3	4	5	6	7
23. Kui hästi Teie suudate rakendada tunnis erinevaid strateegiaid?	1	2	3	4	5	6	7
24. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid väga võimekatele õpilastele?	1	2	3	4	5	6	7

## II OSA

Palun esitage oma arvamus iga alloleva väite kohta, märkides ära mil määral olete sellega praegusel hetkel nõus. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: 1 – ei ole üldse nõus kuni 7 – olen täiesti nõus.

1. Mu kolleegidel ja minul on sama arvamus sellest, mis hariduses tähtis on.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ma tunnen end tööpäeva lõpuks ära kasutatuna.	1	2	3	4	5	6	7
3. Ma tunnen, et kuulun sellesse kooli.	1	2	3	4	5	6	7
4. Lapsevanematega on kerge töötada.	1	2	3	4	5	6	7
5. Ma tunnen, et töötan liiga palju.	1	2	3	4	5	6	7
6. Minu suhe direktoriga põhineb vastastikusel usaldusel ja lugupidamisel.	1	2	3	4	5	6	7
7. Kui ma hommikul tõusen, ootan pikisilmi tööle minekut.	1	2	3	4	5	6	7
8. Elu koolis on heitlik ja seal ei jää aega puhkamiseks ega taastumiseks.	1	2	3	4	5	6	7
9. Ma tunnen, et mu töö häirib mind (tekitab pingeid).	1	2	3	4	5	6	7
10. Koosolekud, haldustöö ja dokumentatsioon võtavad ära palju sellest ajast, mida tuleks kasutada õpetamiseks valmistumiseks.	1	2	3	4	5	6	7
11. Ma tunnen, et minu kolleegidel on minusse usku.	1	2	3	4	5	6	7
12. Minu haridusalased väärtused on kooskõlas nende väärtustega, mida rõhutatakse selles koolis.	1	2	3	4	5	6	7
13. Kooli juhtkond on toetav ja kiidab head tööd.	1	2	3	4	5	6	7
14. Ma mõtlen sageli õpetajaametist lahkumisele.	1	2	3	4	5	6	7

15. Õpetamiseks ette valmistamist tuleb sageli teha pärast tööaega.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kolleegidevahelisi suhteid selles koolis iseloomustab sõbralikkus ja üksteisest hoolimine.	1	2	3	4	5	6	7
17. Ma tunnen end oma töös läbi põlenuna.	1	2	3	4	5	6	7
18. Õpilaste käitumise kontrollimisele kulub palju aega ja pingutust.	1	2	3	4	5	6	7
19. Õpetajana töötamine on äärmiselt rahuldust pakkuv.	1	2	3	4	5	6	7
20. Lapsevanemad usaldavad ja aktsepteerivad minu otsuseid.	1	2	3	4	5	6	7
21. Ma tunnen end kurnatuna, kui hommikul tõusen ja ees on uus päev.	1	2	3	4	5	6	7
22. Kui ma saaksin uuesti valiku teha, ei oleks ma õpetaja.	1	2	3	4	5	6	7
23. Minu õpetamist segavad sageli õpilased, kel on puudu distsipliinist.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ma naudin õpetajana töötamist.	1	2	3	4	5	6	7
25. Ma tunnen, et see kool jagab minu vaateid sellest, mida hea õpetamine tähendab.	1	2	3	4	5	6	7
26. Ma ootan iga päev kannatamatult tööle minemist.	1	2	3	4	5	6	7
27. Õpetajad selles koolis aitavad ja toetavad üksteist.	1	2	3	4	5	6	7
28. Ma tunnen end oma tööst emotsionaalselt kurnatuna.	1	2	3	4	5	6	7
29. Haridusalastes asjades saan ma kooli juhtkonnalt alati abi ja nõu otsida.	1	2	3	4	5	6	7
30. Ma soovin, et mul oleks õpetajatööst erinev töö.	1	2	3	4	5	6	7
31. Ma tunnen, et lapsevanemad usaldavad minu õpetamist.	1	2	3	4	5	6	7
32. Terve päeva inimestega töötamine on mulle tõesti pingutus.	1	2	3	4	5	6	7
33. Ma tunnen, et minu kooli juhtkond aktsepteerib mind.	1	2	3	4	5	6	7
34. Mõned käitumisprobleemidega õpilased muudavad raskeks tundide läbiviimise nii nagu need kavandatud olid.	1	2	3	4	5	6	7
35. Töötamine inimestega tekitab minus liiga palju stressi.	1	2	3	4	5	6	7
36. Ma tunnen, et minu kannatus on katkemas.	1	2	3	4	5	6	7
37. Haridusalastes asjades saan alati head abi oma kolleegidelt.	1	2	3	4	5	6	7

38. Veel mingi tegur, mida pole mainitud, kuid mis mõjutab Teie töörahulolu. Mis?.....	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

### III – Taustaandmed

Palun tõmmake ring ümber sobiva variandi ees olevale tähele. Punktiirile palun kirjutage lihtsalt arv.

#### 1. Teie sugu

- a) naine
- b) mees

#### 2. Teie vanus

.....

#### 3. Teie tööstaaž õpetajana

.....aastat ja ..... kuud

#### 4. Õppeaste, kus õpetate

- a) klassiõpetaja
- b) põhikooliõpetaja
- c) gümnaasiumiõpetaja
- d) (muu) .....

**Suur tänu vastamise ja abi eest!**

Egle Sild

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Egle Sild (sünnikuupäev: 13.06.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ja enesetõhususe seosed Viljandi ja Pärnu maakonna õpetajate näitel“

mille juhendaja on Merle Taimalu,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 28.05.2018