

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Narva kolledž  
Õppekava Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas

Natalja Rožkov

**ALUSTAVATE LASTEAIAÕPETAJATE TOIMETULEK  
OMA TÖÖGA TARTU LINNA NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendajad: Nelly Randver (MA)

Narva 2023

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

/allkirjastatud digitaalselt/

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

Mina, Natalja Rožkov (sünnikuupäev: 13.02.1977), annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Alustavate lasteaiaõpetajate toimetulek oma tööga Tartu linna näitel“, mille juhendaja on Nelly Randver, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

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.

Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Natalja Rožkov*

*14.05.2023*

## SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	6
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE ALUSTAVATE ÕPETAJATE TOIMETULEKUST OMA TÖÖGA .....	9
1.1. Koolieelne lasteasutus ning lasteaiaõpetaja pädevused ja ülesanded .....	9
1.2. Algaja õpetaja kutseoskuste kujunemine ja kohanemine lasteaias .....	12
1.3. Algaja õpetaja professionaalne areng .....	17
1.4. Algaja õpetaja ebakindlust mõjutavad tegurid õpetajatöös .....	20
1.5. Algaja lasteaiaõpetaja toimetulekuviisid .....	21
1.6. Varasemad uurimused.....	22
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA .....	24
2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused.....	24
2.2. Meetodi valik ja kirjeldus .....	24
2.3. Valimi kirjeldus .....	25
2.4. Uurimisprotseduuri kirjeldus .....	26
2.5. Analüüsi meetod .....	27
3. UURIMISTULEMUSED ALUSTAVATE ÕPETAJATE TOIMETULEKUST OMA TÖÖGA .....	28
3.1. Alustavate õpetajate intervjuude tulemuste analüüs .....	28
3.1.1. Algajate õpetajate arvamused kohanemisest lasteaias .....	28
3.1.2. Algaja õpetaja hinnang oma toimetuleku kohta tööga esimestel tööaastatel...	31
3.1.3. Algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuviisid .....	33
3.1.4. Algajate õpetajate arvamused peamisest toetusest, juhendamise vajadusest nende esimestel tööaastatel .....	36

3.2. Uuringu arutelu ja järeldused.....	40
KOKKUVÕTE.....	51
SUMMARY .....	53
KASUTATUD ALLIKAD .....	54
Lisa. Intervjuu küsimustik alustavatele õpetajatele.....	61

## SISSEJUHATUS

Algaja õpetaja esimesed tööaastad on väga olulised, sest tulevikus mõjutavad need õpetaja isiksuse väljakujunemist.

Tuginedes kutsestandardile on õpetaja see, kes arvestab lapse arenguga, võimetega ning vajadusega. Lasteaiaõpetaja planeerib individuaalselt ja koostöös teiste õpetajatega õppetegevust ning loob laste arenguks toetava õpikeskkonna. Õpetaja reflekteerib oma tegevust professionaalse arengu eesmärgil. Õpetaja on aktiivne koostööpartner erinevate osapooltega: kolleegidega, tugispetsialistidega ja lastevanematega. Samuti osaleb õpetaja haridusasutuse arendustegevuses. Kutsestandardi järgi on oluline, et õpetaja oleks aus, empaatiline, enastjuhtiv, ettevõtlik, loominguline, koostöövõimeline, tolerantne, positiivne (Kutsestandardid, 2020).

Alustavalt õpetajalt, kellel on vaid praktika ajal läbitud töökogemus, oodatakse tööle asumisel spetsialisti taset. Algaja õpetaja on tööle asudes õpetaja, kes vajab tuge nagu õpilane, sest ta on ka õppija rollis (Clark ja Byrnes, 2012). Uuringutele tuginedes ilmneb, et suure töökoormuse ja vastutuse tõttu lahkub kaks kolmandikku õpetajaid töölt esimese kolme tööaasta jooksul (Darling-Hammond, 2010). Õpetajate lahkumise põhjuseks võib pidada ametist tulenevat ärevust (Birkeland ja Feiman-Nemser, 2012). Eestis läbiviidud uuringu kohaselt on teada, et esimestel tööaastatel on alustavate õpetajate väljalangevus kiire ja suur. Iga neljas alustav õpetaja järgmist õppeaastat ei alusta. Viienda tööaasta alguseks on alles pooled alustavatest õpetajatest (Selliov ja Vaher, 2018).

TALIS uuringu kohaselt on Eestis enamikul õpetajatel ligipääs sisseelamist soodustavatele tegevustele, kuid üksnes pooled õpetajatest on saanud kohanemise ajal teha koostööd kogenud õpetajatega. Samas oleks just see väga väärtuslik võimalus õpetaja sisseelamise toetamiseks. Sisseelamist peaks toetama ka Eestis juba aastaid toimiv mentorlussüsteem, mistõttu on mõtlemapanev, et ainult viiendikul kuni viieaastase õpetamiskogemusega õpetajatel on olnud mentor (Taimalu, 2020).

Algajate lasteaiaõpetajate kohta on tehtud vähe uurimusi ning Tartu linna lasteaiaõpetajate kohta ei ole autor andmeid leidnud. Sellest tulenevalt on aktuaalne uurida algajate lasteaiaõpetajate toimetulekut Tartu linna lasteaedade näitel.

Uurides teaduskirjandust ning lugedes alustavate õpetajate lugusid, jõudis autor järeldusele, et viimastel aastatel on teema olnud laialdaselt arutletav. Nende arutelude tulemusena selgus, et algajal õpetajal võivad tekkida erinevad probleemid nii õigete õpetamismeetodite leidmisega, kui ka kolleegidega suhtlemisel ning sellega kaasneva koormuse ja pingega võib esile kerkida läbipõlemisoht. Need ametialased raskused panevad tihtipeale alustavad õpetajad juba esimestel tööaastatel õpitud elukutsesest loobuma.

Praktika ajal uuris autor, kuidas toimivad noortele õpetajatele suunatud õpiringid praktika asutuses ja millist tuge pakuvad need noortele õpetajatele organisatsioonis kohanemiseks ja kutsepädevuse arendamiseks. Küsitluses osalenud õpetajate arvates on õpiringid vajalikud, sest toetavad alustava õpetaja professionaalset arengut ning arendavad oskust töötada meeskonnas, pakuvad võimalust olla kaasatud arendustegevusse ning vajadusel aktsepteerida muudatusi. Oma kogemustest rääkides, tõid nad välja, et õpiringid toimuvad aeg-ajalt, sinna ei ole kaasatud teised, juba kogemustega lasteaiaõpetajad, puuduvad personaalsed mentorid, lasteaia töökorralduses ei leita aega õpetajate ühistegevusteks. Bakalaureusetöö teema lõplikku valikut mõjutasid need kaks pideva pedagoogilise praktika ajal tehtud praktilist tööd.

Töö eesmärk on selgitada välja Tartu linnas töötavate algajate lasteaiaõpetajate arvamusi kohanemise ja tööga toimetuleku kohta esimestel tööaastatel.

Uurimisprobleem: Alustavad lasteaiaõpetajad loobuvad ametialaste raskuste tõttu oma elukutsesest juba esimestel tööaastatel.

Uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad ja kirjeldavad algajad õpetajad kohanemisprotsessi lasteaeda tööle minnes ja milliseid probleeme nad esile toovad?
2. Kuidas hindab algaja õpetaja toimetulekut oma tööga esimestel tööaastatel?
3. Millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuviisid?

4. Millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse, juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel?

Uurimistöö praktiline väärtus seisneb alustavatelt õpetajatelt saadavas informatsioonis, mille abil saab parendada algajate õpetajate professionaalset arengut toetavaid tugisüsteeme Tartu lasteaedades.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest peatükist. Töö esimeses osas antakse teaduskirjanduse põhjal teoreetiline ülevaade teema laiemast olemusest ja olulisusest. Teises osas tutvustatakse uurimistöö eesmärki ja uurimisküsimusi ning antakse ülevaade andmete kogumise ja analüüsi meetoditest. Kolmandas osas esitatakse uurimistöö tulemused ning arutletakse nende üle varasemate teadmiste kontekstis ja tehakse kokkuvõte.

Peamised mõisted: koolieelne lasteasutus, algaja õpetaja, nüüdisaegne õpikäsitus, kutseaasta, mentor, refleksioon.

# 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE ALUSTAVATE ÕPETAJATE TOIMETULEKUST OMA TÖÖGA

## 1.1. Koolieelne lasteasutus ning lasteaiäõpetaja pädevused ja ülesanded

Koolieelne lasteasutus on õppeasutus, mis pakub hoidu koolieast noorematele lastele ja võimaldab alushariduse omandamist. Lisaks toetab see lapse perekonda, soodustab lapse kasvamist ja arenemist, arvestades tema individuaalsust. Koolieelse lasteasutuse põhiülesanne on luua võimalused ja tingimused sotsiaalselt tundliku, vaimselt ergu, ennastusaldava, kaasinimesi arvestava ja keskkonda väärtustava tervikliku isiksuse kujunemiseks, “hoida ja tugevdada lapse tervist ning soodustada tema emotsionaalset, kõlblist, sotsiaalset, vaimset ja kehalist arengut” arvestades sealjuures lapse ealisi, soolisi, individuaalseid vajadusi ja iseärasusi (Koolieelse lasteasutuse seadus, 2018).

Lasteaiäõpetajad on need, kes loovad aluse lapse hariduskäigule. See nõuab õpetajalt suurt vastutust ning seetõttu peab lasteaiäõpetaja suhtuma töösse lasteaias lugupidavalt ja kandma oma ametit väarikalt. Kutsestandardi järgi peab õpetaja oskama suhelda iga lapsega individuaalselt, arvestades tema eripära. Lasteaiäõpetaja ameti juures peetakse oluliseks õpetaja oskust märgata lapse vajadusi ning kaasata tema arengu ja heaolu nimel tugivõrgustikku. Samuti on oluline, et õpetaja oskab kujundada õpi- ja kasvukeskkonda rühma laste vajadustest lähtuvalt. Ta on päevade planeerimisel paindlik, tegevustes arvestab rühma/lapse hetkeseisundit ja keskkonda. Õpetaja peab olema ennastjuhtiv, mis tähendab, et ta võtab vastutuse enda isikliku ja professionaalse arengu eest ning on kursis oma valdkonna ja pedagoogika uusimate teaduslike suundadega nii Eestis kui teistes riikides. Ta rakendab teadmisi, reflekteerib oma õpetamise mõju ning jagab kogemusi. Õpetaja ülesanne on kujundada usalduslik koostöö vanemate ja kolleegidega, innustada rühmameeskonda lapse arengu nimel eesmärgistatud koostööle. Õppeasutuse meeskonna liikmena panustab ta ühistevustusse ning organisatsiooni arengusse (Kutsestandardid, 2020). Tänapäeval on õpetaja seoste looja ja väärtushoiakute kujundaja, mitte pelgalt infoallikas. Õpetaja ülesanne seisneb lastes kriitilise ja loova mõtlemise ning ka analüüsisioskuse, ettevõtlikkuse,

meeskonnatöö ja eneseväljenduse oskuste arendamises (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Kiiresti muutuv maailmas rõhutatakse üha enam võrdsust, sallivust ja iseseisvust, oskust vajaduse korral abi küsida. See on kaasa toonud õpikäsituse muutumise. Tänapäeval ei saa õpetamine lähtuda vaid õppekavast või õpetajast. Nüüdisaegse õpikäsituse järgi on õpetaja eelkõige väärtuste kandja, kelle toel ja juhtimisel saavutatakse püstitatud eesmärgid. Õpetaja peab nägema igas lapses potentsiaali, lähtudes tema isiklikest saavutustest ning toetama teda keerulistes olukordades. Õpetaja ja lapse vahel peab olema usaldus ja austus. Nüüdisaegne õpikäsitus eeldab õpetajalt avatud suhtumist haridussüsteemi ning annab seejuures rohkem vabadust ja vastutust (Randmäe, 2020).

Õpikäsituse uuendamiseks on vaja aktiivseid ning sihipäraseid spetsialiste, kelle eestvedamisel saaks kaasajastada õppe sisu ja õpetajate ettevalmistust, kasutades erinevaid õppemeetodeid. Nüüdisaegse õpikäsituse kolm olulisemat muutumise suunda on autonoomia, koostööine õpe ja konstruktivistlik teadmuskäsitus.

Kui lähtuda moraalist ja filosoofiast, siis saame autonoomiat pidada aluseks indiviidi vastutuse määramisel oma tegude eest (Devjak jt, 2021). Õpetajate autonoomia mõiste viitab õpetajate professionaalsele sõltumatusele, eriti sellele, mil määral nad saavad teha iseseisvaid otsuseid selle kohta, mida nad lastele õpetavad ja kuidas nad seda teevad (Great Schools Partnership, 2014). Õpetajate laienenud pädevustega kaasneb autonoomia kasv ja enesetõhusus oma töös (Loogma jt, 2020, lk 195). Autonoomia annab suurema tegevusvabaduse ja otsustusõiguse õppijale ning ka õpetajale (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022).

Koolieelse lasteasutuse õpetaja autonoomia ja vastutuse põhitingimused on kõrge teadmiste tase, valmisolek uut teavet kriitiliselt käsitleda, võime teha otsuseid konkreetses kontekstis ja ratsionaalne mõtlemine, mis sisaldab oskust probleeme tuvastada ja analüüsi põhjal lahendusi luua (Devjak jt, 2021).

Eestis on tuvastatav nn piiratud autonoomia. Ühelt poolt on õpetajatel, kaasa arvatud alustavatel, küllaltki palju vabadust teha oma õpetamisega seotud otsuseid, kuid teisest küljest seab standardiseeritud välishindamine kahtluse alla õpetaja autonoomia tegeliku rakendamise. See mittevastavus õpetajale antud autonoomia ja välishindamise vahel võib põhjustada emotsionaalset stressi ja läbipõlemist (Saks jt, 2022). Autonoomia mõistmine

kollektiivse tegutsemise vormina annab uue tähenduse professionaalsele koostööle, mis TALIS 2013 andmetel on Eestis suhteliselt vähene (Loogma jt, 2020).

Koostöine õpe tähendab koos ühiste eesmärkide nimel tegutsemist. Õpetajate koostöö on ideaalne võimalus elukestvaks professionaalseks arenguks, laste õppimise kõrge kvaliteedi tagamiseks ning haridusorganisatsioonide muutumiseks õpikogukondadeks (Slabina, 2017). Koostöine õpetamine pakub õpetajale moraalset tuge probleemidega tegelemisel, hoiab isiklikust ebakindlusest ning läbikukkumistest. Koostöine õpetamine saab teoks ainult siis, kui kõik õpetajad mõistavad ja hindavad selle tähtsust ja vajalikkust (Eisenschmidt jt, 2017).

Konstruktivistliku teadmuskäsituse kohaselt on õppimine individuaalne, aktiivne, tegevus- ja kontekstipõhine (Haridus- ja Teadusministeerium, 2022). Tänapäeval seisavad õpetajad silmitsi survega muuta oma õpetamispraktikat lapsekessemaks ning lapse teadmiste loomise protsessid peaksid muutuma õpetajate jõupingutuste objektiks (Postareff ja Lindblom-Ylänne, 2008).

Algajad õpetajad rakendavad õpetaja töös erinevaid strateegiaid, et näha, kuidas omandatud teoreetilised teadmised toimivad praktikas. Algaja õpetaja alustab isiklike praktiliste teadmiste kujundamist. Selleks peaks algajal õpetajal olema võimalus tutvuda kogunud õpetajate praktiliste teadmistega, et mõista, kuidas nad toetuvad õpetamise käigus praktilistele teadmistele ja kuidas need teadmised on seotud teoreetiliste arusaamadega õpetamisest. See aitaks algajatel õpetajatel arendada oma praktilisi teadmisi, arendades samal ajal pedagoogilisi oskusi (Meijer, 2013).

Konstruktivistliku lähenemise juures on oluline õpetajal hinnata, kuidas laps loob uusi teadmisi olemasoleva teadmiste baasil ning vajadusel mõtestab oma arusaamu uute teadmiste põhjal ümber (Peitel, i.a). Hindamisel ei ole oluline mitte ainult lõpphinne, vaid oluline on hinnata ka protsessi, kuidas laps on arenenud, kas areng on toimunud. Õpetaja roll on aktiivse ja kriitilise hoiaku julgustamine, õppimise toetamine. Õpetaja on samaaegselt õppija rollis, kus õppija- õpetaja ja õppija-õppija suhted toetavad tulemuste saavutamist ning neil on ühine teadmiste loomine. Õpetajal on huvi oma õpetamisoskuste arendamise vastu, sest tema õpetamisoskuste areng toetab õpilaste saavutusi. Õpetaja on teadlik oma õpetamisoskustest ning ta on suuteline neid reflekteerima (Postareff ja Lindblom-Ylänne, 2008).

Nii esimeste aastate jooksul kui ka edaspidi on oluline õpetaja oskus analüüsida oma tööd järjepidevalt, püstitada lähtuvalt analüüsi tulemustest endale kutsealase arengu eesmärgid ja määratleda oma enesetäiendamisevajadust (Schults, 2012, lk 19).

Eelnevale tuginedes saab öelda, et tänapäeval oodatakse õpetajalt lapsekesksust ehk lapsest lähtuva kasvatuse põhimõtetest lähtumist. Nüüdisaegse õpikäsituse poole liikumiseks peavad seda toetama eestvedamine ja lasteaia töökorraldus, muudatused õppesisus, õpetajate ettevalmistus ja lasteaia füüsiline, vaimne ning sotsiaalne keskkond. Õpetaja kutsestandardi (2020) järgi peab lasteaiaõpetajal olema palju erinevaid pädevusi ning just algaja õpetaja jaoks võib sellise hulga ülesannete täitmine käia üle jõu ja tekitada arusaama, et kõik ei lähegi ootuspäraselt. Alustavate õpetajate autonoomia ehk iseseisvus ja otsustusõigus on äärmiselt oluline, kuna sellest sõltub, kuidas nad oma tööd teevad ning milline on nende roll ühiskonnas. Kõige olulisem roll lapse autonoomia edendamisel on lasteaiaõpetajal, kes otsustab iseseisvalt töö, tegevuse, eesmärgid ja reeglid rühmas. Mida autonoomsemalt lasteaiaõpetajad end tööil tunnevad, seda rohkem nad soodustavad laste arengut ja autonoomiat. Samas, õpitegevuste paremaks mõistmiseks on otstarbekas lähtuda konstruktivistlikust lähenemisest. Oluline on ka koostöö õpetajate vahel, sest omavahel kogemuste jagamine soodustab kõigi osalejate kutseoskuste arengut.

## **1.2. Algaja õpetaja kutseoskuste kujunemine ja kohanemine lasteaia**

Algaja õpetaja on haridusasutuses alles tööd alustanud õpetaja, kellel on töökogemust vähem kui viis aastat (Cherian ja Daniel, 2008). Algajal õpetajal on teadmised õpetajatööst ja mõningane praktiline kogemus, kuid võib ette tulla olukordi, kus töö käib üle jõu, kuna tal on vähe kogemusi (Schults, 2012). Goldi (1996) ja Gratchi (1998) andmetel määravad algaja õpetaja esimese õppeaasta kogemused, kontseptsioonid ja tõekspidamised selle, mida tähendab olla õpetaja ja mis on õpetamine. Alustava õpetaja kujunemine oma ala meistriks on pikaajaline protsess. Õpetaja professionaalses kujunemises Berliner mudeli järgi eristatakse viite astmelist taset (Barone jt, 1996): algaja, edukas algaja, kompetentne õpetaja, professionaalne õpetaja ja meisterõpetaja.

1. Algaja tase (*novice level*). Esimesel aastal õpib alustav õpetaja aru saama ja rakendama lihtsaid õpetamisreegleid. Algaja õpetaja jaoks on igapäevane praktiline tegevus ning sealt tulenevad teadmised ja oskused tunduvalt olulisemad kui õpetajakoolituses õpitu.

2. Edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner level*). Teist ja kolmandat aastat töötavad õpetajad, kes hakkavad saadud kogemusi seostama õpetajakoolituses omandatud teoreetiliste teadmistega. Praktika sidumine teooriaga annab võimaluse teooriat täielikult mõista ja seda tunnetada. Algajal õpetajal paraneb strateegiline teadmine, kuid nad veel ei suuda eristada olulist ebaolulisest.

3. Kompetentse õpetaja tase (*competent level*). Vähemalt kolm-neli aastat töötanud õpetaja on võimeline järjestama prioriteete õpetamises, teostama teadlikke valikuid õppe-eesmärkide püstitamisel ja tegevusplaanide kavandamisel. Ta on suuteline eristama olulist ebaolulisest. Õpetaja suudab teha õppekava ja õpetamisega seotud otsuseid, tunneb suuremat vastutust oma töö eest.

4. Professionaalse õpetaja tase (*proficient level*) on umbes viis aastat töötanud õpetajal. Tänu oma kogemusele suudab vilunud õpetaja näha situatsioone terviklikult, kuid on oma otsustes analüüsiv ja kaalutlev.

5. Meisterõpetaja tase (*expert level*). Meisterõpetajad tegutsevad kiirelt, paindlikult ja sujuvalt. Nad suudavad tajuda situatsioone intuiitiivselt ja teha õigeid otsuseid pikema analüüsi ja arutlemiseta (Barone jt, 1996).

Kagan (1992) väidab, et õpetaja kutseoskuste kujunemine algab algaja tasemest, kuid meisterõpetaja taseme saavutab vaid väike osa õpetajatest. Õpetajate kutseoskuste pädevuse kujunemist saab iseloomustada neljast aspektist: kuidas õpetaja jälgib või suudab jälgida rühmas toimuvat; milline on ta pingetaluvus õpetamise ajal; kui palju ta tugineb teatud sündmuste ennustamisel isiklikule kogemusele ja kui palju ta on keskendunud laste õppimise toetamisele (vastandatult murele oma tegevuse õnnestumise pärast).

Kutseoskuste kujunemisel saavutamaks professionaalset kutsemeisterlikkuse taset on olulise tähtsusega enda pädevuste analüüsimine. Lähtudes enda nõrkadest kohtadest, saab õpetaja kõige objektiivsema pildi enda kutseoskuste omandamise ja arengu kohta. Siinkohal on abiks nt Fulleri muredel põhinev arengumudel.

Fuller (1969) lähtub õpetajakoolitajate tähelepanekutest, kus õpetajad identifitseerivad ja väljendavad õpetamist mure kaudu. Muresid vaadeldakse kui õpetamisega seotud probleeme, mida õpetajad tajuvad (Fuller, 1969):

1. Õpetamiseelne (*pre-teaching*) faas – õpetamisega seotud mured puuduvad.

2. Varajase õpetamise (*early-teaching*) faas – algaja õpetaja muretseb enda hakkamasaamise pärast.
3. Hilise õpetamise (*late teaching*) faas – õpetaja muretseb õpilaste edasijõudmise pärast.

Kahe välja toodud mudeli põhjal saab jaotada õpetajaid professionaalsuse taseme järgi vastavalt töötatud aastatele või esile kerkivate probleemide kaudu. Arengumudeleid kasutatakse selleks, et saavutada terviklikum ülevaade õpetaja professionaalse arengu käigust. Kuigi mudelid on erinevad, on astmetel kindel määratlus ning hierarhiline järjestus algsest oskuse tasemest kõrgemate tasemete oskuste poole (Õim, 2008).

Fulleri mudel andis tõuke järgmise mudeli välja arendamisele. Fuller koos Browniga (1975) esitasid neljaastmelise murede mudeli, mida iseloomustatakse järgmiste astmete alusel:

1. Fantaasia-illusioonide staadium – algajal õpetajal on oma ettekujutus tulevases tööst õpetajana. See on välja kujunenud oma kooliaegsete õpetajatega seotud kogemustest ja on võrdne õppija ettekujutusega õpetajaametist.
2. Ellujäämise staadium (*self-survival stage*) – selles staadiumis purunevad illusioonid õpetajaameti kohta ning ilmsiks tuleb valitud eriala keerukus, mis paneb otsustama, kas jätkata tööd koolis või lahkuda esimesel tööaastal.
3. Õpetamise staadium (*task-instruction stage*) – sellel etapil lahendab algaja õpetaja õpetamisega seotud probleeme, tavaliselt on juhtimis- ja distsipliiniprobleemid selleks ajaks lahendatud.
4. Mõju õpilase õppimisele (*impact-student stage*) – siis kui õpetamise stiil on väljakujunenud, jõuab õpetaja staadiumisse, kus ta ei muretse enda pädevuse pärast, vaid tunneb huvi ja vastutust õpilaste õppimise ja õpitulemuste, nende sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste vastu.

Tänapäeval viidatakse enamikus õpetaja professionaalset arengut käsitlevates artiklites Fulleri murede mudelile, kui klassikalisele mudelile, kuid samas on ka sellel kritiseerijaid (HITSA Innovatsioonikeskus, i.a).

Conway ja Clark (2003) täiendasid Fulleri mudelit. Täiendatud mudel kajastab algaja õpetaja muredele lisaks nende ootusi esimestel katsumustel õpetajana. Uurijad pakkusid välja kaheksa murede kategooriat:

1. Mured seoses õpilastega – ma ei suuda jõuda kõikide lasteni.
2. Ülikooliga seotud mured – hirmud selle ees, et ei suudeta nii hästi kui soovitakse õppida kursuse või praktika ajal.
3. Klassi juhtimisega seotud mured – ma kardan klassi üle kontrolli kaotada.
4. Õppekava ja õpetamisega seotud mured – mure selle pärast, et õpilased ei saa aru õpetatavast materjalist või ideest.
5. Enda kui õpetajaga seotud mured – ma ei saa õpetajana hakkama, sest ma ei õppinud õpetajakoolituse ajal piisavalt.
6. Mured koostöö pärast juhendaja/mentoriga – ma kardan, et ma ei saa läbi oma juhendajaga.
7. Mured koostöö pärast lastevanematega – ma kardan vanematega suhtlemist.
8. Mure oma elukutse pärast – ma kardan, et osa õpetajaid ei hooli oma tööst/lastest (HITSA Innovatsioonikeskus, i.a).

Conway ja Clark (2003) uurisid peale murede ka õpetaja ootusi ning tõid välja järgmised kategooriad: (1) mina õpetajana, (2) õpilased, (3) õppekava ja õpetamine ning (4) klassi juhtimine (HITSA Innovatsioonikeskus, i.a).

Moir (1990) esitab viis arengufaasi, mille algajad õpetajad läbivad esimesel tööaastal:

- Esimeses faasis, mis toimub enne tööle astumist, algaja õpetaja idealiseerib õpetaja ametit, tunneb suurt põnevust ja ootusärevust.
- Teise faasi lõpuks ehk umbes neljandal nädalal pärast õpetajatööga alustamist püüab ta õpetajana „ellu jääda“, ta tunneb väsimust ning on väga kriitiline eelkõige enda suhtes; keerukus saab reaalsuseks.

- Kolmandas ehk illusioonide purunemise faasis, mis kestab kuus kuni kaheksa nädalat tööga alustamisest, hakkab algaja õpetaja kahtlema elukutse valikus, enda pädevustes. See faas on kõige kriitilisem kogu karjääri alguses.
- Neljas faas saabub tavaliselt esimese õppeaasta teisel poolel: õpetajaametiga seotud küsimused saavad selgemaks ja on arusaadavamad. Esimesed praktilised pädevused on omandatud, õpetaja suudab ette planeerida oma tegevust.
- Viies faas räägib õpetaja oskusest analüüsida oma tööd ja tegevust, selles faasis mõtestab õpetaja oma tegevusi ja oskab planeerida neid pikemaks (vähemalt õppeaasta) perioodiks (Moir, 1990).

Loodud mudelid aitavad mõista, milliseid faase läbitakse alates õpetajakoolitusest kuni meisterõpetajaks saamiseni ning seda, mille poolest erinevad algajad õpetajad kogunud õpetajatest.

Kohanemine on inimese ja tema keskkonna vahel toimuv suhete loomise ja hoidmise protsess. Selles protsessis toimub inimeste vajaduste rahuldamine, mis omakorda muudab tema käitumist ja/või suhtumist nii, et inimene oleks võimeline vastama keskkonna nõudmistele ja suudaks seeläbi luua harmoonilise suhte keskkonnaga (Einling ja Tõke, 2015). Selleks, et uut olukorda aktsepteerida, kaasnevate muutustega toime tulla, seda omaks võtta ning üleminekuga hakkama saada, on oluline kohanemisevõime. Kuid igäüks ei ole võimeline, olenemata muutustest, taganema vanadest ootustest, identiteetidest või käitumistest ning seeläbi ei saa nad tulemusrikkalt hakkama uutega (Einling ja Tõke, 2015).

Tihti peale saadavad muutusi hirm, rahutus, viha, oma toimingute üle kontrolli kaotamine ning toimunu eitamine. Esmastele reaktsioonidele järgneb ebalus ja frustratsiooni kogemine. Seepeale järgneb kahtlemine, küsimuste esitamise, aktsepteerimise faas, mis osutab toimunu reflekteerimisele, mille tulemiks on muutuste omaksvõtt. Uute prioriteetide ja sihtide seadmine ning enda edaspidiste toimingute planeerimine viitavad sellele, et inimene on muutused vastu võtnud ja kohanenud (Kanep, 2009, lk 16).

Muutustega toimetulekul võib inimestel eristada erinevaid staadiume. Esmalt, kui kaob tasakaal, ei tööta tavalised probleemide lahendamise mehhanismid. Tasakaalu taastamine toimub kui inimene mõtleb välja uusi viise kuidas probleeme lahendada ja see annab talle võimaluse liikuda tagasi tasakaalu staadiumisse (Einling ja Tõke, 2015).

Algaja õpetaja jaoks kaasneb uude tegevusse astumisega suur emotsionaalne stress, mis nõuab kõigi sisemiste ressursside mobiliseerimist. Sisemised ressursid toetavad õpetaja kiiret kohanemist ametiga. Esimestel tööaastatel arenevad õpetamisoskused, saadakse õpetajate kogukonna liikmeks ning hakkab kujunema õpetaja identiteet. Algajad õpetajad vajavad ametisse sisseelamisel toetust. Sellest, kuidas sisseelamise periood möödub, oleneb, kas algaja õpetaja saab professionaalina hakkama, kas ta jääb haridusvaldkonda või leiab end töötamas mõnes muus valdkonnas (Remmik jt, 2015; Einling ja Tõke, 2015). Veelgi enam, Veenman (1984) väidab, et algajatel õpetajatel on tööl sotsialiseerumine keeruline ja sageli algajatele õpetajatele antakse väljakutseid pakkuvaid ülesandeid, kuid harva võimaldatakse neile ametlikku tuge ja juhendamist.

Algaja õpetaja probleemide ringi võib jagada psühholoogilisteks – need on kogenud õpetajate ja noore spetsialisti vahelised suhted, tema kohanemine meeskonnas, suhtlemine lastevanematega, õpetajaameti prestiiži puudumine, isegi elukutse mõttetus. Teine rühm on professionaalne-metoodiline – suutmatus töötada dokumentatsiooniga, teadmatus paljudest olemasolevatest programmidest, mentorluse probleem ja teooria ülekaal praktikast. Algaja õpetaja kohanemist ja kujunemist mõjutavad kolm peamist tegurit: õpetajakoolituses omandatud teoreetilised teadmised, pedagoogilise praktika käigus saadud kogemused ning õpetaja enda isik ja tõekspidamised. Toodud kolm tegurit peaksid olema omavahel seotud, et õpetaja võiks saavutada sisuliselt ehk kvalitatiivselt uue taseme (Eisenschmidt, 2003).

Eelnevale tuginedes saab öelda, et õpetajaametis alustavatel algajatel õpetajatel on teoreetilised teadmised, kuid vähesed ametialased praktilised kogemused. Siirdudes uude keskkonda võib juhtuda, et eelnevalt omandatud oskused ja teadmised ei olegi praktikas rakendatavad.

### **1.3. Algaja õpetaja professionaalne areng**

Kuna esimene tööaasta on õpetajal alles kohanemise aasta, siis õppija staatusest üleminek professionaalseks õpetajaks nõuab pingutusi. Sel perioodil on vaja, et algaja õpetaja usuks endasse ja tunneks rahulolu. Eesmärgiga vähendada alustavate õpetajate ametist loobumist on paljud riigid, nende hulgas ka Eesti, välja arendanud tugiprogramme, mis on suunatud just selliste õpetajate toetamisele. Üks tugiprogrammidest on kutseaasta, millega alustati Eestis 2004. aasta sügisel. Kutseaasta eesmärk on algaja õpetaja abistamine õppeasutuse kui organisatsiooniga kohanemisel ning kutseoskuste edasisel arendamisel, pakkuda tuge

kogemuste puudumise tõttu tekkivate probleemide lahendamisel. Eestis uuriti õpetajate professionaalset arengut, kuid keskenduti rohkem praktiseerivatele õpetajatele ning algajatele õpetajatele pöörati vähem tähelepanu (Poom-Valickis, 2007).

Õpetaja ametialases arengus nähakse oskuste ja teadmiste arengut, millele ühelt poolt aitavad kaasa professionaalsete oskuste omandamine töökohal ja teadmiste vahetamine kolleegidega ja teisalt õpetajakoolituse eri vormid (Taimalu, i.a). Lasteaiaõpetaja professionaalsust saab ja tuleb toetada läbi teadustegevuse, taseme- ja täienduskoolituste. Professionaalse arengu ehk teadmiste, oskuste ja pädevuste kujunemise toetamine tõstab õpetajate pedagoogilist kvaliteeti ja seejärel avaldab mõju ka laste arengule (Krull jt, 2013).

Esimene õppeaasta on algajate õpetajate jaoks suurte ootuste, ootusärevuse, närvilisuse ja enesekindluse puudumise aasta. Kirjanduses käsitletakse seda teemat kooliõpetajate aspektist, kus on leitud, et esimene tööaasta kujutab endast väljakutsete, dilemmade ja raskuste perioodi. Eeldatakse, et algajad lasteaiaõpetajad seisavad silmitsi sarnaste kogemustega. Seda on lasteaiaõpetajate seisukohast vähe uuritud. Arvatakse, et lasteaiaõpetajate sisseelamisprotsess ja professionaalne areng on sarnased alg- ja gümnaasiumiõpetajate omaga (Oplatka ja Eisenberg, 2007). Kaasaegsete õpikäsitluste omaksvõtt ja rakendamine vajab uut lasteaiaõpetaja professionaalsuse kontseptsiooni, mis on võimalik omandada lasteaiaõpetajate taseme- ja täienduskoolitustel (Krull jt, 2013).

Kui õpetaja professionaalse arengu tase ei vasta haridussüsteemi nõuetele, tekivad raskused ja probleemid. Töö kvaliteet ja sellest tulenevalt ka laste õppimise kvaliteet sõltub sellest, kui kiiresti õpetaja uuendustele reageerib. Professionaalne areng hõlmab ka teatud isikuomaduste arendamist, mis aitavad tõsta õppeprotsessi efektiivsust. Nende hulka kuuluvad tähelepanelikkus, oskus kuulata ja kuulda, kontakt ja seltskondlikkus, objektiivsus, nõudlikkus (Oplatka ja Eisenberg, 2007). Esimesel tööaastal on õpetajale väga oluline kujundada arusaam endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, kujundada oma professionaalne enesemõistmine ning leida oma õpetamisstiil (Kagan, 1992).

Õpetaja professionaalne areng toimub lasteaia keskkonnas ning seda mõjutab kõik lasteaia kui organisatsioonis toimuv. Õpetaja arengut saab vaadelda kolmes samaaegselt toimivas valdkonnas: kutsealane sotsialiseerumine ja sotsialiseerumine organisatsioonis, enesekontseptsiooni kujunemine ning esmaste kutseoskuste kujunemine, mida mõjutab organisatsiooni kultuur (Eesti Haridusfoorum, 2007).

Samaaegselt “toimub sotsialiseerumine organisatsioonis ja professionaalne sotsialiseerumine. Professionaalse sotsialiseerumise ajal saab algajast õpetajast õpetajaskonna liige.” Algaja õpetaja võtab omaks ühiskonnas ja selle haridusasutuse õpetajatöös väärtustatud teadmised, oskused, väärtused ja normid. Professionaalse sotsialiseerumise edukus sõltub otseselt sellest, kui kiiresti toimub kohanemine organisatsioonis (Eesti Haridusfoorum, 2007).

Alustava õpetajat toetab ka kollegiaalne lasteaia kultuur. Kollegiaalses õhkkonnas kogetakse vähem stressi ning töötajad püsivad kauem organisatsioonis, kus neid väärtustatakse ning kus organisatsiooni väärtused ja hoiakud ühtivad nende enda väärtuste ja hoiakutega (Eldermann, 2018).

Kollegiaalse kultuuri suunda iseloomustavad järgmised aspektid: vastastikune toetus ehk juhtkond toetab õpetaja professionaalset ja isiklikku arengut, kolleegid on avatud meelega ning töötatakse lähtuvalt organisatsiooni alusväärtustest. Lasteaias, kus valitseb kollegiaalne kultuur tunnevad õpetajad end emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaliselt. Inimestevaheline suhtlus on avatud ning igäüks saab julgelt abi küsida. Kollegiaalse kultuuriga organisatsiooni juht tegeleb teadlikult meeskonna loomisega, motiveerib ja märkab õpetajate professionaalset arengut ning tunnustab seda, on empaatiline ja hea kuulaja, tegutseb oskuslikult ja leiab olukorrale lahenduse. Ta soodustab ja toetab õpetajate omavahelist koostööd ja vastastikust professionaalset toetust ja nõustamist (Schihalejev, 2017).

Et õpetaja pidevalt areneks, peab ta oma tegevust analüüsima. Arengu professionaalseks järjepidevuseks on oluline kolm astet: esmaõpe, kutseaasta ja jätkuv (erialane) professionaalne areng. Kutseaastal toimub esmaste kutseoskuste arendamine ning (erialase) professionaalse kontseptsiooni kujundamine. Õpetaja elukutses on oluline refleksioonivõime olemasolu. Alustavat õpetajat toetab tema eneseanalüüsi protsessis mentor ehk kogunud õpetaja, kes suunab algajat õpetajat oma ametialast tegevust süvitsi analüüsima, paneb kahtlema ja vastuseid otsima (Eesti Haridusfoorum, 2007).

Mentor inspireerib, toetab, aitab ennetada läbipõlemist, võimaldab õppimist (Lainola ja Eisenschmidt, 2021, lk 10). Mentori roll on tasakaalu hoidmine kolme tegevuse vahel:

1. Toetuse pakkumine.
2. Kognitiivse väljakutse loomine.

### 3. Professionaalse visiooni toetamine.

Alustava õpetaja jaoks on tähtis aktsepteerida ennast õppijana, teadvustada, kui kaalukas on isikliku professionaalse arengu jaoks oma õpetamispraktika uurimine nii koostöös kui individuaalselt (Lainola ja Eisenschmidt, 2021, lk 38).

Eelnevale tuginedes saab öelda, et algaja õpetaja professionaalset arengut mõjutavad paljud tegurid. Lisaks isiklikule arusaamisele õpetaja rollist, on õpetaja rollile ka professionaalsed ootused (õpetaja tööks vajalikud omadused), mis on kirjeldatud Õpetaja kutsestandardis (2020). Seega, algaja lasteaiaõpetaja professionaalse pädevuse tunnetamisel võib suurt rolli mängida lasteaiaõpetaja ja meeskonnatöö kvaliteet. Et alustavad õpetajad ei lahkuks, vaid nende erialane areng oleks kindlustatud, selleks tuleb luua toetav töökeskkond ning tegeleda ebakindlust tekitavate aspektidega. Kutseaasta programmi abil saab alustavale õpetajale pakkuda esimestel tööaastatel professionaalset ja süsteemset tuge, oskustega mentor toetab ning aitab luua professionaalset visiooni.

#### 1.4. Algaja õpetaja ebakindlust mõjutavad tegurid õpetajatöös

Esimese viie tööaasta jooksul paljud õpetajad lahkuvad töölt. Põhjuseks on õpetajakutse keerukus, suur stress, ootuste mitte vastamine tegelikkusele. Algajatele õpetajatele on aastaid olnud kõige suuremateks probleemideks distsipliini tagamine rühmas ning enesekehtestamine (Ruus, Eisenschmidt, 2010, lk 152; Schults, 2012, lk 17). Need võivad saada alguse lastele sobimatust õppekavast või sobimatutest õpetamisviisidest. Ka sellest, et algaja õpetaja ei sõnasta selgelt oma eesmärgid ning on valinud ebakohased ülesanded, ei ole andnud lastele adekvaatseid juhiseid või lapsed ei saa ülesande sisust aru. Siinjuures on oluline, et alustav õpetaja õpiks õpetama täpselt ja analüütiliselt, et tema õpetamistegevused oleksid põhjendatud. Selleks on vajalik refleksioonioskus ehk oma tegevuste ja nende põhjuste teadvustamine, sõnastamine ja analüüsimine (Schults, 2012, lk 17).

Algajate õpetajate muresid uurides leidsid Birkeland ja Johnson (2003), et paljudel algajatel õpetajatel on kartus ja üldine ebakindlustunne õpetaja elukutse suhtes. Herbert ja Worthy (2001) väidavad, et algajad õpetajad tunnevad tavaliselt isolatsiooni, ebakindlust ja ideaalide kadumist. Peale isoleerituse võivad algajad õpetajad kogeda ka toetuse puudumist. Suur probleem on mentori puudulik juhendamine ja toetus või koguni selle puudumine. Algajale õpetajale ei ole loodud võimalusi ametioskuste arenguks kriitiliselt reflekteerida oma tegevusi ning teha seda kogunud praktiku, mentori juhendamisel (Schults, 2012, lk 16).

Probleemiks võib saada organisatsiooni liikmete ja algaja õpetaja väärtushinnangute erinevus ning seetõttu võib kohanemine tekitada raskusi (Remmik jt 2015, lk 173). Algajate õpetajate toetamise asemel kohtab endiselt suhtumist kus õpetaja peab iseseisvalt hakkama saama (Remmik jt, 2015). Töös võib tekkida olukordi, kus algaja õpetaja õpetajakoolituses saadud teadmised jäävad rakendamata, põhjusel, et konkreetse organisatsiooni kultuur seda ei toeta. Väljakujunenud suhtumuste ja uudsete ideede vastandumisel jääb peale suuremalt jaolt kogenum ja järelandmatum. Kogunud õpetajad võivad pidada ainuõigeks ja suruda peale oma õpetamispõhimõtteid (Ruus, Eisenschmidt, 2010, lk 159). Algajal õpetajal on sageli raske toime tulla töö planeerimisega ja korraldamisega, laste motivatsiooni suurendamisega ja nende individuaalsete iseärasuste arvestamisega. Keeruline on ka koostöö lastevanematega (Griffin 1992; Korthagen 1999; Fullan 2000 jt).

Ilma piisava toetuseta saavutavad edu ainult kõige tugevamad ja sihikindlamad õpetajad. Esimesed kogemused, millega algajad õpetajad kokku puutuvad, põhjustavad sageli seda, et algajad õpetajad peavad oma tööd frustrerivaks, talumatult raskeks, mis lõpuks suurendab nende riski loobuda õpitud erialast (Fantilli ja McDougalli, 2009).

Toetuse, täpsemate juhiste ja juhendamise puudumine ning teadmatus sellest, kuidas organisatsioon toimib, võib viia algaja õpetaja läbipõlemiseni ning ametist lahkumiseni (Remmik jt, 2015).

Vaatamata sellele, et algajal õpetajal on pärast õpingute lõpetamist teoreetilised teadmised ja praktilised oskused, võib ette tulla olukordi, mille lahendamine ei ole kerge, ning selliste olukordade kuhjumine õpetajatöös tundub väga raske.

### **1.5. Algaja lasteaiaõpetaja toimetulekuviisid**

Märkimisväärselt tähtsad on nii isiksuseomadused kui õpetajakoolitustel omandatud ettevalmistused õpetajana toimetulekus esimestel tööaastatel (Poom-Valickis, 2007). Õpetaja professionaalne areng seisneb pidevas pädevuse suurendamises, mis saavutatakse elukestva õppimise (sh reflekteerimise) tulemusena, see omakorda väljendub järjest edukamas toimetulekus igapäevatöoga (Eisenschmidt, 2007). Toimetulekut õpetajana mõjutavad positiivne usk endasse ja oma tegevuse tõhususse, mis loob positiivse fooni edasiseks professionaalseks arenguks. Algajad õpetajad, kes oskavad teha järeldusi enda tööst ning peavad tähendusrikkaks oma kutseoskuste järjepidevat täiendamist, kellel on analüüsi- ja reflekteerimisoskused, tulevad õpetajatöoga paremini toime. Vaid süstemaatilise

refleksiooni ja oma töö analüüsimise kaudu võtavad nad vastutuse oma toimetuleku ja kutsearengu eest (Poom-Valickis, 2007). Refleksioon võimaldab saada teadmisi enda tunnetest ja neid reguleerida (Leijen ja Kullasepp, 2013). Refleksioon aitab algajal õpetajal oma kogemustest õppida (Gibbs, 1988; Poom-Valickis, 2007). Refleksiooni tulemusena väheneb pinge, mida inimesed kogevad keerulistes olukordades (Koni ja Krull, 2013). Õpetajana toimetulekut aitavad tagada algaja õpetaja programmid, mis toetavad kohanemist haridusasutuse kui organisatsiooniga ning esmaõppes omandatud oskuste edasi arendamist. Kutseaasta programm pakub tuge väheste kogemustega õpetajatele, et lahendada õpetajatöös eettulevaid probleeme (Schults, 2012, lk 19). Toimetulek õpetajana sõltub läbisaamisest kolleegidega. Mentor saab luua algajale õpetajale turvalise koha, kus õppimine ja kohanemine saab edukalt toimuda (Lainola ja Eisenschmidt, 2021). Mentori ja kolleegidega saavad algajad õpetajad oma esimesed ametialased kogemused ning kõik osalejad oma mõtteid jagada. Positiivsed õpetamiskogemused ja tagasiside, mida saab algaja õpetaja, saavad tõsta tema veendumust, et ta suudab saavutada endale seatud eesmärged, mis omakorda saab tõsta algaja õpetaja tajutud enesetõhusust. Algaja õpetaja kõrge enesetõhusus hoiab motivatsiooni efektiivselt töötada ja oma oskusi edasi arendada (Schults, 2012, lk 24).

Eelnevale tuginedes saab öelda, et refleksioon on oluline algaja õpetaja professionaalse arengu toetaja, sest see aitab end paremini tundma õppida. Hea reflekteerimisoskusega algajad õpetajad tunnevad end kindlana, neil on realistlik vaade endast ning nad on olukorra juhtimisel aktiivsed ja enesekindlad. Samuti on tugisüsteem oluline algaja õpetaja professionaalse arengu toetaja, sest kollegiaalne toetus võib olla siinjuures suureks abiks.

## **1.6. Varasemad uurimused**

Tommula (2022) magistr töö “Koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest” eesmärk oli välja selgitada Ida-Virumaa koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest õpetajaametist ning kirjeldada tegevusi selle ennetamiseks. Tulemustest selgus, et alustaval õpetajal on olemas ainealased teadmised, kuid puuduvad praktilised oskused ja kogemused. Samuti selgus, et alustav pedagoog vajab esimesel tööaastal tõhusamat organisatsiooni ja koolipere toetust tööülesannete täitmisel ning organisatsioonis kohanemisel. Alustav õpetaja jätkaks töötamist õpetajaametis ka peale esimest tööaastat, kui teda toetatakse ning kuulatakse rasketes olukordades.

Kiisk uuris 2017. aastal oma magistritöös koolieelses lasteasutuses töötavate algajate õpetajate hinnanguid enda professionaalse arengu kohta üleminekul ülikoolist erialasele tööle. Magistritöös uuriti, kuidas hindab algaja õpetaja oma professionaalset arengut erialasel tööol, millised on peamised toetuse, juhendamise ja koolituse vajadused algaja õpetaja professionaalses arengus ning kuidas hindab algaja õpetaja üleminekut ülikoolist erialasele tööle. Uurimistulemustest selgus, et õpetajad oleksid esimestel aastatel vajanud juhtkonnalt rohkem toetust ja abi. Samas selgus õpetajate arvamustest, et esimestel aastatel oleksid nad vajanud lisaks veel mentori toetust, juhendamist ja tagasisidet oma tööle.

Antje uuris (2021) bakalaureusetöös X valla koolide ja lasteaedade algajate õpetajate kohanemist ja toimetulekut esimestel tööaastatel ning nende ootusi koostööle mentoriga. Selgus, et algajal õpetajal on teoreetilised teadmised, kuid puudu jääb praktilistest oskustest. Tööd alustades ei tule alustav õpetaja üksinda õpetajatööga toime. Seega vajab algaja õpetaja enda kõrvale toetavat ja kogemustega mentorit. Mentoriga peaks olema hea koostöö, et algaja õpetaja ei lahkuks töölt esimestel tööaastatel.

## **2. UURIMISTÖÖ METOODIKA**

### **2.1. Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused**

Algajad õpetajad tunnevad ennast esimestel tööaastatel ebakindlalt, ei tule õpetajatööga toime, tunnevad isoleeritust ja toetuse puudumist ning selle tulemusena lahkub esimestel tööaastatel suur hulk algajaid õpetajaid töölt.

Uurimistöö eesmärk on selgitada välja Tartu linnas töötavate algajate lasteaiaõpetajate arvamused kohanemise ja tööga toimetuleku kohta esimestel tööaastatel.

Selleks viiakse läbi intervjuid algajate lasteaiaõpetajatega. Eesmärgi saavutamiseks otsitakse intervjuude käigus vastuseid järgnevatele uurimisküsimustele:

1. Kuidas tajuvad algajad õpetajad kohanemisprotsessi lasteaeda tööle asumisel ning missuguseid probleeme sellega seoses esineb?
2. Kuidas hindab algaja õpetaja toimetulekut oma tööga esimestel tööaastatel?
3. Millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuvõidid?
4. Millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse, juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel?

### **2.2. Meetodi valik ja kirjeldus**

Uuringus lähtuti kvalitatiivsest uurimisviisist. Kvalitatiivne uurimismeetod võimaldab süvitsi uurida inimeste mõtteid, kogemusi ja tundeid. Lisaks on kvalitatiivse uurimise lähtekohaks tegeliku olukorra kirjeldamine, kus saab otsida vastust uurimisküsimustele ning püütakse leida tõsiasju uuritava ainese kohta (Õunapuu, 2014, lk 56).

Kvalitatiivne meetod sobib antud teema uurimiseks, sest võimaldab otsida vastuseid küsimusele, kuidas alustavad lasteaiaõpetajad modelleerivad ümbritsevat tegelikkust ja

millise tähenduse nad kogetule omistavad. Samas annab kvalitatiivne uurimisviis rikkalikke detailseid kirjeldusi alustavate lasteaiaõpetajate käitumisest ja arvamustest. Kuna töö on kavandatud kvalitatiivse uuringuna, siis andmekogumisinstrumentina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, sest eesmärk oli teada saada Tartu linnas algajate lasteaiaõpetajate arvamused tööga kohanemise ja toimetuleku kohta ning mõista, miks algajad õpetajad töölt lahkuvad.

Poolstruktureeritud intervjuu annab võimaluse täpsustada saadud vastuseid ning vajadusel küsida lisaküsimusi (Hirsjärvi jt, 2005, lk 192). Poolstruktureeritud intervjuudega sooviti saada olulist informatsiooni vastuste põhjendustest ning jälgida vastajate näoilmet ja žeste ehk kehakeelt, mis on uuringule väga tähtis, sest on füüsiliselt silmaga nähtav ning vahetu emotsioon annab rohkem infot, kui kirjalik tagasiside.

### **2.3. Valimi kirjeldus**

Uuringu valimi moodustasid Tartu linna lasteaedades töötavad algajad õpetajad. Uurimisobjektid valiti eesmärgipäraselt, töös kasutati eesmärgipäraselt valimit. Eesmärgipärase valimi moodustab indiviidide kogum, kellel on sarnased kogemused seoses mingi kindla olukorra või nähtusega (Õunapuu 2014, lk 144).

Tartu linna ametliku kodulehe andmetel on linnas kokku 38 lasteaeda, nendest 25 on munitsipaal- ja 13 eralasteaiad. Kõikidele lasteaedade juhtidele läkitati kiri, milles paluti see edastada algajatele õpetajatele, kelle tööstaaž oli vähem kui viis aastat. Kirjas tehti õpetajatele ettepanek osaleda uurimistöös intervjuueeritavatena ning selgitati uurimistöö eesmärki, toonitati osalemise vabatahtlikkust ja anonüümsust. Esmalt vastas kirjale kümme algajat õpetajat, kes andsid oma nõusoleku, kuid erinevatel autorist sõltumatutel põhjustel said intervjuudes osaleda ainult viis. Kõik uuringus osalenud algajad õpetajad töötavad erinevates Tartu linna lasteaedades. Intervjuueeritud algajad õpetajad on valdavalt erialase (koolieelse lasteasutuse õpetaja) kõrgharidusega, üks vastanuist on õppinud kunstioõpetajaks (vt tabel 1). Vastanute tööstaaž on 1-3 aastat.

Valimi nõrkuseks võib pidada valimi väiksust, mis ei võimalda teha üldistavaid järeldusi kõigi algajate õpetajate kohta Tartu linnas. Vaatamata sellele, intervjuude detailne uurimine annab adekvaatse ülevaate algajate õpetajate arvamustest selle valimi piires.

**Tabel 1.** Algajate õpetajate taustaandmed

Intervjueeritavad	Haridus	Tööstaaž
Õ1	Tartu Ülikool, eriala Koolieelse lasteasutuse õpetaja	1. aasta ja 2 kuud
Õ2	Tartu Ülikool, eriala Koolieelse lasteasutuse õpetaja	2,5 aastat
Õ3	Tartu Ülikool, eriala Koolieelse lasteasutuse õpetaja	3 aastat
Õ4	Tartu Kõrgem Kunstikool Pallas	2 aastat
Õ5	Tartu Ülikool, eriala Koolieelse lasteasutuse õpetaja	2 aastat

#### 2.4. Uurimisprotseduuri kirjeldus

Intervjuu koostamisel tugineti ühele aktuaalsele probleemile Eesti alushariduses. Intervjuud viidi läbi alustavate lasteaiäõpetajatega neile sobival ajal ning kontaktsetl. Andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu küsimuste kava on töö lisa. Intervjuu kava koostati lähtudes uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest. Enne intervjuud anti respondentidele võimalus tutvuda uuringuga lähemalt. Intervjuu jagati neljaks teemaplokiks. Alguseks sooviti intervjueeritavast rohkem teada saada, toimus tutvumine. Esimene küsimuste plokk näitab, kuidas tajuvad algajad õpetajad tööga kohanemisprotsessi lasteaias ning missuguseid probleeme sellega seoses neil esineb. Esimeses plokkis on viis küsimust. Teine küsimuste plokk näitab, kuidas hindab algaja õpetaja toimetulekut oma tööga esimestel tööaastatel. Teises plokkis on viis küsimust. Kolmandas küsimuste plokkis küsiti, millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuviiidid. Kolmandas plokkis on kuus küsimust. Viimase, neljanda küsimuste plokkiga uuriti, millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse ja juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel. Selles plokkis on kaheksa küsimust.

Enne intervjuude läbiviimist tehti pilootintervjuu ühe algaja õpetajaga, et hinnata intervjuu küsimuste sobivust. Läbiviidud pilootintervjuu andis võimaluse kontrollida küsimuste arusaadavust ja vastavust eesmärkidele. Pilootintervjuu käigus eemaldati üks küsimus ning kahe küsimuse sõnastust muudeti täpsemaks. Intervjuud viidi läbi 2023. aasta märtsi lõpus ja aprilli alguses. Kokku viidi läbi koos pilootintervjuuga viis intervjuud. Intervjuud viidi läbi iga õpetajaga individuaalselt. Kõik intervjuud salvestati mobiiltelefoni abil. Intervjuude kestus jäi vahemikku 18 kuni 32 minutit. Vajadusel esitati täiendavaid, täpsustavaid küsimusi. Selleks, et säilitada uuringus osalenute anonüümsus, kodeeriti nad vastavalt Õ1-Õ5 (vt lisa). Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse säilitamiseks detailseid isikuandmeid ja

töökohti uurimistöös ei avaldata. Intervjuude transkriptsioon tehti 2023. aasta märtsi lõpus ja aprilli alguses ning selleks kasutati “Tekstis” programmi. Peale transkribeerimist analüüsiti intervjuude sisu käsitsi.

Uurimistöö tulemusi on kirjeldatud tulemuste osas ning nad on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste osas kasutati uuringus osalenud algajate õpetajate tsitaate, mis on eristatud kaldkirjas.

## **2.5. Analüüsi meetod**

Kvalitatiivse analüüsimeetodiga keskendutakse teksti sisu tähendusele, mõistes inimeste arusaamu ja arvamusi (Laherand, 2008, lk 290). Intervjuu sisuanalüüs algab andmestiku transkribeerimisega ehk salvestatud intervjuu sõnasõnalise üleskirjutamisega, mis edaspidi võimaldab seda korduvalt lugeda ja jõuda andmestiku esialgse liigendamiseni (Virkus, 2016).

Uurimistöös kasutati sisuanalüüsi, sest selle abil saab tähelepanu pöörata haruldastele või täiesti ainulaadsetele nähtustele tekstis. See analüüs on rangelt tekstipõhine, kus intervjuude sisu ja nüansse ei taandata numbrilisteks koodideks ning uuritavat nähtust ei lihtsustata ega moonutata.

### 3. UURIMISTULEMUSED ALUSTAVATE ÕPETAJATE TOIMETULEKUST OMA TÖÖGA

#### 3.1. Alustavate õpetajate intervjuude tulemuste analüüs

Uurimistulemused on esitatud intervjuu plokkide järgi, milles anti vastused uurimisküsimustele. Poolstruktureeritud intervjuu kava on toodud lisas.

##### 3.1.1. Algajate õpetajate arvamused kohanemisest lasteaias

Intervjuu alguses paluti meenutada ja kirjeldada, kuidas tajusid algajad õpetajad kohanemisprotsessi lasteaias tööd alustades ja missuguseid probleeme sellega seoses esines.

*“... Töö oli alustades raske, kuna puudus eelnev õpetaja töökogemus...” Õ1*

*“... tundsin ennast üksinda jäetud...” Õ2*

*“... Olin väga-väga hirmul. Algas oli minu jaoks tõesti raske ning nõudis palju eneseületust ja mugavustsoonist väljas viibimist...” Õ3*

*“... oli hirm... olin ka põnevil. Kõige rohkem kartsin ma alustava õpetajana suhtlemist lastevanematega, et kuidas nemad mind õpetajana vastu võtavad...” Õ5*

*“... Mina olin väga õnnelik ja inspireeritud. Tundsin end lausa uue inimesena ja esialgu natuke ebakindlalt...” Õ4*

Vastused näitasid, et algajad õpetajad tundsid end õpetajatööd alustades ebakindlalt. Õpetajad mainisid, et nende jaoks oli algus raske, mõned neist tundsid hirmu. Hirmu tunti selle ees, et kas saadakse tööga hakkama. Õpetaja töö on vastutusrikas ja õpetajana peab andma endast kõik, et jälgida laste arengut, anda sellest ülevaade ning teha lastele lasteaiapäev huvitavaks, arendavaks ja põnevaks. Ebakindlust oma töö suhtes mainisid ka need alustavad õpetajad, kes tööd alustades olid enda sõnul õnnelikud ja inspireeritud. Toodi välja ka olukord, kus tunti tööle asudes isolatsiooni.

Küsimuse “Millised olid algaja õpetaja ootused kohanemisperioodil pakutava toetuse suhtes?” vastustest selgus, et ootused kohanemisperioodil pakutava toetuse suhtes olid suured. Kõik õpetajad ootasid, et kolleegid ja juhtkond neid toetaksid ja seda ka väljendaksid.

*“... Ootusi oli rohkem õpetaja abi poolt pakutavast toetuset...” Õ1*

*“... Ootus toetusele kolleegide ja juhtkonna poolt – konkreetse abi pakkumine, suunamine vajalikele materjalidele või koolitustele.” Õ3*

*“... ootusi olid seotud pigem moraalse toetuse ja informatsiooni saamisega...” Õ4*

*“... Luges LA arengukava ja vesteldes juhtkonnaga oli lubatud mentorlusprogramm esimestel aastatel ja mitmekülgne toetus, ning seetõttu seda ma ootasingi...” Õ2*

*“... soovisin saada endale mentorit, kelle poole ma saaks vajadusel pöörduda nii rõõmude kui muredega...” Õ5*

Esimene õppeaasta on algajate õpetajate jaoks suurte ootuste, ootusärevuse ning närvilisuse ja enesekindluse puudumise aasta. Alustav pedagoog vajab esimesel tööaastal tõhusamat organisatsiooni toetust tööülesannete täitmisel ning organisatsioonis kohanemisel.

Järgmise küsimusega sooviti teada, millised olukorrad tekitasid algajas õpetajas pingeid ja raskusi õpetajatöö alguses.

*“... oodati samasuguseid kogemusi, kui kogunud kolleegilt...” Õ1*

*“... Uue informatsiooni maht oli väga suur. Ma tundsin, et mul on vähene praktikakogemus...” Õ4*

*“... koroonapandeemia tekitas mulle lisaraskusi, sest minu jaoks seetõttu kohanemisperiood lasteaias justkui pikenes. Samuti tekitas raskusi harjumine muukeelsete lastega ning teistsuguste metoodikate kasutamine.” Õ3*

*“... juhtkonna poolt ükskõiksus...” Õ2*

*“... vanematega suhtlemine... ka lapse arengu vaatlused ja arenguestlused olid minu jaoks stressi rohked... Sain rühmameeskonna, kellega mul üldse ei klappinud. Tekkisid pinged omavahel...tekkis minul sellest olukorrast ärevushäired...” Õ5*

Õpetajate vastustest selgus, et kõigile oli õpetajana töö alustamine raske. Vastustes mainiti, et neilt oodati kohe samasuguseid teadmisi ja kogemusi, kui kogenud kolleegidelt. Keerulisi olukordi põhjustas uue informatsiooni rohkus ja vähene praktikakogemus. Osad õpetajad märkisid, et ei leia oma paarilises toetavat kolleegi ning see takistab koostööd. Omavahelised pinged rühmameeskonnas põhjustasid üksteise peale kaebamist ja karjumist. Õpetaja mainis, et omavahelised pinged läksid nii suureks, et ta tundis, et ei taha enam lasteaiaõpetaja olla ning tal tekkisid terviseprobleemid. Õpetajate vastustest tuli välja ka see, et vanematega suhtlemine oli raske, kuna kõikidel vanematel on oma soovid ja arusaamad õpetajatööst. Samuti selgus, et lapse arengu vaatlused ja arenguestlused olid stressirohked.

Ploki eelviimase küsimusega sooviti teada, mis aitas õpetajatel lasteasutuses kohaneda.

*“... paariline ja meeskond ning nende suur toetus... Antud aasta jooksul ma ei saa seda öelda...”* Õ2

*“... pidev suhtlus teiste alustavate õpetajatega ja kogemuste vahetamine aitasid mul kohaneda. Lasteaia siseselt aitasid samuti teised kaastöötajad kohaneda ning olid abivalmid...”* Õ3

*“... Minu jaoks oli oluline personaalne tutvustamine... juhtkond tutvustas mind meeskonnale...”* Õ4

Vastustest selgus, et õpetajatel aitasid lasteasutuses kohaneda erinevad tegurid, kuid peamine oli suhtlemine teiste kolleegidega. Kõige enam toodi välja, et kohanemist toetasid sõbralikud ja abivalmis kolleegid, kuid mainiti ka, et kui paariline ei toeta siis see raskendas kohanemist. Sellest, kuidas kohanemisperiood möödub, oleneb, kas algaja õpetaja saab professionaalina hakkama, kas ta jääb haridusvaldkonda või leiab end mõnes muus valdkonnas.

Ploki lõpus sooviti teada, kuidas algajad õpetajad tunnevad ennast lasteaia meeskonnas hetkel.

*“... Üldiselt lasteaia meeskonnas enam vähem... Rühma meeskonnas ning töös juhtkonnaga väga kehv ja ärev olukord on.”* Õ2

*“... Tunnen ennast väga hästi. Lisaks meeskonna toetusele aitavad ka lapsed mul ennast hästi tunda, sest olen neid aja jooksul hästi tundma õppinud.”* Õ3

*“... vahetasin lasteaeda...hetkel on mul suur tänutunne ja rõõm, et sain nii armsad meeskonnaliikmed...” Õ5*

Õpetajate vastustest selgus, et õpetajad tunnevad ennast lasteaia meeskonnas hetkel üldiselt hästi. Õpetaja, kellel algselt ei sujunud kohanemine lasteasutuses, vahetas töökohta ning nüüd on tal toetavad kolleegid, keda ta oleks vajanud kohe alguses. Toodi välja ka olukord, kus kolleegidega laiemalt on suhted head, kuid rühmameeskonnas ja juhtkonnaga keerulised, sest nende väärtushinnangud ei ühti.

Intervjuude esimese ploki vastustest algajate õpetajate arvamuste kohta kohanemisest tööga lasteaias ja sellega seotud probleemidest selgus, et õpetajatööd alustades tundsid õpetajad end ebakindlalt, isegi hirmunult ning kõigile oli õpetajana töö alustamine raske. Algajate õpetajate ootused kohanemisperioodil pakutava toetuse suhtes olid suured. Õpetajatel aitasid lasteasutuses kohaneda suhtlemine kolleegidega ning need õpetajad, kellel on sõbralikud ja abivalmis kolleegid, tunnevad ennast lasteaia meeskonnas üldiselt hästi.

### **3.1.2. Algaja õpetaja hinnang oma toimetuleku kohta tööga esimestel tööaastatel**

Intervjuu teises ploki sooviti teada, kuidas algajad õpetajad hindavad oma toimetulekut tööga esimestel tööaastatel.

Ploki alguses paluti kirjeldada, kuidas algaja õpetaja on oma tööga lasteaias toime tulnud.

*“... Arvan, et olen hästi toime tulnud, arenguruumi on...” Õ1*

*“... olen oma tööga hästi hakkama saanud. Olen ennast palju analüüsinud ja reflekteerinud. Aja jooksul õppinud oma tööd armastama ning minu jaoks on see õpetajatöö kõige olulisem väärtus – sa teed seda, mis sulle tõeliselt meeldib.” Õ3*

*“... kui ma võrdlen esimest aastat ja praegust, siis on areng olnud meeletu...” Õ5*

Vastustest selgus, et õpetajatel on kujunenud arusaam endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, kujunenud oma professionaalne enesekontseptsioon ning nad leidsid oma õpetamisstiili. Õpetajad tõid välja, et nad on võrreldes tööle asumisega professionaalselt palju arenenud, saavad oma tööga paremini hakkama. Nad oskavad oma senist arengut hinnata ning näevad samaaegselt erialaseid arenguvõimalusi.

Teise küsimusega sooviti teada saada, millised on olnud seni algaja õpetaja nimetamisväärased õnnestumised õpetaja töös.

*“... Laste üldine areng...” Õ1*

*“... Kindlasti laste tulemused. Eelmine aasta suureks tulemuseks oli laste distsipliin ja keeleline areng...” Õ2*

*“... Laste eesti keele oskuste tase on märkimisväärselt paremaks muutunud...” Õ4*

*“... Olen oma ametikohal töötades juba piisavalt kogemusi omandanud ning mul on hea meel, et mul on võimalus ka oma teadmisi ja kogemusi teiste Tartu linna õpetajatega jagada. Olen läbi viinud mitu koolitust, et kuidas õpetada ja toime tulla oma tööga...” Õ3*

Õpetajate vastused näitasid, et algajate õpetajate nimetamisväärased õnnestumised õpetaja töös olid peamiselt seotud laste arenguga (keeleoskuse paranemine, distsipliin rühmas). Järgmise küsimusega sooviti teada, millised on olnud peamised ebaõnnestumised õpetaja töös.

*“... Laste distsipliin...” Õ1*

*“... rühma distsipliini paika panemine võttis palju aega...” Õ4*

Peamiselt oli ebaõnnestumise tunne seotud distsipliini tagamisega rühmas.

Küsimusele “Kuidas ebaõnnestumised on mõjutanud Teie enesekindlust teha õpetaja tööd?” antud vastustest selgub, et ebaõnnestumised võivad kõigutada algaja õpetaja enesekindlust. Osad õpetajad tõid siinjuures ära, et olukordade analüüsimine ja nende põhjal järelduste tegemine aitab edaspidi sarnaseid olukordi teisiti lahendada.

*“... Ebaõnnestumised tekitavad tunnet, et sa ei saa tööga hakkama...” Õ1*

*“... minu enesekindlust üsna negatiivselt mõjutanud. Peale ebaõnnestumisi üritan alati olukordi ja ennast analüüsida ning mõelda, kuidas järgmine korda midagi muuta või paremini teha. Üritan alati pead mitte norgu lasta ning sihikindlalt edasi tegutseda...” Õ3*

*“... Eks ta mingil määral on mõjutanud. Olen leidnud end mõtetest, kas see töö on ikka minu jaoks.” Õ5*

Teise ploki viimase küsimusega sooviti teada, kuidas ülikoolist saadud teadmised ja oskused on toetanud algajat õpetajat õpetajatöö alguses.

*“... Ülikoolist saadud teadmised, oskused ja kogemused on minu jaoks väga väärtuslikud ning rakendan neid igapäevaselt oma töös...”* Õ3

*“... Eks teadmisi ja oskuseid olen ikka rakendanud enda töös...”* Õ5

Vastused näitasid, et ülikoolist saadud teadmised ja oskused on alustavatele õpetajatele olulised ning aitavad neid õpetajatöös.

Teise ploki tulemuste põhjal, mis kajastavad algajate õpetajate hinnangut oma tööga toimetulekule esimestel tööaastatel, võib öelda, et õpetajatel on kujunenud ettekujutus endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, kujunenud oma professionaalne enesekontseptsioon ning nad otsivad oma õpetamisstiili. Lisaks sellele arendavad algajad õpetajad isiklikke praktilisi teadmisi. Märkimisväärsed edusammud algaja õpetaja töös olid peamiselt seotud laste arendamisega (keeleoskuse parandamine, rühmadistsipliin esimese õppeaasta lõpuks). Ebaõnnestumise tunne oli peamiselt seotud rühmadistsipliini tagamisega õpetamise alguses. Mõned õpetajad tõid välja, et olukordade analüüsimine ja nendest järelduste tegemine aitab edaspidi ebaõnnestumise olukordi teistmoodi käsitleda ja nendega paremini toime tulla.

### **3.1.3. Algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuvõid**

Intervjuu kolmandas ploki sooviti teada saada, millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuvõid. Ploki alguses sooviti täpsemalt teada saada, mis valmistab raskusi sisseelamisel õpetaja töösse.

Vastustest selgus, et õpetajatel oli raske sisse elada õpetaja töösse ning peamise kitsaskohana nimetati kogemuste puudumist.

*“... Kogemuse puudumine...”* Õ1

*“... olid puudulikud veel teadmised, sest haridust ma alles omandasin...”* Õ2

*“...Varasema kogemuse puudumine...”* Õ3

Järgmise küsimusega sooviti teada, kuidas organisatsiooni liikmete väärtushinnangud on mõjutanud alustava õpetaja tööd õpetajana.

Vastanud õpetajate tööd on organisatsiooni liikmete väärtushinnangud mõjutanud erinevalt. Peamine mõju on seotud sellega, kas organisatsiooni liikmete ja alustava õpetaja väärtushinnangud langevad kokku või mitte.

*“... Pigem ei leia nendepoolset toetust...” Õ1*

*“Üldiselt väga positiivselt, kuid võtta sealt välja minu paariline ja mõnikord juhtkond.” Õ2*

*“... Mõju on olnud ainult positiivne. Liigume koos ühiste eesmärkide poole...” Õ3*

*“...Positiivselt. Toetavate juhtkonna ja toredate kolleegideta ei oleks häid tulemusi võimalik saavutada...” Õ4*

Järgmise küsimusega sooviti teada: “Kuidas organisatsioonis on võetud vastu alustava õpetaja poolt pakutud ideid ja ettepanekuid?”

*“... Leian, et on hästi vastu võetud. Olen saanud realiseerida kõik oma ideed ja ettepanekud, mis ma välja käinud olen...” Õ3*

*“... on ikka võetud arvesse minu ideid ja ettepanekuid.” Õ5*

Enamus õpetajate pakutud ideid ja ettepanekuid on organisatsioonides hästi vastu võetud. Erandlik oli vastus, kus algaja õpetaja pakutud ideed ei leidnud organisatsioonis kandepinda.

*“... üldse ei võetud. Aga nüüd aasta lõpus kuuldes taaskord minu tundeid ja minu kahtlust kas antud asutus ikka sobib mulle, tulid uued lubadused uuel aastal võtta need ideid ette.” Õ2*

Täiendavalt küsiti õpetajalt, kelle pakutud ideed ei leidnud organisatsioonis kandepinda, missugused teadmised ja oskused on jäänud rakendamata vastasseisu tõttu organisatsioonis.

*“... Hetkel päris palju... Kindlasti mõned mõtted metoodika ja didaktika kohta...” Õ2*

Edasi paluti kirjeldada, kuidas toimus algaja õpetaja töö tagasisidestamine lasteaias.

*“... toimus igaaastasel arenguevestlusel...” Õ1*

*“Juhtkond, mentor ja meeskonnaliikmed andsid tagasisidet minu tööle...” Õ5*

*“... Antakse personaalne hinnang või tagasiside, kiidetakse õpetaja positiivseid külgi, juhitakse tähelepanu aspektidele, mida oleks võimalik paremini teha...”* Õ3

*“... Üks kord eelmisel aastal juhtkond käis vaatas osa tegevusest ja pärast andis mõni nõu. Sel aasta tagasisidestamist ei ole...”* Õ2

Vastustest selgus, et algaja õpetaja tööd tagasisidestati peamiselt kord aastas toimuvate arenguestluste käigus.

Selle küsimuse juures uuriti täiendavalt, kas vastajate jaoks oli tagasisidestamine oluline ning piisav. Kõik vastasid, et see on nende jaoks väga oluline ning nad sooviksid saada rohkem tagasisidet oma tööle, sest sellega juhitakse tähelepanu aspektidele, mida oleks võimalik paremini teha ja oma oskusi edasi arendada.

Ploki eelviimase küsimusega sooviti teada saada, millised oskused on aidanud toime tulla algaja õpetajana.

*“... Kiirus, aktiivsus...”* Õ1

*“... Enesekehtestamise oskus...”* Õ2

*“... Oskus olla kannatlik ja järjepidev...”* Õ3

*“... positiivsus, loovus...”* Õ4

Vastustes loetles iga õpetaja oskusi, mida nad pidasid enda juures oluliseks. Loetelu põhjal võib väita, et õpetajatel on oskused ning isiksuseomadused, mis on õpetaja ametis väga olulised. Sarnased isiksuseomadused on välja toodud Kutsestandardis tase 6.

Ploki lõpus sooviti teada, kelle poole sai alustav õpetaja pöörduda, kui töö käigus tekkisid keerulised olukorrad.

*“... Juhtkonna või paarilise, oleneb olukorrast...”* Õ1

*“... pöördusin töökaaslaste ja juhtkonna poole...”* Õ4

*“Menori ja rühmameeskonna. Vajadusel ka juhtkonna.”* Õ5

*“... enda poole. Püüdsin pöörduda juhtkonna poole, aga seni kui nad ei kuule, et arvatavasti ma tulevikus lahkun asutusest, neil on ükskõik...”* Õ2

Vastustest selgus, et keerulistes olukordades eelistavad alustavad õpetajad pöörduda paarilise ja juhtkonna, ning kui on, siis mentori poole. Pöördumine sõltub ka küsimuse või probleemi sisust. Vastustest selgus ka see, et korduv pöördumine juhtkonna poole on jäänud vastuseeta, õpetajas on see tekitanud väärtusetuse tunde ning nüüd ta kaalub töökoha vahetamist.

Kolmanda ploki tulemuste põhjal, mis kajastavad algajate õpetajate peamisi raskusi oma töös ning nende ületamiseks kasutatavaid toimetulekuvõibe võib öelda, et õpetajatel oli raske sisse elada õpetaja töösse ja peamise kitsaskohana nimetati kogemuste puudumist. Ka organisatsiooni liikmete väärtushinnangud on mõjutanud algajate õpetajate tööd. Vaatamata sellele, enamus õpetajate pakutud ideid ja ettepanekuid võeti organisatsioonides hästi vastu ning enamasti said nad oma teadmisi ja oskusi rakendada, oli ka töökohti, kus uute ideede suhtes oli organisatsioonisisest vastuseisu. Alustavate õpetajate isiksuseomadused (samad isiksuseomadused on välja toodud Kutsestandardis tase 6.) on aidanud toime tulla algaja õpetajana. Loetletud isikuomaduste hulgast olid aktiivsus, järjepidevus, positiivsus, loovus, enesekehtestamise oskus. Keerulistes olukordades eelistavad alustavad õpetajad abi saamiseks pöörduda paarilise ja juhtkonna, ning kui on, siis mentori poole. Algaja õpetaja tööd tagasisidestati peamiselt kord aastas toimuvate arenguestluste käigus. Õpetaja, kellel oli mentor, sai tagasisidet rohkem. Õpetajad ise peavad tagasisidet väga oluliseks ning nad sooviksid saada rohkem tagasisidet oma tööle, sest sellega juhitakse tähelepanu aspektidele, mida oleks võimalik paremini teha ja kuidas oma oskusi edasi arendada.

#### **3.1.4. Algajate õpetajate arvamused peamisest toetusest, juhendamise vajadusest nende esimestel tööaastatel**

Viimases ploki sooviti teada saada, millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse, juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel.

Esmalt sooviti teada, kui oluliseks peavad alustavad õpetajad toetust ja juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana.

*“... pean seda hästi oluliseks...” Õ4*

*“Väga oluliseks. Mina sain esimesel aastal endale väga torema mentori...” Õ5*

Kõik vastajad pidasid toetust ja juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana oluliseks, sest just alguses tekib töö käigus rohkem küsimusi.

Täiendavalt paluti põhjendada: “Miks nad peavad oluliseks alustavate õpetajate toetust ja juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana?”

*“... et toetust tunda...”* Õ2

*“... iga alustav õpetaja peaks oma ametikohal tundma ennast turvaliselt ning tajuma toetust...”* Õ3

*“... kuna nii saab enda muredest ja rõõmudest pingevabalt rääkida...”* Õ5

Toetust peeti oluliseks, sest see aitab ennast uues ametis enesekindlamalt tunda. Samuti annab see võimaluse küsida ja õppida teiste kogemustest ning seeläbi saada paremaks õpetajaks.

Järgnevalt paluti kirjeldada, milline on asutuses algaja lasteaiaõpetaja toetussüsteem.

*“...Toetavad töökaaslased ja juhtkond, algajatele lasteaiaõpetajatele toimuvad ka õpiringid, kus kogunud õpetajad jagavad oma kogemusi või materjale...”* Õ3

*“...Meie asutuses on ette nähtud vestlused ja väikesed koosolekud algaja lasteaiaõpetaja toetamiseks...”* Õ4

*“...Sain endale mentori, kellega pidime kogu aeg kontaktis olema. Mentor käis minu tegevusi jälgimas... tagasisidestas...”* Õ5

Vastustest selgus, et asutustes on algaja lasteaiaõpetaja toetussüsteemid erinevad. Alustavat õpetajat toetavad peamiselt töökaaslased ja juhtkond. Neile tehakse õpiringe ja võimaldatakse koolitustel osaleda. Mõnedele õpetajatele pakuti mentori abi ning ühel juhul sai õpetaja endale mentori, kellega on kogu aeg kontaktis. Mentor käis rühmas õpetaja tegevusi jälgimas ning hiljem tagasisidestas. Mõnikord on toetussüsteem üksnes formaalne, dokumentides kirjas, kuid tegelikkuses õpetajat ei toetata.

*“...ainult teoreetiline. Praktiliselt seda ei ole. Toetussüsteem on ilusasti kirjutatud dokumentidesse ja kõik...”* Õ2

Kolmanda küsimusega sooviti teada, millist toetust ootasid alustavad õpetajad oma kolleegidelt õpetajatöö alguses.

*“... konstruktiivne tagasiside ja dialoog...oleks hea, kui juhtkond tuleks inimlikult ja küsiks, kas sul on kõik korras või kuidas läheb...” Õ2*

*“... Moraalne tugi on sellises olukorras kõige olulisem...” Õ4*

*“Mõistmist.” Õ5*

Alustavad õpetajad ootasid oma kolleegidelt moraalset tuge, mõistmist ja motiveerimist, samuti sõbralikku suunamist.

Neljanda küsimusega sooviti teada saada, kuidas lasteasutuse juhtkond on toetanud alustavat õpetajat töös esimestel aastatel.

*“... Juhtkond on alati lahke ja abivalmis. Ma sain iga küsimusega nende poole pöörduda. Suhtlus toimus juhtkonnaga tihedalt...” Õ4*

*“Juhtkond käis alati minu juures, et kas mul on küsimusi või muresi. Sain ka ise igal hetkel juhtkonna juurde pöörduda kui oli küsimusi...” Õ5*

Tulemused näitasid, et lasteasutuse juhtkond toetas alustavat õpetajat tema töös esimestel aastatel. Enamuses lasteaedades toimus koostöö juhtkonnaga tihedalt ja vastastikku ja jätkub. Kuid oli ka lasteaed kus juhtkond oli uue töötaja jaoks kättesaadav vaid esimesel tööaastal.

*“Esimesel aastal sain... Edaspidi toetus kadus...” Õ2*

Viienda küsimusega sooviti teada saada, kui oluliseks peavad alustavad õpetajad mentori poolset juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana.

*“Väga oluliseks...” Õ1*

*“Mentori juhendamine võiks olla tõesti kasulik toetamiseks...” Õ4*

Vastustest selgus, et kõik vastanud peavad mentori juhendamist oluliseks ning nende arvamusel on see võimalus alustavatele õpetajatele väga vajalik, sest aitab luua endale tugeva vundamendi edukaks karjääriks õpetajana.

Järgmise küsimusega sooviti teada, missugust tuge vajaksid algajad õpetajad mentorilt, et vältida probleeme ja raskusi, mis esimestel tööaastatel tekkisid.

*“... Ütlen nii, et mina vajasin vähemalt mentorit...” Õ2*

*“... Konsulteerimine igapäevase tööeluga seotud küsimustes...” Õ4*

*“... Mentorile sain kurta enda probleeme meeskonnaga, mis oli vahel tekkinud. Või siis kui oli ideede puudus. Alati sain abi...” Õ5*

Tulemustest selgus, et vastanute hulgas oli õpetaja, kes vajaks mentorit konsulteerimiseks igapäevase tööeluga seotud küsimustes. Õpetaja, kellel oli mentor, sai alati abi ning oma muredest rääkida. Teised vastajad ütlesid, et neil ei olnud mentorit ning seetõttu oli neil raske öelda, missugust konkreetset tuge nad algaja õpetajana mentorilt vajaksid.

Ploki eelviimase küsimusega sooviti teada saada, milliseid algajatele õpetajatele suunatud toetusprogramme intervjueeritavad teavad.

*“Ma ei ole nende programmidega kokku puutunud...” Õ1*

*“Ei teagi...” Õ3*

*“Toetusprogrammidega pole varem kokku puutunud...” Õ4*

*“... Mentorlus...” Õ2, Õ5*

Vaid mõned vastanutest nimetasid mentorlust, enamus vastajaid ei ole toetusprogrammidega kokku puutunud.

Ploki lõpus sooviti teada saada, mis põhjustab intervjueeritavate arvates algajate õpetajate lahkumist oma ametist.

*“... mentorluse, toetuse puudus...” Õ2*

*“... vähene toetus...” Õ3*

*“... raske kohanemine organisatsiooniga, tööstress ja läbipõlemine...liiga palju uut informatsiooni...” Õ4*

*“... Meeskond, kes pole ühtne ja omavahel läbi ei saa. Kindlasti ka juhtkond, kui juhtkonna poolt abi pole saada, siis paratamatult algajad õpetajad põlevad kiiresti läbi...” Õ5*

Vastused näitasid, et alustavate õpetajate arvates, peamine lahkumise põhjus on toetuse puudumine. Samuti põhjustavad ametist lahkumist kogemuse puudumine, raske kohanemine organisatsiooniga, tööstress ja läbipõlemine.

Neljanda ploki tulemuste põhjal, mis kajastavad algajate õpetajate arvamusi peamisest toetusest, juhendamise vajadusest nende esimestel tööaastatel saab väita, et kõik õpetajad pidasid toetust ja juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana oluliseks, sest just alguses tekib töö käigus rohkem küsimusi. Toetust peeti oluliseks, sest see aitab ennast uues ametis enesekindlamalt tunda. Samuti pidasid õpetajad mentori juhendamist oluliseks ning nende arvates on see alustavatele õpetajatele väga vajalik, sest aitab luua endale tugeva vundamendi. Kolleegidelt ootasid algajad õpetajad õpetajatööd alustades moraalset tuge, mõistmist ja motiveerimist, samuti sõbralikku suunamist. Lasteaedades on algaja lasteaiaõpetaja toetussüsteemid erinevad. Enamuses asutustes oli alustavate õpetajate koostöö juhtkonnaga tihe ja vastastikune, kuid oli ka lasteaed, kus juhtkond oli uue töötaja jaoks kättesaadav vaid esimesel tööaastal ning teisel tööaastal omavaheline koostöö juhtkonnaga ei ole nii sujuv. Toetussüsteem on üksnes formaalne, dokumentides kirjas, kuid tegelikkuses õpetajat ei toetata. Tulemustest selgus ka see, et alustavate õpetajate teadlikkus toetusprogrammidest puudub. Alustavate õpetajate arvates on toetuse puudumine peamine alustavate õpetajate ametist lahkumise põhjus.

### **3.2. Uuringu arutelu ja järeldused**

Uurimistöö eesmärk oli uurida Tartu linnas algajate lasteaiaõpetajate arvamusi tööga kohanemise ja toimetuleku kohta esimestel tööaastatel. Uurimuse käigus viidi viie algaja õpetajaga läbi poolstruktureeritud intervjuud ning analüüsisid intervjuude tulemusi, saadi vastused bakalaureusetöö uurimisküsimustele.

Uurimisküsimuse „Kuidas tajuvad ja kirjeldavad algajad õpetajad kohanemisprotsessi lasteaias ja missuguseid probleeme sellega seoses esineb?“ tulemustest selgus, et õpetajatööd alustades tundsid õpetajad end ebakindlalt, isegi hirmunult ning kõigile oli õpetajana töö alustamine raske. Tulemustest on näha, et need ei erine varem teaduskirjanduses välja toodud seisukohtadest. Selle küsimuse vastused ei erine varem Birkelandi ja Johnsoni (2003) poolt öeldust, et algajatel õpetajatel on tööle asudes kartus ja üldine ebakindlustunne õpetaja elukutse suhtes. Tulemustest selgus ka, et oli õpetajaid, kes tundsid põnevust ja olid

inspireeritud. Moir (1990) leidis, et enne tööle asumist algaja õpetaja idealiseerib õpetaja ametit ning tunneb suurt põnevust ja ootusärevust.

Põhjused, miks õpetajad tundsid end õpetajatööd alustades erinevalt, võivad olla seotud nii isiksuseomaduste kui ka õpetajakoolituse käigus saadud ettevalmistusega. Samas ei saa välistada, et põhjuseks võib olla meeskonna piisav või ebapiisav toetus. Remmik jt (2015) ning Einling ja Tõke (2015) väidavad, et sellest, kuidas sisseelamise periood möödub, oleneb, kas algaja õpetaja saab professionaalina hakkama, kas ta jääb haridusvaldkonda tööle või leiab end töötamas mujal. Uurimistulemused näitasid, et need õpetajad, kellel on sõbralikud ja abivalmis kolleegid, tunnevad ennast hetkel lasteaia meeskonnas üldiselt hästi. Uuringus saadud tulemused viitavad samale tendentsile, et kollegiaalses õhkkonnas kogetakse vähem stressi ning töötajad püsivad kauem organisatsioonis, kus neid väärtustatakse ning kus organisatsiooni väärtused ja hoiakud ühtivad nende enda väärtuste ja hoiakutega (Eldermann, 2018).

Vaatamata sellele, kõigile oli õpetajana töö alustamine raske. Vastustes mainiti, et neilt oodati kohe samasuguseid teadmisi ja kogemusi, kui kogunud kolleegidelt. Keerulisi olukordi põhjustas uue informatsiooni rohkus ja vähene praktikakogemus. Osad õpetajad märkisid, et ei leia oma paarilises toetavat kolleegi ning see takistab koostööd. Omavahelised pinged rühmameeskonnas põhjustasid üksteise peale kaebamist ja karjumist. Õpetaja mainis, et omavahelised pinged läksid nii suureks, et ta tundis, et ei taha enam lasteaiaõpetaja olla ning tal tekkisid terviseprobleemid. Õpetajate vastustest tuli välja ka see, et vanematega suhtlemine oli raske, kuna kõikidel vanematel on oma soovid ja arusaamad õpetajatööst. Samuti selgus, et lapse arengu vaatlused ja arenguvestlused olid stressirohked. Õpetajate kirjeldatud aspektidele juhivad tähelepanu Griffin (1992), Korthagen (1999), Fullan (2000) kes leiavad, et algajal õpetajal on sageli raske toime tulla tööga, nende jaoks on keeruline ka koostöö lastevanematega. Samas Remmik jt (2015) nendivad, et toetuse, täpsemate juhiste ja juhendamise puudumine, ning teadmatus sellest, kuidas organisatsioon toimib, võib viia algaja õpetaja läbipõlemiseni ja ametist lahkumiseni.

Uurimistöö tulemused näitasid, et algajate õpetajate ootused kohanemisperioodil pakutava toetuse suhtes olid kõrged. Tulemustest selgus ka see, et algajad õpetajad vajavad ametisse sisseelamisel rohkem toetust. Ka Tommula (2022) tööst tuli välja sarnane suundumus nagu sellest uuringust - alustav pedagoog vajab esimestel tööaastatel tõhusamat organisatsiooni toetust tööülesannete täitmisel ning organisatsioonis kohanemisel.

Kuna algaja õpetaja jaoks kaasneb uude tegevusse astumisega suur emotsionaalne stress, tal alles arenevad õpetamisoskused, ta saab õpetajate kogukonna liikmeks ja alles hakkab kujunema õpetaja identiteet, vajab ta ametisse sisseelamisel toetust. Edasise tegevuse motiveerimiseks on väga oluline esmane praktilise töö kogemus õpetajana ning toimetulek kohanemisperioodil. Algaja õpetaja on õppimisvalmis, ta ootab palju nii endalt kui süsteemilt tervikuna ning toetuse saamise korral on tema edasine tegevus tõenäoliselt edukas.

Uuringu tulemused näitavad, et ülikoolist saadud teadmised ja oskused on alustavatele õpetajatele olulised ning aitavad neid õpetajatöös. Poom-Valickisi (2007) arvates õpetajana toimetulek esimestel tööaastatel oleneb õpetajakoolituse käigus saadud ettevalmistusest.

Saadud tulemusi teoreetiliste seisukohtadega seostades võib järeldada, et algaja õpetaja jaoks kaasneb uude tegevusse astumisega suur emotsionaalne stress, enamus õpetajaid tunnevad õpetajatööd alustades end ebakindlalt, isegi siis, kui nad samal ajal tunnevad suurt põnevust ja ootusärevust, ootavad nad kohanemisperioodil toetust. Seetõttu on algaja õpetaja esimestel tööaastatel, eriti kohanemisperioodil, väga oluline pöörata tähelepanu toetusele, mis aitaks kaasa kutseoskuste arendamisele ning samuti võrdväärse kuuluvustunde tekkimisele meeskonnas tervikuna.

Uurimisküsimuse „Kuidas hindab algaja õpetaja toimetulekut oma tööga esimestel tööaastatel?“ tulemustest selgus, et õpetajatel on ettekujutus endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, oma professionaalne enesekontseptsioon, nad otsivad oma õpetamisstiili ja lisaks sellele arendavad isiklikke praktilisi teadmisi. Kagan (1992) väidab, et esimesel tööaastal on õpetajale väga oluline kujundada arusaam endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, kujundada oma professionaalne enesemõistmine ning leida oma õpetamisstiil.

Märkimisväärsed edusammud algaja õpetaja töös olid seotud peamiselt laste arendamisega (keeleoskuse parandamine, rühmadistsipliin esimese õppeaasta lõpuks). Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) väidavad, kui õpetajal on huvi oma õpetamisoskuste arendamise vastu, siis tema õpetamisoskuste areng toetab ka õpilaste saavutusi. Uuringu tulemused räägivad sellest, et alustav õpetaja tunneb vastutust ja huvi laste õppimise, õpitulemuste, nende sotsiaalsete ja emotsionaalsete vajaduste vastu. Õpetajate ja laste vahel on usaldus ja austus. Alustavad õpetajad oskavad märgata igas lapses potentsiaali, lähtudes

tema isiklikest saavutustest. Vaatamata sellele, et algajad õpetajad saavutasid püstitatud eesmärgid ja tulid toime, oleks siinkohal oluline kolleegide toetus koostöise õppe näol, et koos ühiste eesmärkide nimel tegutseda. Õpetajate koostöö on ideaalne võimalus elukestvaks professionaalseks arenguks, laste õppimise kõrge kvaliteedi tagamiseks, samuti haridusorganisatsioonide muutmiseks õpikogukondadeks. Peale selle pakub koostöine õpetamine õpetajale moraalset tuge probleemidega tegelemisel, hoiab isiklikust ebakindlusest ning läbikukkumistest. Kuid koostöine õpetamine saab teoks ainult siis, kui kõik õpetajad mõistavad ja hindavad selle tähtsust ning vajalikkust.

Ebaõnnestumise tunne oli peamiselt seotud rühmadistsipliini tagamisega õpetamise alguses. Ka Ruus ja Eisenschmidt (2010) ning Schults (2012) peavad algajate õpetajate puhul suurimateks probleemideks distsipliini tagamist ning enesekehtestamist. Uuringu tulemused räägivad sellest, et algajate õpetajate jaoks on väga keeruline enesekehtestamine ja distsipliini tagamine rühmas. Distsipliiniprobleemid võivad alguse saada sellest, et algaja õpetaja ei sõnasta selgelt oma eesmärgid ning on valinud ebakohased ülesanded, ei ole andnud lastele adekvaatseid juhiseid või lapsed ei saa aru ülesande sisust. Antud juhul oleksid kolleegid suureks toeks laste distsiplineerimisele kaasaaitamisel või korrigeerimisel, ideede või parimate praktikate jagamisel, kuidas ennast kehtestada ja lapsi distsiplineerida. Uuringu tulemused näitavad, et alustavad õpetajad seisavad silmitsi keeruliste stressirohkete olukordadega, mis tekitavad pingeseisundit ja kahtlusi enda professionaalses pädevuses ja isikuomadustes. Kui algajaid õpetajaid toetatakse, tulevad nad väljakutsetega edukamalt toime, nende enesehinnang tõuseb ja erialalt lahkumise tõenäosus väheneb.

Mõned õpetajad tõid välja, et olukordade analüüsimine ja nendest järelduste tegemine aitab edaspidi ebaõnnestumise olukordi teistmoodi käsitleda ja nendega paremini toime tulla.

Eisenschmidt (2007) leiab, et õpetaja professionaalne areng tähendab pidevat pädevuse tõstmist, mis saavutatakse elukestva õppimise (sh reflekteerimise) tulemusena ning see väljendub järjest edukamas toimetulekus igapäevatöös. Leijen ja Kullasepp (2013) väidavad, et refleksioon võimaldab saada teadmisi enda tunnetest ja neid reguleerida. Samuti Gibbs (1988) ja Poom-Valickis (2007) arvavad, et refleksioon aitab algajal õpetajal oma kogemustest õppida ning Koni ja Krull (2013) näevad, et refleksiooni tulemusena väheneb pinge, mida inimesed kogevad keerulistes olukordades.

Eelnevale tuginedes saab öelda, et refleksioon on oluline algaja õpetaja professionaalse arengu toetaja, sest see aitab end paremini tundma õppida. Hea reflekteerimisoskusega algajad õpetajad tunnevad end kindlamalt ja neil on realistlik vaade endast. Ka siin on tähtis tugi ja kogunud kolleegide või mentori toetus võib olla suureks abiks, sest nad on olulised algaja õpetaja professionaalse arengu toetajad ning suunavad algajat õpetajat oma ametialast tegevust süvitsi analüüsima. Reflekteerimine on efektiivsem, kui see toimub mentori või kogunud õpetajaga arutledes, sest juhtumite analüüsimisel saavad nad ükseisega jagada võimalikke lahendusvariante.

Uuringu tulemused näitavad, et ülikoolist saadud teadmised ja oskused on alustavatele õpetajatele olulised ning aitavad neid õpetajatöös. Poom-Valickisi (2007) arvates toimetulek õpetajana esimestel tööaastatel oleneb õpetajakoolituse käigus saadud ettevalmistusest.

Uuringus saadud tulemuste põhjal ning seostades neid teoreetiliste seisukohtadega võib järeldada, et algajatel õpetajatel on ettekujutus endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, kujunenud oma professionaalne enesekontseptsioon ning nad otsivad oma õpetamisstiili ja arendavad isiklikke praktilisi teadmisi. Vaatamata raskustele ja ebaõnnestumisele, mis olid peamiselt seotud rühmadistsipliini tagamisega, tulid enamus algajad õpetajad toime oma tööga ning neil oli suur abi olukordade analüüsimisest ja nendest järelduste tegemisest. Hoolimata oma senisest positiivsest kogemusest leiti, et paremaks toimetulekuks ja hakkama saamiseks vajab algaja õpetaja rohkem välist tuge. Mistõttu antud juhul on tugisüsteem alustava õpetaja professionaalse arengu oluliseks toetajaks ning kollegiaalne toetus võib olla suureks abiks.

Järgmise uurimisküsimusega „Millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuvõtted?” selgus, et õpetajatel oli raske sisse elada õpetaja töösse ja peamise kitsaskohana nimetati kogemuste puudumist. Uuringu tulemused ei erine varem teaduskirjanduses (Schults, 2012) välja toodud seisukohtadest, et algajal õpetajal on teadmised õpetajatööst ja mõningane praktiline kogemus, kuid võib ette tulla olukordi, kus töö käib üle jõu, kuna neil on vähe kogemusi.

Uuringu tulemused näitavad, et organisatsiooni liikmete väärtushinnangud ka mõjutavad algajate õpetajate tööd. Eisenschmidt (2007) toob oma uuringus välja, et algaja õpetaja võtab omaks selle haridusasutuse õpetajatöös väärtustatud teadmised, oskused, väärtused ja normid, kus ta töötab. Tulemused näitavad, et õpetajate tööd on organisatsiooni liikmete

väärtushinnangud mõjutanud erinevalt. Peamine mõju on seotud sellega, kas organisatsiooni liikmete ja alustava õpetaja väärtushinnangud langevad kokku või mitte. Enamus õpetajate pakutud ideid ja ettepanekuid võeti organisatsioonis hästi vastu ning enamasti said nad oma teadmisi ja oskusi rakendada, kuid oli ka töökohti, kus uute ideede suhtes esines organisatsioonisisest vastuseisu. Põhjus, miks võisid need tulemused erinevad olla, seisneb selles, et osasid uuringus osalenud alustavaid õpetajaid toetas lasteaia kultuur, kus neid väärtustati ning kus organisatsiooni väärtused ja hoiakud ühtisid nende enda väärtuste ja hoiakutega. Organisatsioonis kujunenud kollegiaalne kultuur mõjutab algaja õpetaja enesehinnangut positiivselt. Paraku ei saa väita, et kõik Tartu lasteaiad on kollegiaalse kultuuriga, sest uuringus osales ka algaja õpetaja, kelle pakutud ideed ei leidnud organisatsioonis kandepinda, sest selles organisatsioonis peavad kogunud õpetajad ainuõigeks ja suruvad peale oma põhimõtteid. See tulemus oli valimis osalenute tulemustega võrreldes erandlik. Remmik jt (2015) leiavad, et kui algaja õpetaja ideed ei leia toetust ega saa konstruktiivset tagasisidet, võib algaja õpetaja professionaalne areng aeglustuda. Ruus ja Eisenschmidt (2010) toovad välja, et töös võib tekkida olukordi, kus algaja õpetaja õpetajakoolituses saadud teadmised jäävad rakendamata, põhjusel, et konkreetse organisatsiooni kultuur seda ei toeta. Väljakujunenud suhtumuste ja uudsete ideede vastandumisel jääb peale suuremalt jaolt kogenum ja järelandmatu. Ka Remmik jt (2015) leiavad, et probleemiks võib saada organisatsiooni liikmete ja algaja õpetaja väärtushinnangute erinevused ning seetõttu võib kohanemine tekitada raskusi. Alustavatel õpetajatel on sageli värsked, originaalsed ideed, kuid nad on sunnitud kohanema lasteaia juba väljakujunenud kultuuriga, mida iseloomustab konservatiivsus ning mis ei toeta uuendusi. See on perspektiivitu, sest enamus algajad õpetajad on alles lõpetanud ülikooli ning sellest tulenevalt on nende akadeemilised teadmised kaasaegsemad, nad valdavad paremini kaasaegset info- ja kommunikatsioonitehnoloogiat, on kõrge innovatsiooni potentsiaaliga ning tunnevad vajadust nüüdisaegse õpikäsituse poole liikumiseks.

Alustavate õpetajate isiksuseomadused nagu aktiivsus, järjepidevus, positiivsus, loovus, enesekehtestamise oskus (välja toodud Kutsestandardis tase 6) on neil aidanud algaja õpetajana toime tulla. Kuid keerulistes olukordades eelistavad alustavad õpetajad pöörduda paarilise ja juhtkonna, ning kui on, siis mentori poole. Algajate õpetajate tööd tagasisidestati peamiselt kord aastas toimuvate arenguestluste käigus. Õpetaja, kellel oli mentor, sai tagasisidet teistest rohkem.

Arvestades uurimisküsimust tervikuna tuleb märkida, et suutlikkus esimestel tööaastatel õpetajana raskustega toime tulla sõltub nii organisatsiooni kultuurist, õpingute käigus saadud teadmistest, kui alustavate õpetajate isikuomadustest. Uuringus saadud tulemused viitavad samale suundmusele, et õpetajana toimetulek esimestel tööaastatel oleneb nii isiksuseomadustest kui õpetajakoolituse käigus saadud ettevalmistusest (Poom-Valickis (2007)). Toimetulekut õpetajana mõjutavad usk endasse ja oma tegevuse tõhususse, mis loob julgustava fooni edasiseks professionaalseks arenguks. Samuti peeti väga oluliseks tagasisidet ning kõik alustavad õpetajad sooviksid saada rohkem tagasisidet oma tööle, sest sellega juhitakse tähelepanu aspektidele, mida oleks võimalik paremini teha ja seega oma oskusi edasi arendada. Samale suundumusele viitab Schults (2012), kelle arvates algajale õpetajale antud tagasiside suurendab tema veendumust, et ta suudab saavutada endale seatud eesmärgid, mis omakorda suurendab algaja õpetaja tajutud enesetõhusust. Algaja õpetaja kõrge enesetõhusus hoiab motivatsiooni efektiivselt töötada ja oma oskusi edasi arendada. Ka Devos jt (2012) rõhutavad, et tagasiside on väga oluline algaja õpetaja enesehinnangu ja edasipüüdlikkuse mõjutaja. Keerulistes olukordades eelistavad uuringus osalenud alustavad õpetajad pöörduda paarilise ja juhtkonna, ning kui on, siis mentori poole. Põhjused miks õpetajad pöörduvad juhtkonna, mentori või paarilise poole, on keeruliste olukordade lahendamine, juhendamise otsimine ja neilt toe saamine. Seda juhul kui lasteaias on inimestevaheline suhtlus avatud, igaüks saab julgelt abi küsida. Schihalejev (2017) leiab, et organisatsioonis, kus valitseb kollegiaalne kultuur tunnevad õpetajad end emotsionaalselt ja füüsiliselt turvaliselt, sest inimestevaheline suhtlus avatud ning igaüks saab julgelt abi küsida. Juhul kui pöördumine juhtkonna poole jääb tähelepanuta võib see viia riskini, kus alustav õpetaja loobub õpitud erialast. Paraku ei saa väita, et kõik Tartu lasteaiad on kollegiaalse kultuuriga, sest uuringus osalesid ka algajad õpetajad, kelle korduv pöördumine juhtkonna poole on jäänud vastuseta. Õpetajates on see tekitanud väärtusetuse tunde. Selle tagajärjel üks uuringus osalenud õpetaja vahetas ja teine kaalub töökoha vahetamist. Ka Fantilli ja McDougalli (2009) väidavad, et ilma piisava toetuseta saavutavad edu ainult kõige tugevamad ja sihikindlamad õpetajad. Algajad õpetajad peavad oma tööd frustrerivaks, talumatult raskeks, mis lõpuks suurendab nende riski loobuda õpitud erialast. Uuringus saadud tulemused näitavad, et ilma piisava toetuseta peavad algajad õpetajad oma tööd raskeks ning tunnevad, et ei tule sellega toime, mis lõpuks suurendab nende riski loobuda õpitud erialast. Kui korduv pöördumine juhtkonna poole jääb vastuseta ning alustavad õpetajad ei saa selgeid vastuseid oma küsimustele, siis nende enesekindlus langeb ja tekib kahtlus, kas nad eksisid õpetaja elukutset valides.

Toetudes teoreetilistele seisukohtadele ja intervjuu tulemustele võib järeldada, et algajatel õpetajatel, kes alles alustavad oma ametis, on teoreetilised teadmised, kuid neil on vähe ametialaseid praktilisi kogemusi. Siirdudes uude keskkonda võib juhtuda, et eelnevalt omandatud oskused ja teadmised ei ole praktikas rakendatavad. Samas võib ka järeldada, et õpetajana toimetulek esimestel tööaastatel ei sõltu ainult õpetajakoolituse käigus saadud teadmistest, vaid ka isikuomadustest, mis võimaldavad toetada õpetaja kiiremat kohanemist õpetajatöoga. Tähele tuleb panna toetuse, täpsemate juhiste ja juhendamise olulisust, sest esimestel tööaastatel arenevad õpetamisoskused, saadakse õpetajate kogukonna liikmeks, hakkab kujunema õpetaja identiteet ning ka see, kas ta jääb haridusvaldkonda või leiab end töötamas mõnes muus valdkonnas.

Viimase uurimisküsimuse „Millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse, juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel?” tulemustest selgus, et kõik õpetajad pidasid toetust ja juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana oluliseks. Uuringu tulemused näitavad, et just alguses tekib töö käigus rohkem küsimusi ning seega aitaks toetus õpetajal ennast uues ametis enesekindlamalt tunda. Ka Remmiku jt (2015) arvates peavad algajad õpetajad väga tähtsaks juhtkonna toetust, nende arvates saab asutuse juht luua tingimused algaja õpetaja toetamiseks ja kohanemiseks uues keskkonnas.

Samuti pidasid õpetajad mentori juhendamist oluliseks ning nende arvates on see alustavatele õpetajatele väga vajalik. Uuringu tulemused näitavad, et mentori juhendamise olulisus seisneb selles, et see aitab luua alustavale õpetajale tugeva aluse edasiseks tööks, edukaks karjääriks õpetajana. Uuringus saadud tulemused viitavad samale suundumusele, et algajad õpetajad hindavad mentori tuge kõige kõrgemalt (Eisenschmidt, 2007). Lainola ja Eisenschmidt (2021) väidavad, et mentor saab luua algajale õpetajale turvalise koha, kus õppimine ja kohanemine saab edukalt toimuda. Lisaks leidsid Lainola ja Eisenschmidt (2021), et alustavale õpetajale on oluline oma õpetamispraktika uurimine koostöös mentoriga. Õpetamispraktika uurimine ja selle üle arutlemine koostöös mentoriga on efektiivsem ning toob alustavatele õpetajatele rohkem kasu. Oluline on, et juhtumite analüüsimisel saavad nad üksteisega jagada võimalikke lahendusvariante. Uuringus saadud tulemused viitavad samale tendentsile, et toetus on oluline, sest ilma piisava toetuseta saavutavad edu ainult kõige tugevamad ja sihikindlamad õpetajad (Fantilli ja McDougalli, 2009). Lisaks rõhutavad Clark ja Byrnes (2012) algaja õpetaja toetamise ja juhendamise olulisust, sest tööle asudes on algaja õpetaja nagu õpilane, kes õpib õpetamist.

Õpetajad märkisid ka, et toetuse puudumine võib viia ametist lahkumiseni. Ka uuringus saadud tulemused viitavad samale suundumusele, et esimesed negatiivsed kogemused, millega algajad õpetajad kokku puutuvad, põhjustavad sageli seda, et nad peavad oma tööd frustrerivaks, talumatult raskeks ning mis lõpuks suurendab nende riski loobuda õpitud erialasest tööst (Fantilli ja McDougalli, 2009).

Uuring näitas, et lasteaedades on algaja lasteaiaõpetaja toetussüsteemid erinevad. Alustades õpetajatööd ootasid algajad õpetajad oma kolleegidelt moraalset tuge, mõistmist, motiveerimist ning sõbralikku suunamist. Samas oleks just see väga väärtuslik võimalus õpetaja sisseelamise toetamiseks. Slabina (2017) märgib, et õpetajate koostöö on ideaalne võimalus elukestvaks professionaalseks arenguks, laste õppimise kõrge kvaliteedi tagamiseks ning haridusorganisatsioonide muutumiseks õpikogukondadeks. Eisenschmidt jt (2017) arvates, koostöine õpetamine pakub õpetajale moraalset tuge probleemidega tegelemisel, hoiab isiklikust ebakindlusest ning läbikukkumistest. Ka Veenman (1984) väidab, et algajatel õpetajatel võib tööl sotsialiseerumine olla keeruline, sest harva võimaldatakse neile ametlikku tuge ja juhendamist. Uuringus leitu erines Veenmani seisukohast. Antud juhul aitas osasid alustavaid õpetajaid lasteaia kollegiaalne kultuur, kus koostöö juhtkonnaga oli tihe ja vastastikune. Algajale õpetajale on oluline kollegiaalne kultuur ja hea toetussüsteem, sest need soodustavad ja toetavad õpetajate omavahelist koostööd ning vastastikust professionaalset toetust ja nõustamist. Schihalejev (2017) leiab, et kollegiaalse kultuuriga lasteaias töötatakse lähtuvalt organisatsiooni alusväärtustest, kus valitseb vastastikune toetus, toetav juhtkond ning kolleegid on avatud meelega. Kollegiaalse kultuuriga organisatsiooni juht soodustab ja toetab õpetajate omavahelist koostööd ja vastastikust professionaalset toetust ja nõustamist. Tähelepanuta ei saa jätta tulemust, kus tegelikkuses õpetajat ei toetata, sest lasteaia toetussüsteem on üksnes formaalne ning ainult dokumentides fikseeritud. Antud juhul näitab, et konkreetse organisatsiooni kultuur ei toeta alustavaid õpetajaid ning toetamise asemel kohtab suhtumist „uju või upu”, mis õpetaja jaoks tähendab, et tuleb iseseisvalt hakkama saada.

Lisaks on olulised tulemused, mis näitavad algajate õpetajate teadmatust toetusprogrammidest. Poom-Valickis (2007) väidab, et Eestis on algaja õpetaja toetamiseks välja töötatud mitmeid tugisüsteeme, eesmärgiga abistada algajat õpetajat õppeasutuse kui organisatsiooniga kohanemisel ning kutseoskuste edasisel arendamisel, pakkuda tuge kogemuste puudumise tõttu tekkivate probleemide lahendamisel. Vaatamata sellele

nimetasid vaid mõned vastanutest mentorlust, enamus vastajaid ei ole toetusprogrammidega kokku puutunud. Põhjuseks võib olla see, et programme ei rakendata organisatsioonides, sest puudub ühine arusaam alustavate õpetajate toetamise vajadusest ja keskendutakse rohkem praktiseerivatele õpetajatele. Algajatel õpetajatel endil on väga otstarbekas võtta ühendust teiste alustavate pedagoogidega, et nad saaksid veenduda, et neil ette tulnud raskused ei ole midagi erakordset - sama juhtub ka teistega. Toetus peaks koosnema probleemide realistlikest lahendustest. Toetusprogrammides osalemine annab algajale õpetajale abi õppeasutuse kui organisatsiooniga kohanemisel ning kutseoskuste edasisel arendamisel, samuti pakub tuge kogemuste puudumise tõttu tekkivate probleemide lahendamisel.

Kõigest eelnevast võib järeldada, et ilma toetuseta ja juhendamiseta on raske sisse elada õpetaja töösse ja sellega edukalt toime tulla. Uuringus saadud tulemused viitavad samale suundumusele, et toetuse, täpsemate juhiste ja juhendamise puudumine ning teadmatus sellest, kuidas organisatsioon toimib võib viia algaja õpetaja läbipõlemiseni ning ametist lahkumiseni. Birkeland ja Feiman-Nemser (2012) leiavad samuti, et õpetajate lahkumist võib põhjustada õpetaja ametiga kaasnev pidev ärevus ja läbipõlemine.

Kokkuvõtvalt võib uurimistöö tulemustest järeldada, et kolm uuringus osalenud Tartu linna algajat lasteaiaõpetajat tulid esimestel tööaastatel oma tööga toime. Uuringu lõpus selgus, et üks alustav lasteaiaõpetaja ikkagi loobus oma elukutsest ametialaste raskuste tõttu ning teine kaalub töökoha vahetamist. Uuringus saadud tulemused viitavad samale tendentsile nagu TALIS uuringu põhjal on teada, et Eestis on alustavate õpetajate väljalangevus esimestel tööaastatel kiire ja suur ning iga neljas alustav õpetaja järgmist õppeaastat ei alusta (Selliov ja Vaher, 2018). Õpetajate lahkumise põhjuseks võib pidada ametist tulenevat ärevust, tööstressi, läbipõlemist. Samuti põhjustavad ametist lahkumist kogemuse puudumine, raske kohanemine organisatsiooniga ja toetuse puudumine.

Uurimistöö käigus saadud tulemuste põhjal on teada, et kõik alustavad õpetajad olid teadlikud koolieelse lasteasutuse ülesannetest ja eesmärkidest. Kuid iga õpetaja iseloomuomadused ja ametialased raskused (raske toime tulla töö planeerimise ja korraldamisega, laste motivatsiooni tõstmisega ja distsipliini tagamisega, keeruline on ka koostöö lastevanematega), kogemuste puudumine põhjustavad raskusi kohanemisperiodil, mis peegelduvad toimetulekus. Sellest tulenevalt on haridusasutustes algajate õpetajate

“voolavus” suur, sest nad tihtipeale ei tule toime oma tööga ega näe ennast töötamas valitud erialal.

Alustava õpetaja kohanemisperiood kestab kuni viis aastat. Sellel perioodil õpetaja sukeldub täielikult pedagoogilisse tegevusse ja omandab kutsekvalifikatsiooni. Selleks, et algajate õpetajate kohanemisperioodi ja toimetulekut Tartu linna lasteaedades parandada, aitaksid järgmised meetmed:

- Ülikooli tasandil on vaja pikendada praktika perioodi lasteaia, sest see võimaldab tulevastel õpetajatel saada mitte ainult vajalikke teoreetilisi teadmisi, vaid ka rakendada neid praktikas koos tulevaste kolleegidega töötades.
- Tööandja tasandil on vaja tagada alustavatele õpetajatele mentor.
- Tagada vajalikele tugiresurssidele juurdepääs ja sisseelamisprogrammides osalemine.
- Lasteaia tasandil tagada algajale õpetajale võimalus tutvuda kogenud õpetajate praktiliste kogemustega, sest see aitaks algajatel õpetajatel arendada oma praktilisi teadmisi, samal ajal pedagoogilisi oskusi arendades.
- Lasteaia tasandil peab olema tagatud õpetajate koostöö, sest see pakub algajale õpetajale moraalset tuge, hoiab isiklikust ebakindlusest ning läbikukkumistest.

Nende ülesannete lahendamine kiirendab algaja õpetaja professionaalset kohanemist ja toimetulekut Tartu linna lasteaedades ning muudab selle kõigile osapooltele - õpetajale, kogu personalile ja tööandjale - mugavamaks.

## KOKKUVÕTE

Uurimistöö eesmärk oli uurida Tartu linna algajate lasteaialoõpetajate arvamusi tööga kohanemise ja toimetuleku kohta esimestel tööaastatel. Algajate lasteaialoõpetajate kohta on tehtud vähe uurimusi ning Tartu linna alustavate lasteaialoõpetajate kohta autor andmeid ei leidnud. Sellest tulenevalt oli aktuaalne uurida algajate lasteaialoõpetajate toimetulekut Tartu linna lasteaedade näitel.

Algaja õpetaja jaoks kaasneb uude tegevusse astumisega suur emotsionaalne stress, mis nõuab kõigi sisemiste ressursside mobiliseerimist. Sisemised ressursid toetavad õpetaja kiiret kohanemist ametiga. Esimestel tööaastatel on õpetajale väga oluline kujundada arusaam endast kui õpetajast, arendada õpetamisoskusi ja oma väärtushinnanguid, kujundada professionaalset enesemõistmist, sulanduda õpetajate kogukonda ning leida oma õpetamisstiil ja kõigeiks selleks nad vajavad toetust. Sellest, kuidas sisseelamise periood möödub, oleneb, kas algaja õpetaja saab professionaalina hakkama, kas ta jääb haridusvaldkonda või leiab end töötamas mõnes muus valdkonnas. Algajatel õpetajatel on tööl sotsialiseerumine keeruline ja sageli antakse algajatele õpetajatele väljakutseid pakkuvaid ülesandeid, kuid harva võimaldatakse neile ametlikku tuge ja juhendamist.

Uuringus lähtuti kvalitatiivsest uurimisviisist. Andmete kogumiseks viidi läbi viis poolstruktureeritud intervjuud Tartu linna algajate lasteaialoõpetajatega. Uurimistöö tulemused näitasid, et kõigil õpetajatel oli õpetaja töösse raske sisse elada ning ametisse sisseelamisega kaasnes suur emotsionaalne stress. Enamus õpetajaid tundsid õpetajatööd alustades end ebakindlalt, isegi siis, kui nad samaaegselt tundsid suurt põnevust ja ootusärevust, ootasid nad kohanemisperioodil toetust. Enamustel õpetajatel on kujunenud ettekujutus endast kui õpetajast ja oma väärtushinnangutest, oma professionaalne enesekontseptsioon. Peamise kitsaskohana nimetasid algajad õpetajad kogemuste puudumist. Vaatamata raskustele ja ebaõnnestumisele, mis olid peamiselt seotud rühmadistsipliini tagamisega, tulid enamus algajad õpetajaid oma tööga toime ning neid aitas olukordade analüüsimine ja nendest järelduste tegemine. Tulemustest selgus, et paremaks toimetulekuks ja hakkama saamiseks vajasisid algajad õpetajad rohkem välist tuge. Kõik

uurimuses osalenud õpetajad pidasid väga oluliseks lasteaia juhtkonna ja meeskonna toetust ning mentori juhendamist. Õpetajate arvates vajasisid nad paremaks toimetulekuks rohkem toetust, juhendamist ning tagasisidet oma tööle. Lisaks võib välja tuua, et õpetajana toimetulek esimestel tööaastatel ei sõltu ainult õpingute käigus saadud teadmistest, vaid ka isikuomadustest ning sellestki, kas organisatsioonis toetatakse õpetajat piisavalt või mitte. Uurimistöö tulemused näitasid, et viiest kolm uuringus osalenud Tartu linna algajaid lasteaiaõpetajaid tuli esimestel tööaastatel oma tööga toime, kuid mõnedele õpetajatele oli õpetaja töösse sisse elamine ja toimetulek rasked ning toetuse, täpsemate juhiste ja juhendamise puudumise tõttu loobus üks algaja õpetaja oma elukutsesest ning teine kaalub töökoha vahetamist.

Uurimistöös püstitatud eesmärk on saavutatud, sest uurimisküsimustele saadi vastused. Antud uuring aitab mõista kõige olulisemaid tegureid, mis mõjutavad Tartu linna algajate lasteaiaõpetajate kohanemist ja tööga toimetulekut esimestel tööaastatel. Uurimistulemused põhinevad Tartu linna viie algaja õpetaja arvamusel, seega ei saa neid üldistada kõigile alustavatele õpetajatele. Pidades silmas, et uurimistulemusi ei saa üldistada kõigile alustavatele õpetajatele, võiks tulevikus läbi viia suurema valimiga järeluuringu, mis aitaks saada täpsema ülevaate alustavate õpetajate esimesi tööaastaid mõjutavatest teguritest ning leida lahendusi, kuidas alustavad õpetajad jätkaksid oma tööd valitud erialal. Oluline on mõista kuidas saaks parendada algajate õpetajate professionaalset arengut toetavaid tugisüsteeme Tartu lasteaedades. Hetkel võiksid lasteaedade juhtkonnad toetada algajaid õpetajaid, kuulata ja abistada neid ning vajadusel määrata mentorid. Üleminek õppimisest tööülesannete täitmisele peaks olema piisavalt paindlik mitte ainult ametist lahkumise ohu tõttu, vaid ka selleks, et õpetaja ei kaotaks oma individuaalsust.

## SUMMARY

The title of the bachelor's thesis is "Novice kindergarten teachers coping with their work on the example of the city of Tartu". In the first years of work, teaching skills develop, novice teachers become a member of the teacher community, and the is formed. How the onboarding period passes depends on whether the novice teacher can cope as a professional, whether she/he remains in the field of education. The research problem of the bachelor's thesis lies in the fact that novice kindergarten teachers abandon their profession in the first years of work due to professional difficulties.

Based on previous research, it appears that due to the high workload and responsibility, two-thirds of teachers leave their jobs during the first three years of work (Darling-Hammond, 2010). It is known that the novice teachers' dropout rate is rapid and high.

The aim of the research is to study, on the basis of the data obtained, the opinions of novice kindergarten teachers in the city of Tartu about adapting and coping during first years of work. Semi-structured interviews were conducted to collect the data. Five novice kindergarten teachers from the city of Tartu participated in the interviews.

During the study it was established that all novice teachers found it difficult to get into the work of a teacher, and the main cause is the lack of experience. All the teachers who participated in the research pointed out the importance of support from management and the team, as well as the guidance of the mentor.

In conclusion, this study helps to understand the most important factors affecting the adaptation and coping with work of novice kindergarten teachers in the city of Tartu in the first years of work. The stated aim of the research has been achieved as the answers were received to the research questions. At the moment the author finds that the management of kindergartens could support novice teachers by listening and assisting them, appointing mentors if necessary. Kindergarten management, in cooperation with the teams, could find ways to cooperate and share experience between teachers.

## KASUTATUD ALLIKAD

Antje, A. (2021). *Algajate õpetajate toimetulek oma tööga esimestel tööaastatel ja ootused koostööks mentoriga*. Bakalaureusetöö. Narva.

Barone, T., D. C. Berliner, J. Blanchard, Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 1108–1149). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.

DOI:[10.1080/1547688X.2012.670567](https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.670567)

Cherian, F. & Daniel, Y. (2008) Principal leadership in new teacher induction: becoming agents of change. *International journal of education policy & leadership*, 3(2).

DOI:[10.22230/ijep1.2008v3n2a97](https://doi.org/10.22230/ijep1.2008v3n2a97)

Clark, S.K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development* 16(1), 43-54.

DOI:[10.1080/13664530.2012.666935](https://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935)

Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.

DOI:[10.3776/joci.2010.v4n1p16-32](https://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32)

Devjak, T., Janžekovic Žmauc, I. & Bencina, J. (2021). The relationship between the factors and conditions of the autonomy of preschool teachers and fostering the autonomy of preschool children in kindergarten. *CEPS Journal*, 11 (1), 67-90. DOI:

<https://doi.org/10.25656/01:21892>

Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), 206-217. DOI:[10.1016/j.tate.2011.09.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008)

Eesti Haridusfoorum. (2007). Foorumi kogumik. Õpetaja õppivas koolis ja ühiskonnas. <https://haridusfoorum.ee/suurfoorumid/2005-2014/2006> (viimati vaadatud 04.03.2023).

Einling, L ja Tõke, K. (2015). *Kohanemine ja üleminekud*. <https://oppiminetaiskasvanueas.weebly.com/kohanemine-ja-uumlleminekud.html> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Eisenschmidt, E. (2003). Õpetajakoolituse praktika täiustamine ja reorganiseerimine. Pedagoogiline praktika õpetajakoolituses. Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Kogumik Õpetajakoolitus IV E. Krull ja K. Oras (Toim). Tartu. Tartu Ülikool, pedagoogika osakond, lk 14-26. 11.

Eisenschmidt, E. (2007). *Õpetaja professionaalne areng*. E. Eisenschmidt, K. Lõugas ja K. Köster (koost.) OPAH- oma professionaalse arengu haldamine. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Eisenschmidt, E. (2017). Liikumine eestvedava koolijuhtimise suunas. M. Heidmets (toim.), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 87 - 97). Tallinn. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus\\_Kirjanduse\\_ylevaade\\_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (viimati vaadatud 04.02.2023).

Eldermann, M. (2018). *Õpetajate läbipõlemine, emotsionaalne heaolu ning toimetulekustiilid erikoolide ja üldhariduskoolide võrdluses*. Magistritöö. Tartu.

Fantilli, R.D. & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first year. *Teaching and teacher education*. 25 (6), 814-825. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

Fullan, M. (2000). *Change forces: Probing the depths of educational reform (7th ed.)*. London, UK: The Falmer Press.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Polytechnic.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction. J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). New York: Macmillan.

Gratch, A. (1998). Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 220-227. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248719804900300>

Great Schools Partnership. (2014). *Teacher autonomy*.  
<https://www.edglossary.org/teacher-autonomy/> (accessed January 27, 2023).

Griffin, G. A. (1992). Teacher education. M. Alkin (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., 1341-1345). New York: Macmillan Press.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Õpetaja ja koolijuht*.  
<https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/opetaja-koolijuht-ja-koolipidaja> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022). *Õpikäsitus*. <https://www.hm.ee/opikasisus> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Herbert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 897-911.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)

Hirsjärvi, S., Remes, P., ja Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

HITSA Innovatsioonikeskus. (i.a). F. Fulleri nn muredel põhinev arengumudel.  
<https://tulevikuopetaja.edu.ee/moodul-v/opetaja-professionaalse-arengu-erinevad-kasitlused/d-berlineri-opetaja-kompetentsusastmete-arenguteooria/f-fulleri-nn-muredel-pohinev-arengumudel/> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Johnson, S.M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617. DOI:<https://doi.org/10.3102/000283120400035>

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170578>

Kanep, H. (2009). Töötaja kohanemine kui õppimine töökeskkonnas seminaritöö.

Kiisk, K. (2017). *Algajate õpetajate kogemused üleminekul ülikoolist erialasele tööle*. Magistritöö. Tallinn.

Koni, I. ja Krull, E. (2013). Õppetöö planeerimisoskuste modelleerimine ning hindamine algajatel ja kogenud õpetajatel. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun (toim.). *Projekti “Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine” tulemused õpetajakoolituse teenistuses* (lk 186–206). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Koolieelse lasteasutuse seadus (01.02.2018). RT I 1999, 27, 387.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/120112014012?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 04.02.2023)

Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22 (2-3), 191-207. DOI: <https://doi.org/10.1080/0261976899020191>

Kutsestandardid: Õpetaja, tase 6. (2020). Kutsekoda.

[https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319?from=viimati\\_kinnitatud](https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319?from=viimati_kinnitatud) (viimati vaadatud 04.02.2023)

Laherand, M – L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lainola, K. ja Eisenschmidt, E. (2021). *Mentorlus - koostöine õppimine ja areng hariduses*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskus.

<https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/Mentorlus-5-1-22.pdf> (viimati vaadatud 04.02.2023)

Leijen, Ä. ja Kullasepp, K. (2013). Õpetaja professionaalse identiteedi kujunemine õpetajakoolituse esmaõppes. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun (toim.). *Projekti “Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine” tulemused õpetajakoolituse teenistuses* (lk 19–41). Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Loogma, K., Erss, M., Ümarik, M. ja Aasa, M. (2020). Õpetaja professionalismivõimalikud tulevikustsenaariumid aastaks 2035. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 180-212. DOI: [doi:10.12697/eha.2020.8.1.08](https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.08) (viimati vaadatud 04.02.2023).

Meijer, P.C. (2013). Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 8-24. DOI: <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.02>

Moir, E. (1990). Phases of First Year Teachers. *California Department of Education*. <https://www.aliefisd.net/cms/lib/TX01917308/Centricity/Domain/140/Phases%20of%20First%20Year%20Teachers%20Text.pdf> (accessed January 27, 2023).

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Haridusteaduskond.

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/6349/oim\\_olivia.pdf](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/6349/oim_olivia.pdf) (viimati vaadatud 04.02.2023).

Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 339-354. DOI: [10.1016/j.tate.2006.12.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.012)

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Pedaste, M. (i.a). 5. Nüüdisaegse õpikäsituse mudel. <https://sisu.ut.ee/opikasisitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Peitel, T. (i.a). 6. Hindamine nüüdisaegses õpikäsituses. <https://sisu.ut.ee/opikasisitus/6-hindamine-n%C3%BC%C3%BCdisaegses-%C3%B5pik%C3%A4situses> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal: analüütiline ülevaade ; 33 (Tallinna Ülikooli sotsiaalteaduste dissertatsioonid: analüütiline ülevaade)* <https://www.digar.ee/arhiiv/et/raamatud/46361> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>

- Randmäe, K. (2020). Nüüdisaegne õpikäsitlus – miks? S. Ganina ja A. Saumets (toim.), *Väärtuspõhine õpe* (lk 140 - 143). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.  
<https://dea.digar.ee/?a=is&oid=JVendcoccasp202003&type=staticpdf&e=-----et-25--1--txt-txIN%7ctxTI%7ctxAU%7ctxTA-----> (viimati vaadatud 04.02.2023).
- Remmik, M., Lepp, L. ja Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhid ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173–201. DOI: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2015.3.1.08>
- Ruus, V.-R. ja Eisenschmidt, E. (2010). Õpetaja esmahariduse õppekava disain. V.-R. Ruus ja E.-S. Sarv (kost); K. Poom-Valickis (tegevtoim.); E. Sepp (keeletöim.), *Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul* (lk 159). Tallinn: Vali Press OÜ.
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä. & Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: an empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, 70 (6), 693-717. DOI: <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>
- Schihalejev, O. (2017). Koostöö ja head suhted. T. Kõnnussaar, L. Veski, H. Toming, M.-L. Parder (toim.), *Hea kooli käsiraamat* (lk 55 - 81). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.  
[https://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/hea\\_kooli\\_kasiraamat\\_2017.pdf](https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_kooli_kasiraamat_2017.pdf) (viimati vaadatud 04.02.2023).
- Schults, A. (2012) *Pedagoogide tugisüsteem*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Selliöv, R. ja Vaher, K. (2018). Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.  
<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/opetajad.pdf> (viimati vaadatud 04.02.2023).
- Slabina, P. (2017). Liikumine koostöise õpetamise suunas. M. Heidmets (toim.), *Õpikäsitlus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 64 - 76). Tallinn.  
[https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus\\_Kirjanduse\\_ulevaade\\_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasitus_Kirjanduse_ulevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y) (viimati vaadatud 04.02.2023).
- Taimalu, M. (2020). Mida räägib meile TALIS 2018 uuring õpetaja ja koolijuhid karjääriteest? *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(1), 217-220. DOI: <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.10> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Taimalu, M. (i.a). 2. *Õpetaja professionaalse arengu erinevad käsitlused.*

<https://tulevikuopetaja.edu.ee/moodul-v/opetaja-professionaalse-arengu-erinevad-kasitlused/> (viimati vaadatud 04.02.2023).

Tommula, K. (2022). *Koolijuhtide arusaamad alustavate eesti keele õpetajate lahkumise põhjustest.* Magistritöö. Narva.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170301>

Virkus, S. (2016). *Intervjuu, vaatlus ja sisuanalüüs.*

[https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu\\_vaatlus\\_ja\\_sisuanals/intervjuu\\_sisuanals.html](https://www.tlu.ee/~sirvir/Intervjuu_vaatlus_ja_sisuanals/intervjuu_sisuanals.html) (viimati vaadatud 04.02.2023).

## **LISA. INTERVJUU KÜSIMUSTIK ALUSTAVATELE ÕPETAJATELE**

*Olen Natalja Rožkov, Tartu Ülikooli Narva Kolledži Koolieelse lasteasutuse õpetaja mitmekeelses õppekeskkonnas bakalaureuseõppe 3. kursuse üliõpilane. Minu bakalaureusetöö teema on „Alustavate lasteaialoõpetajate toimetulek oma tööga Tartu linna näitel”, juhendaja Nelly Randver.*

*Täna, et olete nõus osalema intervjuus, see on suureks abiks minu bakalaureusetöö valmimisel. Intervjuud planeerin läbi viia Teile sobival ajal. Kõik intervjuueeritavate andmed on anonüümsed ning nimesid ja isiklike andmeid bakalaureusetöös ei avaldata.*

*Saadab Teile tutvumiseks intervjuu küsimused. Palun, andke teada, mis aeg sobiks Teile kohtumiseks.*

Intervjuu kava

Eesmärk: uurida saadud andmete põhjal Tartu linnas algajate lasteaialoõpetajate arvamusi kohanemise ja tööga toimetulekuga esimestel tööaastatel.

Uurimisküsimused:

1. Kuidas tajuvad ja kirjeldavad algajad õpetajad kohanemisprotsessi lasteaias ja missuguseid probleeme sellega seoses esineb?
2. Kuidas hindab algaja õpetaja toimetulekut oma tööga esimestel tööaastatel?
3. Millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuvõtted?
4. Millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse, juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel?

Intervjuu küsimused, mida esitatakse alustavatele õpetajatele:

- *Taustaküsimused.*

1. Mis kõrgkoolis Te õpetajahariduse omandasite?
2. Kui kaua olete õpetajana töötanud lasteaias?

### **I Plokk**

*Kuidas tajuvad ja kirjeldavad algajad õpetajad kohanemisprotsessi lasteaias ja missuguseid probleeme sellega seoses esineb?*

1. Kirjeldage, kuidas Te end tundsate alustades õpetajatööd?

2. Millised olid Teie ootused kohanemisperioodil pakutava toetuse suhtes?
3. Millised olukorrad tekitasid pingeid ja raskusi Teie õpetajatöös alguses?
4. Mis aitas kohaneda õpetajana lasteaias?
5. Kuidas te tunnete ennast lasteaias meeskonnas hetkel?

## **II Plokk**

*Kuidas hindab algaja õpetaja toimetulekut oma tööga esimestel tööaastatel.*

1. Kirjeldage, kuidas Teie arvates olete oma tööga lasteaias toime tulnud?
2. Millised on olnud Teie nimetamisväärsed õnnestumised õpetaja töös?
3. Millised on olnud Teie peamised ebaõnnestumised õpetaja töös?
4. Kuidas ebaõnnestumised on mõjutanud Teie enesekindlust teha õpetaja tööd?
5. Kuidas ülikoolist saadud teadmised ja oskused on toetanud Teid õpetajatöö alguses?

## **III Plokk**

*Millised on algajate õpetajate peamised raskused oma töös ning kasutatavad toimetulekuvõtted.*

1. Mis valmistas raskusi sisseelamisel õpetaja töösse?
2. Kuidas organisatsiooni liikmete väärtushinnangud on mõjutanud Teie tööd õpetajana?
3. Kuidas organisatsioonis on võetud vastu teie poolt pakutud ideid ja ettepanekuid?
4. Kirjeldage, kuidas toimus algaja õpetaja töö tagasisidestamine Teie lasteaias?
5. Millised Teie oskused on aidanud toime tulla algaja õpetajana?
6. Kelle poole olete saanud pöörduda, kui töö käigus on tekkinud keerulised olukorrad?

## **IV Plokk**

*Millised on algaja õpetaja arvates peamised toetuse, juhendamise vajadused nende esimestel tööaastatel?*

1. Kui oluliseks peate toetuse ja juhendamise vajadust esimestel tööaastatel õpetajana?
2. Palun kirjelda, milline on Teie asutuses algaja lasteaiasõpetaja toetussüsteem?
3. Millist toetust te ootasite oma kolleegidelt õpetaja töö alguses?
4. Kuidas lasteasutuse juhtkond on toetanud teid õpetaja töös esimestel aastatel?
5. Kui oluliseks peate mentori poolset juhendamist esimestel tööaastatel õpetajana?
6. Missugust tuge vajate algaja õpetajana mentorilt, et vältida probleeme ja raskusi, mis esimestel tööaastatel tekkisid?
7. Milliseid toetusprogramme te teate, mis on mõeldud algajatele õpetajatele?
8. Mis põhjustab Teie arvates algajate õpetajate lahkumist oma ametist?

Täna, et rääkisite mulle oma kogemusest algaja õpetajana, mida veel tahate lisada?