

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Heleri Leppik ja Talvi Kangro

ÕPETAJA ABIDE TÖÖALANE MOTIVATSIOON

Bakalaureusetöö

Juhendaja: alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu

Tartu 2025

Eestikeelne kokkuvõte

Õpetaja abide tööalane motivatsioon

Aja jooksul on muutunud õpetaja abide töökohustused. Nad on muutumas järjest rohkem pedagoogilisteks töötajateks, kes toetavad ja abistavad õpetajat õppetegevuse läbiviimisel. Eesti lapsed veedavad suurema osa oma ajast koolieelsetes lasteasutustes, seetõttu on väga oluline, et need inimesed, kelle me lubame lastega tegelema, oleksid motiveeritud ja saanud vajaliku ettevalmistuse. Bakalaureusetöö eesmärgiks on anda ülevaade õpetaja abide töömotivatsioonist ja õpetaja abide endi arusaamast muutunud rollist. Andmeid koguti elektroonilise küsimustikuga *Google Forms* keskkonnas. Valimisse kuulus 64 õpetaja abi Tartu linna lasteaedadest. Andmeanalüüsis kasutati kombineeritud lähenemist - nii kirjeldavat statistikat kui ja kvalitatiivset sisuanalüüsi. Tulemustest selgus, et õpetaja abid tunnevad ennast grupi liikmena, kus nad saavad oma ideid ja arvamusi vabalt väljendada. Nad tunnevad, et on tööalaselt arenenud ja et nende töö mõjutab laste arengut.

Võtmesõnad: töömotivatsioon, õpetaja abi

Abstract

Teacher assistants' job motivation

Over time, the job responsibilities of teacher assistants have changed. They are increasingly becoming pedagogical workers who support and assist teachers in carrying out teaching activities. Estonian children spend most of their time in preschool institutions, therefore it is very important that those people whom we allow to work with children are motivated and have received the necessary preparation. The aim of the bachelor's thesis is to provide an overview of the work motivation of teacher assistants and the teacher assistants' own understanding of the changed role. Data were collected using an electronic questionnaire in the Google Forms environment. The sample included 64 teacher assistants from kindergartens in the city of Tartu. A combined approach was used in the data analysis - both descriptive statistics and qualitative content analysis. The results showed that teacher assistants feel like members of a group where they can freely express their ideas and opinions. They feel that they have developed professionally and that their work affects the development of children.

Keywords: work motivation, teacher assistant

Sisukord	3
Sissejuhatus	4
Motivatsioon ja töomotivatsioon	5
Õpetaja abi muutunud roll ajas	7
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	10
2. Metoodika	11
2.1 Valim	11
2.2 Andmekogumine	11
2.3 Andmeanalüüs	12
Tulemused	13
Arutelu	17
Kasutatud kirjandus	22
Lisad	
Lisa 1	
Lisa 2	
Lisa 3	
Lisa 4	

Sissejuhatus

Eestis on kõigil lastel õigus saada kvaliteetset alusharidust ning kohalikel omavalitsustel on kohustus tagada kõigile 1,5–7-aastastele lastele, kelle vanemad seda soovivad, võimalus käia lasteaias (Alusharidusseadus, 2024). Lasteaias käimine ei ole kohustuslik, kuid enamik 3–6-aastastest lastest käib Eestis lasteaias, 4-6 aastaste laste osalemise määr alushariduses on 92%, Statistikaameti andmetel viibib 3–7-aastane laps lasteaias umbes 40 tundi nädalas (Tammemäe *et al.*, 2020). Palju räägitakse õpetajast ja tema rollist lapse arengu toetajana, kuid vähe õpetaja abist, kes on õpetaja varju jäänud (Vapper, 2015). Lasteaialaps veedab suure osa ajast lasteaias, seega on nii õpetajal kui ka õpetaja abil oluline osa tema arengu toetajana (Tropp & Saat, 2008).

Õpetaja abi roll ja tööülesanded on viimastel aastatel muutunud. N-ö söögi- ja koristajatädist on saanud sõna otseses mõttes õpetaja abi, kes lisaks rühma puhtuse, korra ja toidu eest vastututamisele, osaleb ka õppe- ja kasvatustöös - seega tööd ja vastutust on juurde tulnud (Kongo, 2015; Vapper 2015). Varasemates uuringutes on õpetaja abid oma rolli kirjeldanud erinevalt. On leitud, et õpetaja abi rolli meeskonnas hinnatakse kõrgelt, teda võetakse võrdse meeskonnaliikmena ning temaga arutatakse läbi tegevuskavad ja tema ettepanekuid võetakse kuulda (Kongo, 2015). Samas, on ka uurimusi, kus osad õpetaja abid leidsid, et neid ei võeta täisväärtuslike rühmaliikmetena ning neid peetakse pigem teisejärguliseks (Pöder, 2020) või näiteks õpetaja abid küll osalevad õppe- ja kasvatustöös, kuid neid ei kaasata planeerimisse ega kavandamisse (Meister, 2014).

Kui lasteaiatõpetaja kvalifikatsiooninõuded on kõrgharidus ja pedagoogilised kompetentsid, siis õpetajat abistava töötaja kvalifikatsiooninõuded seni puudusid (Mets & Viia, 2018). 1. septembrist 2025 kehtima hakkav alusharidusseadus muudab õpetajat abistava töötaja nimetuse abiõpetajaks, määrab kindlaks tema rolli rühmas ja seab kindlad kvalifikatsiooninõuded (Alusharidusseadus, 2024). Sellega seoses muutuvad ka ootused õpetaja abide ettevalmistusse, tööülesanded ja vastutuse kasv. Lillemetsa (2016) aastal tehtud uuringus töömotivatsiooni kohta andsid osalenud õpetajaid abistavad töötajad oma töö motiveeritusele väga madala hinnangu.

Motivatsioon ja töömotivatsioon

Mõistel *motivatsioon* puudub konkreetne ja ühene tähendus (Krull, 2000). Motivatsioon tuleneb Ladina verbist *movere* (liiguta) ning annab energiat ja suunab meie käitumist (Neill, 2015). Eesti keele seletava sõnaraamatu (2009) järgi on motivatsioon motiivide kogum, mis ajendab inimest mingil viisil toimima.

Töömotivatsioon mõjutab käitumise suunda, pingutamist ja vastupidavust töökohal (Kanfer, *et al.*, 1992). Kolme põhilise psühholoogilise vajaduse - kompetentsuse, autonoomia ja kuuluvuse rahuldatus soodustab autonoomset motivatsiooni, heaolu ja efektiivset tööd. Kui inimesed mõistavad enda töö eesmärgid, tunnetavad tööd tehes enda panust, saavad positiivset tagasisidet ja toetust, muutuvad töötajad autonoomsemaks ja töötavad motiveeritumalt (Deci *et al.*, 2017; Wang *et al.*, 2019). Motiveeritud töötajad on tõhusamad ja aitavad organisatsioonidel paremaid tulemusi saavutada (Vo *et al.*, 2022).

Motivatsiooni seletavaid teooriaid on palju. Antud töös lähtume isemääramise teooriast (*self-determination theory*). Isemääramise teooria järgi on inimesel kolm peamist psühholoogilist vajadust mis peavad olema rahuldatud, et inimesed saaksid kogeda pidevat kasvu, sotsiaalset arengut, terviklikkust ja isiklikku heaolu: autonoomia, kompetentsus ja kuuluvus. Isemääramise teooria järgi inimese motivatsiooni mõistmine nõuab just nende kaasasündinud psühholoogiliste vajaduste arvessevõtmist (Deci & Ryan, 2000). Sotsiaalses kontekstis (nii arenguliselt kui ka situatsiooniliselt) soodustab nende vajaduste rahuldamine isiklikku kasvu, kaasatust ja heaolu, samas nende vajaduste rahuldamise takistamine ja segamine tekitab kaitset ning erinevaid heaolu- ja psühhopatoloogilisi probleeme (Ryan *et al.*, 2016).

Isemääramise teoorias (Deci & Ryan, 1985) on oluline lahknevus autonoomse motivatsiooni, mis haarab nii sisemist kui ka välimist motivatsiooni, ja kontrollitud motivatsiooni vahel. Autonoomse motivatsiooni puhul käivitub tegevus ise. Inimesel on valmisolek, kirg, huvi ning tahe osaleda. Tegutsetakse tegevusest endast saadava naudingu, mitte välise põhjuse tõttu (Deci & Ryan, 2000). Autonoomne motivatsioon soodustab nii efektiivset töötegemist kui ka töötajate rahulolu (Deci *et al.*, 2017). Beyers (2024) tõi välja, et autonoomsus on iseseisvus kus otsustatakse ise oma käitumise, mõtlemise ja otsuse üle. Samuti leidis Gajenderan (2023), et positiivset tulemust ja rahulolu toob enam sisemine motiveeritus kui välised tegurid. Õppijate autonoomne motivatsioon võrreldes kontrollitud motivatsiooniga toob kaasa sügavama kaasatuse õppetegevustesse, parema kontseptuaalse õppimise ja suurema püsivuse õppetegevustes (Vansteenkiste & Deci, 2006).

Isemääramise teooria lähtub arusaamast, et inimestele on omane tarve mõjutada ja kontrollida oma keskkonda ning langetada otsuseid, mis motiveerivad sisemiselt (Ryan & Deci, 2000). Sotsiaalseid keskkondi iseloomustatakse selle järgi, mil määral nad on autonoomselt toetavad või kontrollivad. Uuringud kinnitavad, et autonoomiat toetavad keskkonnad suurendavad autonoomset motivatsiooni, samal ajal kui kontrollivad keskkonnad vähendavad autonoomset motivatsiooni ja suurendavad kontrollitud motivatsiooni (Vo *et al.*, 2022; Wang *et al.*, 2019). Isemääramise teooriast lähtudes tuleks tööandjatel toetada töötajate autonoomsust. See viib suurema töötajate rahuloluni, mis tagab organisatsiooni õitsengu ning sealt edasi kasu töötajate endini (Deci *et al.*, 2017; Gagné & Deci, 2005).

Kompetentsust määratletakse kui võimet vastata edukalt individuaalsetele ja sotsiaalsetele nõudmistele või teostada tegevust või ülesannet. (Rychen & Salganik, 2002). Kompetentsust omandatakse ja arendatakse kogu elu ning seda saab õppida ja õpetada erinevates haridusasutustes ja keskkondades nagu perekond, töökoht, meedia, religioossed ja kultuurilised asutused. Kompetentsus areneb tegevuse ja suhtlemise kaudu (Rychen & Salganik, 2002; Schneider, 2019). Valdkonnapõhise õppimise kaudu saavutatakse kõige suurem edu kompetentsuse tõstmisel (Schneider, 2019). Vo *et al.*, (2022) uuring näitab, et kompetentsemad inimesed võivad olla tööl vähem motiveeritud, nad tunnevad end juba tunnustatutena ega pea enam nii palju pingutama. Kuuluvus, kus inimene tunneb, et teda austatakse ja temast hoolitakse (Rychen & Deci, 2000). Kui inimesed kuuluvad ühte meeskonda ja jagavad ühiseid eesmärke, siis pingutavad nad rohkem, isegi kui neil pole teistega lähedast suhet. Seetõttu pole sõprussuhted töömotivatsiooni jaoks nii olulised (Vo *et al.*, 2022).

Õpetaja abi muutunud roll ajas

Mõiste *õpetaja abi*, mida kasutame, tuleb varem kehtinud määrusest (Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu kinnitamine, 1999) ja tähendab õpetajat abistavat töötajat (Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu määrus, 2015). Täpsemalt selgitatakse õpetaja abi kui õpetaja tegevust toetavat isikut, kellel ei pea olema pedagoogilist haridust ja kes oma tegevuses juhindub õpetaja näpunäidetest (HAR Haridussõnastik, s.a.).

1. septembrist 2025 kehtima hakkava alusharidusseaduse järgi saavad õpetajat abistavatest töötajatest edaspidi abiõpetajad. Seadusega kehtestatakse abiõpetaja kvalifikatsiooninõuded, milleks on vähemalt keskharidus ja lapsehoidja kutse ning eesti keele oskus vastavalt keeleseaduses ja selle alusel kehtestatud nõuetele või vähemalt keskharidus ja pedagoogilised kompetentsid ning eesti keele oskus vastavalt keeleseaduses ja selle alusel kehtestatud nõuetele (Alusharidusseadus, 2024).

Õpetaja abidelt oodatakse rohkem kui nende pädevus ja kvalifikatsioon lubab, järjest rohkem lisandub uusi töökohustusi (Chopra & Giangreco, 2019). Oma rolli rühmas näevad õpetaja abid väga erinevalt ning see sõltub konkreetsest lasteaiast. Uuringud toovad välja, et õpetaja abi roll on muutunud - õpetaja abi peab mõistma lapse arengu seaduspärasusi ja arengukriise, oskama luua mängulist ja arengut toetavat keskkonda, oskama märgata lapse erivajadusi ning suhelda eesmärgipäraselt nii lapse, lapsevanema kui ka kolleegiga (Mets & Viia, 2018). Täna sel päeval muud moodi polegi võimalik õppe- ja kasvatustegevusi läbi viia, kui õpetaja abi osaleb ja on kaasatud (Kongo, 2015; Pöder, 2020; Põdra 2020; Nano, 2022; Piirsalu, 2023). Nano (2022) ja Kuusiste (2020) toovad välja, et õpetaja abid ise näevad oma rolli ikka veel pigem rühma ruumi korrashoidjate kui õpetajate toetajana õppe- ja kasvatustegevustes. Peamiselt on õpetaja abi enda koostöötaja takistuseks tema kaasamisel rühma tegevustesse.

Uues seaduses määratletakse abiõpetaja roll: õppe- ja kasvatustegevust viivad lasteaias läbi õpetajad ja abiõpetajad, kelle põhiülesanne on toetada iga lapse arengut ja alushariduse omandamist. Õpetajal on õppe- ja kasvatustegevuses juhtiv ning abiõpetajal õpetajat abistav roll. Lisaks on toodud välja, et abiõpetaja arendab järjepidevalt oma kutseoskusi (Alusharidusseadus, 2024). Õpetaja abi roll rühmas sõltub õpetaja abi enda valmisolekust rühma ja õppe- ning kasvatustegevustes kaasa lüüa, aga ka õpetaja initsiatiivist õpetaja abi rühma tegevustesse kaasata (Nano, 2022).

Õpetaja abide vastutuse suurenemine lasteaias õppe- ja kasvatustöös vajab rohkem toetust. Vaja on arendada õpetaja abide nii pedagoogilisi kui ka meeskonnatöö oskusi (Chopra & Giangreco, 2019; Mowrey & Farran, 2021). Õpetaja abide kaasamine õppeprotsessi peaks alguse saama juhtkonna tasemelt, kes loob võimalused koostööks. Õpetaja vastutab õpetaja abi rolli üle õppe- ja kasvatustöö läbiviimisel. Juhtkond peaks tagama ühise aja, kus õpetajad ja õpetaja abid saaksid läbi arutada, kuidas õppetööd planeerida, kuidas seda läbi viia, milline on jagatud vastutus rühmas, milline ülesanne on konkreetse õppetegevuse juures õpetaja abil ja milline õpetajal (Jardí *et al.*, 2022; Mowrey & Farran, 2021).

Klaus-Faehlmann (2022) ja Pöder (2020) on mõlemad toonud välja, et õpetaja abid hindavad seda, et neid kaasatakse õppe- ja kasvatustöösse, kuid samas tunnevad nad hirmu, kuidas väljendada ennast pedagoogiliselt ning kuidas rääkida kaasa õppe- ja kasvatustöö planeerimisel, läbiviimisel ja tagasisidestamisel. Õpetaja abid tunnevad, et neil jääb puudu ideedest ja meetodikatest, kuidas lapsi õpetada. Nano (2022) uuringust tuli välja, et kõik lasteaias töötajad ei poolda õpetaja abi osalemist õppe- ja kasvatustegevustes (seda nii juhtkonna kui ka õpetajate poolt), pigem oli tajutav suhtumine, et õpetaja abi tööülesanneteks on ainult rühma korrashoid. Seda tõstis esile ka Pöder (2020), et kui juhtkond kohtleb õpetaja abisid kui koristajaid, siis mõjutab see ka õpetajate suhtumist nendesse. Meister (2014) oma uuringus järeldeb, et õpetaja abidel ei võimaldata üldse osaleda pedagoogilistel sisekoolitustel. Samas õpetajad ise loodavad, et õpetaja abide koolitamine toob pedagoogilise professionaalse kasu ning õpetaja abist saaks võrdne partner, kes saab rühmatöös õpetajat aidata (Lipp, 2020).

Eelkõige nähakse just õpetaja suurt rolli selles, et õpetaja abi töötingimused oleksid head ning koostöö õpetaja ja õpetaja abi vahel sujuks (Alston, 2021; Jardí *et al.*, 2022). Õpetaja abid tahavad, et õpetajad jagaksid oma töökoormust ja tunnistaksid hetki, kui neil on raske ja vajaksid abi. Õpetaja abid saaksid õpetajaid vajadusel toetada, ning soovivad, et neid koheldakse võrdsete kolleegidena (Alston, 2021). Takistavaks asjaoluks, miks õpetaja abisid ei kaasata, on õpetajad nimetanud põhjusena ajapuuduse ja toonud välja õpetaja abide suure töökoormuse (Piirsalu, 2023).

Õpetaja abidelt oodatakse, et nad vastaksid erialastele ootustele ehk neil peaksid juba tööle asudes olema eelnevalt läbitud erialane koolitus (Pöder, 2020). Õpetaja abid ise ootavad rühmas õpetajalt, et oleks isiklik sobivus, aus ja avatud suhtlemine, kuuluvustunne, hea meeskonnatöö, et neid väärtustatakse ning austatakse. Üks takistus, mis välja tuuakse usalduse puudumisel on ebavõrdsus - partnerid peaksid tajuma, et nad saavad üksteist täiendada vastastikku, mitte hierarhiliselt (Jardí *et al.*, 2022; Nano 2022). Et rohkem motiveerida

Õpetaja abisid töötama, tuleb anda abidele võimalus tööalaseks karjääriks ja võimaldada neil kvalifikatsioon omandada tööl olles (Peeters *et al.*, 2016).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Õpetaja abide roll on alushariduses muutunud, eriti seoses seadusandlike muudatustega.

Õpetaja abidel peab nüüd olema keskharidus ja lapsehoidja kutse või pedagoogiline kompetentsus (Alusharidusseadus, 2024). Õpetaja abi vastutus ja töökohustus on lapse arengu toetamine ja luua lastele sobiv keskkond. Uuringud näitavad erinevaid tulemusi õpetaja abide töökohustustest. Peamiselt mõjutab töömotivatsiooni sisekliima ja suhted töötajate vahel, et õpetaja abid mõistaksid oma panust ja saaksid toetust õpetajalt (Chopra & Giangreco, 2019; Mowrey & Farran, 2021). Mõned varasemad uurimused on näidanud, et õpetaja abisid võetakse võrdsete meeskonna liikmetena (Alston, 2021), kuid mõne uurimuse tulemused kinnitavad vastupidist, kus puudub usaldus (Jardí *et al.*, 2022; Nano 2022).

Õpetaja abide kohanemist uue rolli ja ootustega võivad takistada nii nende endi kui ka õpetajatega seotud tegurid. Õpetaja töömotivatsiooni on uuritud rohkem, kuid vähe on teada õpetajate abide töömotivatsiooniga seonduvast. Samas on see oluline teema, seoses õpetaja abide kasvava vastutuse ja muutunud rolliga.

Eelnevast lähtudes on meie bakalaureusetöö eesmärgiks anda ülevaade õpetaja abide töömotivatsioonist ja õpetaja abide endi arusaamast muutunud rollist.

Eesmärgist tulenevalt sõnastati järgnevad uurimisküsimused:

1. Missugune on õpetaja abide töömotivatsioon lähtudes autonoomia, kompetentsuse ja kuuluvusvajadusest?
2. Missugused on õpetaja abide endi arusaamad oma muutunud rollist?

2. Metoodika

Bakalaureusetöös kasutatakse kombineeritud uurimisviisi, kasutatakse nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset lähenemist.

2.1 Valim

Valimi moodustamisel on kasutatud mugavusvalimit, mille puhul kutsuti uurimusse kõik Tartu linna nii munitsipaal- kui ka eraomandis olevate koolieelsete lasteasutuste õpetaja abid. Tartus on 33 munitsipaal- ja 14 eralasteaeda (Tartu linn, 2025).

Uuringus osales 64 õpetaja abi vanuses 22-71 aastat. Õpetaja abide keskmine vanus oli 46 aastat (SD = 11,8). Uuringus osalenud õpetaja abide keskmine tööstaaž oli 9,2 aastat (SD = 8.5), kõige pikem tööstaaž 45 aastat ning lühim tööstaaž 3 kuud.

Vastanutest olid ülekaalus keskharidusega õpetaja abid - 39 inimest (61%), järgnesid kõrgharidusega (13) töötajad (20%), üks vastanutest vastas, et on ainult lapsehoidja kutse ning ülejäänud 11 töötajal on keskeriharidus (17%).

2.2 Andmekogumine

Andmete kogumise meetodina kasutati ankeeti. Ankeedi koostamisel võeti aluseks mitmetasandiline töömotivatsiooni skaala *The Multidimensional Work Motivation Scale* (Gagne *et al.*, 2015) ja tööga seotud baasvajaduste rahulolu skaala *Work-related Basic Need Satisfaction scale* (Van den Broeck *et al.*, 2010). Ankeedi jaoks tõlgiti eespool nimetatud skaalad inglise keelest eesti keelde ja eesti keelest tagasi inglise keelde. Seejärel võrreldi tulemust originaaliga. Peale ankeedi tõlkimist lisati ankeeti küsimused õpetaja abide hariduse, tööstaaži ja vanuse kohta ning arusaama kohta oma muutunud rollist - mismoodi on see muutunud võrreldes ajaga, kui nad tööle asusid, õpetaja abide ülesanded ja vastutusala rühmas ning kuidas toetatakse õpetaja abina töötamist ja toimetulekut. Küsimustik viidi elektroonilisel kujul *Google Forms* keskkonda.

Elektroonilised küsimustikud saadeti laiali kõikidele Tartu munitsipaal- ja eralasteaedade juhtkondadele. Kaaskirjas paluti need edastada nende majade õpetaja abidele. Küsimustik saadeti välja 17.02.2025. Esialgu tuli 32 vastust, seejärel 26.02.2025 saadeti meeldetuletus. Meeldetuletuse saatmisel saadi kokku 64 vastust. Küsimustikule vastamine võttis aega 10 minutit. Küsimustiku sissejuhatuses selgitati, et tulemusi kasutatakse üldistatult ning ühegi isiku ega lasteaiaga tulemusi ei seostata. Samuti lisati, et uurimusest

osavõtt on vabatahtlik ja edastatud andmed jäävad konfidentsiaalseks ning et kogutud andmeid kasutatakse üksnes bakalaureusetöö eesmärgil ning kõigi vastajate anonüümsus on tagatud.

Ankeet (Lisa 1) koosnes kolmest osast. Esimeses osas olid suletud küsimused töömotivatsioon kohta, lähtudes isemääramise teoorias (Deci & Ryan, 1985) esitatud kolmest baasvajadusest. Vastamiseks oli antud Likerti 5-palli skaala, kus igale numbrile oli tähenduslik vaste, kus 1 - pole üldse nõus; 2 - pigem mitte nõus; 3 - nii ja naa; 4 - pigem nõus; 5 - olen täiesti nõus. Teises osas olid avatud küsimused õpetaja abi muutunud rolli, tööülesannete ja vastutusala kohta ning kuidas toetatakse õpetaja abina töötamist ja toimetulekut. Kolmandas osas olid suletud küsimused vastaja tausta kohta.

Küsimustiku valiidsuse tõstmiseks viidi enne lasteaedadesse saatmist läbi ka pilootuuring. Pilootuuringus vastasid õpetaja abid küsimustikule, mis me soovisime lasteaedadesse edastada. Palusime õpetaja abidel tagasisidestada, kas küsimustik on ühiselt mõistetav. Pilootuuringus osales kolm õpetaja abi, kes leiti töö ühe autori töökohast. Nende tööstaaz on 10 aastat. Pilootuuringust soovitusi muudatusteks ei tulnud.

2.3 Andmeanalüüs

Kuna tegu on kombineeritud uurimusega, siis kasutati nii kvantitatiivset kui ka kvalitatiivset andmeanalüüsi. Ankeedist saadud andmed esimese uurimisküsimusega seoses korrastati ja kodeeriti MS Exceli programmis. Seejärel analüüsiti neid andmetöötlusprogrammis JASP. Tulemused õpetaja abide töömotivatsiooni kohta lähtudes isemääramise teooria baasvajadustest grupeeriti kolme rühma küsimuste temaatika järgi: autonoomsus, kompetentsus ja kuuluvus. Iga rühma väidete kohta arvatati aritmeetiline keskmine (koondkeskmine), standardhälve, protsendid, miinimumi ja maksimumi. Teise uurimisküsimusega seoses analüüsiti nelja avatud küsimust, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Avatud vastused koguti kokku ühte faili ja analüüsiti tervikuna. Usaldusvääruse tõstmiseks kasutasime kaaskodeerimist - mõlemad töö autorid kodeerisid andmeid üksteisest sõltumatult. Algselt kodeerisime mõlemad eraldi pooled vastustest. Seejärel võrdlesime iseseisvalt loodud koode ning ühtlustasime nende sõnastust, et tagada kodeerimise järjepidevus ja usaldusväärus. Järgmisena koondasime sarnase sisuga koodid suuremateks kategooriateks. Lõpus tõime välja ka vastanute sagedused igas kategoorias.

Tulemused

Siin peatükis tutvustatakse tulemusi lähtudes uurimisküsimustest. Selles peatükis esitatakse aritmeetilised keskmised tabelites väidete kaupa. Tulemustest detailsema ülevaate saamiseks on töö lisades 2, 3 ja 4 esitatud aga iga väite puhul ka vastanute osakaalude jaotused (%) 5-palli skaala vastusvariantide vahel.

Missugune on õpetaja abide töömotivatsioon lähtudes isemääramise teoorias esitatud kuuluvuse vajadusest - selle kohta oli ankeedis kaheksa väidet (vt Tabel 1). Kõige kõrgem hinnang oli väitele, et lapsed ja lapsevanemad suhtlevad õpetaja abiga meelsasti ning nad tundsid ennast grupi liikmena. Kõige madalam keskmise saanud tulemustest oli võrdselt kahel väitel, kus õpetaja abid ei tunne ennast üksikuna kolleegidega koos olles ja et nende panust lasteaia arengusse hinnatakse (3,6). Kuuluvuse aspektis kaheksa väite koondkeskmine oli 5-pallisel skaalal 4,0 (SD=1,15), mis näitab, et õpetaja abi tunneb ennast meeskonnaliikmena ja neil on meeskonnaga head suhted. Protsentuaalne jaotus vastanute osas kuuluvuse väidetes vastuse variantide kaupa on esitatud Lisas 2.

Tabel 1. Õpetaja abide hinnangud töömotivatsioonile lähtudes kuuluvuse vajadusest

Faktorid	M	SD	Min	Max
Tunnen, et lapsed suhtlevad minuga meelsasti	4.6	0.8	1	5
Tööl tunnen end grupi liikmena	4.2	1.1	1	5
Tunnen, et lapsevanemad suhtlevad minuga meelsasti	4.1	1.1	1	5
Tunnen, et õpetajad kaasavad mind õppetöö välistesse tegevustesse	3.9	1.3	1	5
Tunnen, et õpetaja kaasab mind ja hindab minu panust rühma pedagoogilistes tegevustes	3.9	1.3	1	5
Mind kaasatakse rühmas otsustusprotsessidesse	3.7	1.2	1	5
Tunnen, et minu panust lasteaia arengusse hinnatakse	3.6	1.2	1	5
Kolleegidega koos olles tunnen end sageli üksikuna*	3.6	1.2	1	5

Märkused. Tärniga tähistatud väite skaala on enne andmeanalüüsi pööratud. M-keskmine, SD-standardhälve, Min-miinum, Max- maksimum väärtused.

Missugune on õpetaja abide töömotivatsioon lähtudes isemääramise teoorias esitatud autonoomia vajadusest - selle kohta oli ankeedis seitse küsimust (vt Tabel 2). Kõige kõrgemad hinnangud andsid õpetaja abid väitele, et saavad oma töös olla mina ise (3,9) ning saavad väljendada oma ideid ja arvamusi (3,8). Madalamad hinnangud, mille keskmine on alla 3,0 said kolm väidet, kus õpetaja abid teeksid võimalusel tööd teisiti, tunne, et peavad

tööl tegema asju, mida ei taheta teha ja tunnevad, et peavad täitma teiste käske. Autonoomia aspektis seitsme väite koondkeskmise oli 5-pallisel skaalal 3,2 (SD=1,2). Kõrvutatuna kuuluvuse ja kompetentsuse koondkeskmistega (mis olid vastavalt 4,0 ja 3,2), võib öelda, et õpetaja abide kuuluvustunne on kõrgem võrreldes autonoomia vajadusega. Protsentuaalne jaotus vastanute osas autonoomia väidetes vastuse variantide kaupa on esitatud Lisas 3.

Tabel 2. Õpetaja abide hinnangud töomotivatsioonile lähtudes autonoomia vajadustest

Faktorid	M	SD	Min	Max
Tunnen, et saan oma töös olla mina ise	3.9	1.1	1	5
Ma saan väljendada oma töös vabalt enda ideid ja arvamusi	3.8	1.1	1	5
Tööülesanded, mida ma pean tegema, on kooskõlas sellega, mida ma tegelikult teha tahan	3.6	1.1	1	5
Tunnen, et saan teha oma tööd nii nagu seda minu arvates kõige parem teha on	3.5	1.3	1	5
Kui saaksin valida, teeksin tööl asju teisiti*	2.6	1.2	1	5
Oma töös tunnen, et olen sunnitud tegema asju, mida ma teha ei taha*	2.5	1.1	1	5
Tööl tunnen sageli, et pean täitma teiste inimeste käske*	2.4	1.2	1	5

Märkused. Tärniga tähistatud väite skaala on enne andmeanalüüsi pööratud. M-keskmine, SD-standardhälve, Min-minimum, Max-maksimum

Missugune on õpetaja abide töomotivatsioon lähtudes isemääramise teoorias esitatud kompetentsuse vajadusest - selle kohta oli ankeedis 11 küsimust (vt Tabel 3).

Kõrvutadeselneva kahe põhivajadusega ei ole mitme kompetentsuse vajaduse väite puhul vastamisel miinimumi valitudki, vaid kõige madalamad valikud olid 5-pallisel vastamisskaalal 2 või isegi 3. Vastajad tundsid, et saavad töökohustuste ja -ülesannetega hästi hakkama ja käivad meelsasti erialastel koolitustel. Kõige madalama hinnangu kompetentsuse väidetest sai väide, et õpetaja abi tunneb, et juhtkond hindab tema tööd, kuid ka selle keskmine hinnang oli 5-pallisel skaalal 3,8. Kompetentsuse aspektis 11 väite koondkeskmise oli 5-pallisel skaalal 4,2 (SD=0,9), mis näitab, et õpetaja abid tunnevad ennast oma tegevustes edukana. Protsentuaalne jaotus vastanute osas kompetentsuse väidetes vastuse variantide kaupa on esitatud Lisas 4.

Kui kõrvutada kolme baasvajaduse koondkeskmisi, siis saab öelda, et autonoomia keskmine hinnang on kõige madalam (3,2), kompetentsuse hinnang aga kõige kõrgem (4,2).

Tabel 3. Õpetaja abide hinnangud töömotivatsioonile lähtudes kompetentsuse vajadusest

Faktorid	M	SD	Min	Max
Tunnen, et minu töö mõjutab laste arengut	4.5	0.6	3	5
Tunnen, et olen lasteaias töötatud aja jooksul erialaselt arenenud	4.5	0.7	2	5
Käin meelsasti erialastel koolitustel	4.4	0.9	1	5
Saan kõigi oma töökohustustega hakkama	4.4	0.8	2	5
Ma saan oma tööülesannetega hästi hakkama	4.4	0.6	3	5
Tunnen, et rühmaõpetaja hindab minu tööd.	4.2	1	1	5
Tunnen, et saan mõjutada laste saavutusi/tulemusi	4.2	0.9	2	5
Tunnen end oma töös pädevana	4.2	0.8	2	5
Tunnen, et lapsevanemad hindavad minu tööd.	3.9	1.1	1	5
Minu jaoks on oluline saada tunnustust teistelt kolleegidelt enda pingutuste eest.	3.9	1	1	5
Tunnen, et juhtkond hindab minu tööd.	3.8	1.1	1	5

Märkused. M-keskmine, SD-standardhälve, Min-minimum, Max-maksimum

Teisele uurimisküsimusele vastuse saamiseks oli ankeedis neli avatud küsimust. Esiteks, küsiti, millisena õpetaja abid oma rolli näevad. Avatud küsimust analüüsides tekkis kolm kategooriat: 1) teise õpetajana 2) puhtuse hoidjana 3) laste abistaja ja toetajana. Esimese kategooria (teise õpetajana) rolli näeb ennast 41 õpetaja abi 64-st - nad kirjeldavad ennast meeskonnaliikmena, kellel on õpetajaga hea ja toetav koostöö:

“Tegelikult ei tunnegi end õpetaja abina, vaid lihtsalt teise õpetajana, kelle arvamused loevad ja keda võetakse kui võrdväärset. Teen kõike, mida õpetaja ja olen kursis kõigega.”

“Suuresti õpetaja poolt tunnustatud”

Teine kategooria, kus vastanutest 15 näevad ennast vaid koristajana:

“Pigem koristan ja tegelen söögi toomise ja viimisega. Vahel valvan neid magamise ajal. Õppetöösse õpetaja mind ei kaasa, teeb ise kõik asjad ära.”

“Olen vaid koristaja”

Kolmas kategooria, kus vastanutest 10 näevad end laste abistaja ja toetajana, kes tegelevad laste aitamise ja mängimisega ning arvavad, et õpetajaga koostöö võiks olla parem:

“Eelkõige abistan lapsi ja mängin nendega, sooviksin et õpetaja hindaks rohkem minu mõtteid.”

“Lastega saan hästi hakkama, sooviksin rohkem koostööd”.

Teises avatud küsimuses - milline on õpetaja abi arusaam oma muutunud rollist - jagunesid vastused kaheks. Umbes pooled õpetajate abidest (34) leidsid, et õpetaja abi roll on muutunud. Muutustena tuuakse välja, et rohkem tuleb tegeleda lastega (on vaja teada nende arengut ja kuidas mingit oskust arendada), panustama peab õppetegevuste planeerimisse ja läbiviimisesse, vanematele tuleb anda tagasisidet, perevestlustel tuleb osaleda, suhelda tuleb teiste lasteaias töötavate spetsialistidega. Vastajatest (15) aga polnud märganud muutusi enda rollis ning 15 vastajat olid jätnud sellele küsimusele vastamata.

Kolmandas avatud küsimuses paluti õpetaja abidel kirjeldada oma ülesandeid ja vastutusala rühmas. Seal tõi 49 vastajat välja eelkõige tegevusi, mis on seotud laste eest vastutamisega - hommikune vastuvõtt, abistamine erinevates tegevustes, õppetegevuste läbiviimine, sotsiaalsete oskuste toetamine, õues käimine, puhkeajal abistamine, liikumis- ja muusika tegevustes osalemine. Lisaks veel ruumide ja asjade korrashoid. Vastajatest 12 tegelevad enda sõnul vaid puhtuse hoidmise ja söögi organiseerimisega. Kaks õpetaja abi olid jätnud sellele küsimusele vastamata. Üks vastajatest on vormistatud tööle assistendiks, kuid teeb õpetaja tööd.

Viimaks oli ankeedis ka küsimus, kuidas toetatakse lasteaias õpetaja abina töötamist ja toimetulekut. Vastanutest 41 vastas, et toetatakse erinevate koolituste kaudu ja teise õpetaja poolt. Vastanutest 19 olid märkinud, et toetust nende arvates pole. Neli õpetaja abi olid selle küsimuse vastamata jätnud.

Arutelu

Järgnevalt analüüsitakse uurimistöös saadud tulemusi ning võrreldakse neid varasemate uuringute tulemustega. Arutelu struktuur lähtub uurimisküsimustest.

Missugune on õpetaja abide töömotivatsioon lähtudes autonoomia, kompetentsuse ja kuuluvusvajadusest?

Bakalaureusetöös sooviti teada saada, missugune on õpetaja abide töömotivatsioon lähtudes isemääramise teoorias esitatud baasvajadustest. Küsimus jaguneb omakorda kolmeks baasvajaduseks, milleks on kuuluvus, autonoomia ja kompetentsus.

Kuuluvustunde osas olid õpetaja abide hinnangud üle skaala keskmise. Suurem osa õpetaja abidest märkisid, et tunnevad oma panuse väärtustamist lasteaia arengusse. Samas on varasemad uurimused leidnud ka teistsuguseid tulemusi, nt et juhtkond ei ole huvi näidanud, kas õpetaja abid osaleksid õppe ja kasvatustegevustes või mitte. Nano (2022) toob oma uuringus välja, et õppe- ja kasvatustöös osalemine sõltub suuresti õpetaja abide endi valmisolekust. Siinkohal võib positiivset muutust tuua uus seadus, mis jõustub 1. septembril 2025, kus õpetaja abidel on nõutav ka lapsehoidja kutse, see võib tõsta õpetaja abidele enesekindlust meeskonnas. Motiveeritud töötajad on tõhusamad ja aitavad organisatsioonidel paremaid tulemusi saavutada (Vo *et al.*, 2022). Kuuluvustunde tugevus võib olla seotud õpetaja abi tööga – oluline on igapäevane kontakt laste ja kolleegidega. Madalama hinnanguga väited viitavad, et kuigi enamik tunneb end grupi liikmena, võib siiski esineda ka vastajaid, kes tunnevad et koostöö ei toimi optimaalselt. Õpetaja abid tundsid ennast suuremal osal meeskonnaliikmena ja nende suhted kolleegidega on head. Samuti Piirsalu (2023) uurimuses tuli välja, et nii õpetajad kui õpetaja abid hindavad head koostöö olemasolu. Seega on koostöö õpetajate ning õpetaja abide vahel on toimiv, mis on hea töörahulolu ja töö efektiivsuse seisukohalt.

Õpetaja abide antud hinnangute alusel saab öelda, et nad tunnevad, et saavad väljendada oma ideid ja olla nemad ise oma töös. Õpetaja abid ei tunne end sunnituna, mis viitab autonoomia olemasolule. Alston (2021) tõi välja oma uuringus, kus õpetaja abid soovivad, et õpetajad oleksid aktiivsemad neid kaasama. Uuringus tuli välja, et õpetaja abide autonoomsus on kõrvutades kuuluvuse ja kompetentsuse vajadusega madalam. Siinkohal tasuks mõelda Wang *et al* (2019) uuringule, et pidev kontroll vähendab autonoomset motivatsiooni. Põhjus madalamaks autonoomiatundeks, et õpetaja abi töökohustused

määratakse sageli kellegi teise poolt (nt rühmaõpetaja). Samas võib madalam autonoomia olla tajutav ka vähese kaasamise tõttu õppe ja kasvatustegevuste planeerimisse.

Kolmandaks vajaduseks, mille kohta õpetaja abid hinnanguid andsid, oli kompetentsus. Kõige enam tunnevad õpetaja abid, et oma tööga nad mõjutavad laste arengut ja on ka ise professionaalselt arenenud lasteaias töötades. Nano (2022) tõi oma uuringus välja, et õpetajate arvates võiksid õpetaja abid käia erialastel koolitustel ja peaksid arvestama laste arengu eripäradega. Väide, kus õpetaja abi tunneb, et juhtkond hindab tema tööd - on saanud kõige madalama hinnangu. Varasemad uurimused on leidnud, et kui juhtkond suhtub õpetaja abidesse kui koristajatesse, siis võtavad õpetajad juhtkonna käitumise üle ja ei tunnusta õpetaja abide tööd (Pöder, 2020). Koolitustel käivad õpetaja abid meelsasti. Schneider (2019) tõi samuti välja, et suur edu pädevuse tõstmisel saavutatakse õppimise teel. Kui õpetaja abid teevad tööd lastega, siis saavad nad tagasiside koheselt, samas kui juhtkonna tunnustus võib olla harv või puudulik. Samuti võib kompetentsustunde üldpilti mõjutada ka tajutatav ebaselgus tööülesannetega nt "olen vaid koristaja". Siinkohal tasuks juhtkonnal mõelda, et paremaid tulemusi saavutatakse kui töötajad tunnevad end motiveerituna ja tegutsevad efektiivsemalt (Vo *et al.*, 2022).

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, millisena õpetaja abid näevad oma rolli ja kas nende roll on muutunud.

Tulemused näitasid, et uurimuses osalenud õpetaja abid näevad ennast kõige rohkem teise õpetajana, see tähendab meeskonnaliikme ja partnerina, kellel on hea ja toetav koostöö õpetajaga. Näiteks tõid nad välja, et on suuresti õpetaja poolt tunnustatud ning nende arvamuste ja ettepanekutega rühmas arvestatakse. Vastanute seas oli aga ka märkimisväärne hulk neid, kes tunnevad endid endiselt pigem koristajana. Õpetaja neid tegevustesse ega rühma otsustusprotsessidesse ei kaasa. Üle poole vastanutest märkisid, et nende roll on muutunud - rohkem on vastutust tulnud laste õppetegevustes. Varasemalt on teada, et õpetaja abid näevad oma rolli väga erinevalt. Nähakse endid nii rühma täisväärtuslike liikmetena, kes toetavad õpetajat õppetegevustes ja osaletakse rühma otsustusprotsessides (Kongo, 2015). Kuid ka vaid koristajatena, keda ei kaasata ei õppetöö planeerimisse ega elluviimisesse, pigem tuntakse endid teisejärgulistena (Meister, 2014; Kuuriste (2020); Pöder, 2020; Nano (2022).

Meie uurimuses saadud tulemus võib viidata vajadusele täpsustada õpetaja abide rolli. Õpetaja abid ei ole saanud tööle asudes täpselt aru, milline vastutus on õpetajal ja milline temal. Selgitatud on küll tööülesandeid ja vastutusala, aga mitte seda, kuidas jagada ennast rühma korrashoidja ja õpetajat abistava rolli vahel. Üheks võimalikuks põhjuseks võib olla

ka, et õpetaja ei oska või pole harjunud õpetaja abi kaasama. Samuti võib olla põhjus õpetajate endi suur töökoormus ja juhtimisoskuste puudus. Õpetaja ei oska või pole harjunud varasemalt õpetaja abi kaasama. Nano (2022) uuringus kirjeldavad õpetajad õpetaja abi rolli rühmas vaid kui ruumi korrashoidja, söögi tooja ja nõude pesija. Põhjus võib olla ka õpetaja abis endas - ta ei ole valmis osalema õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel, sest ta tunneb end mugavamalt selles rollis, mis tal varem oli. Ta kas ei taha või ei oska uusi ülesandeid täita. Paljudel õpetaja abidel puudub sobiv ettevalmistus. Pöder (2020) uuringust tuli välja, et õpetaja abid tunnevad puudust enim koolitustest, mis hõlmavad laste arengut ja kasvatust. Alstoni (2021) ja Jardí *et al.*, (2022) uuringutest on välja tulnud, et eelkõige nähakse õpetajal suurt rolli selles, et õpetaja abi töötingimused oleksid täidetud ja koostöö õpetaja ja õpetaja abi vahel sujuks.

Kui õpetaja abidel paluti aga antud uuringus kirjeldada oma ülesandeid ja vastutusala rühmas, siis enamus vastajatest tõi välja tegevused, mis on seotud laste eest vastutamisega nagu abistamine erinevates tegevustes, laste sotsiaalsete oskuste toetamine, õues käimine, puhkeajal abistamine jne. Ruumide ja asjade korrashoidu märgiti märgatavalt vähem. Võimalik, et õpetaja abid ei teadvusta endale, et kõik need tegevused, mida nad lastega teevad liigituvad samuti õppe- ja kasvatustöö alla. Õpetaja abid võivad arvata, et vaid õpetaja poolt planeeritud ja läbiviidud tegevused on õppetegevused ja kui õpetaja neid sinna ei kaasa, siis see tähendab, et nad ei osale õppe- ja kasvatustöös. Üheks võimalikuks põhjuseks võib tuua puuduliku kommunikatsiooni õpetaja ja õpetaja abi vahel. Võimalik, et õpetaja näeb õpetaja abis piisavalt autonoomiat ja kompetentsust, et lasta tal lastega iseseisvalt tegutseda, kuid õpetaja abi ei oska seda näha. Üks takistus, mis välja tuuakse usalduse puudumisel on ebavõrdsus - partnerid peaksid tajuma, et nad saavad üksteist täiendada vastastikkü, mitte hierarhiliselt (Jardí *et al.*, 2022; Nano 2022).

Viimasena oli ankeedis küsimus, kuidas toetatakse lasteaias õpetaja abina töötamist ja toimetulekut. Õpetaja abide sõnul neid toetatakse erinevate koolituste kaudu ja teiste õpetaja poolt tunnustustega. Paljud tõi välja ka toetuse erinevate töövahendite olemasolule. Klaus-Faehlmann (2022) ja Pöder (2020) on mõlemad toonud välja, et õpetaja abid hindavad seda, et neid kaasatakse õppe- ja kasvatustöösse, kuid samas tunnevad, et neil jääb puudu ideedest ja meetodikatest, kuidas lapsi õpetada. Vastanutest enamik olid nõus käima erialastel koolitustel, mis tõstaksid nende enesehinnangut ja aitaks kaasa motivatsioonile aidata õpetajat enesekindlamalt. Üllatuslikult tundsid mitmed vastanud ka toetuse puudumist. Töömotivatsioon määrab käitumise suunda, palju ta pingutab ja kui kaua ta töökohal vastu

peab (Kanfer, *et al.*, 1992). Siin on võimalus sekkuda juhtkonnal, et miks õpetaja abid just nii tunnevad. See on oluline töömotivatsiooni hoidmisel.

Uuringu piirangud, tulemuste rakendamisvõimalused ja soovitus edasisteks uuringuteks

Uuringus osalejad olid ainult Tartu linna lasteaedade õpetaja abid, seega ei saa tulemusi üldistada kogu Eesti õpetaja abide kohta. Üldistust ei saa tuua ka Tartu linna kõikide õpetaja abide kohta, kuna küsimustikule ei vastanud kõik õpetaja abid Tartust. Tulemustes tuli välja, et õpetaja abid tunnevad, et nende töö toetab laste arengut. Soovitusena võib edasiseks uuringuks viia läbi uuring õpetaja abid seas, kes on osalenud õpetaja abidele mõeldud koolitusel. Kas seal omandatud esmased pedagoogilised baastadmised toetavad neid õpetaja kasvatustöös. Kas seal saadud teadmised ja oskused aitavad mõtestada enda rolli ning toetavad töömotivatsiooni julgema ja enesekindlama koostöö loomisel õpetaja ja juhtkonnaga.

Töö praktiliseks väärtuseks on saadud ülevaade Tartu linna lasteaedade õpetaja abide töömotivatsioonist ja arusaamast muutunud rolliga. Sellest lähtuvalt on võimalus Tartu linna lasteaiajuhtkondadel ja rühma meeskondadel mõtestada lahti õpetaja abi roll ning toetavad tegevused, mis tagavad avatuma ja koostöisema suhte õpetaja ja juhtkonnaga.

Tänuõnad

Oleme tänulikud kõikidele Tartu linna lasteaedade juhtidele, kes edastasid uurimiseks vajaliku ankeedi oma lasteaia töötavatele õpetaja abidele ning kõikidele õpetaja abidele, kes olid nõus meie bakalaureusetöö valmimisele kaasa aitama ankeedi täitmisega. Samuti täname Merle Taimalu, kes juhendas meie bakalaureusetööd ja vajadusel aitas ning suunas. Täname ka perekonda toetuse ja motivatsiooni eest.

Autorsuse kinnitus

Bakalaureuse töösse panustasid mõlemad osapooled võrdselt. Omavahel artiklite jagamine ja ülevaate saamine toimus läbi *google drive* dokumendi. Kui üks meist hakkas lugema uut artiklit, siis pani aadressi üles ühisesse *google drive* dokumenti, kus saime jälgida, kes mida on juba lugenud. Leitud kasuliku informatsiooni hakkasime koguma teise *google drive* dokumenti koos viidetega. Kui andmeid oli piisavalt kogunenud, siis hakkasime järjest kohandama lauseid sidusateks lõikudeks. Juhendaja soovitusi tegime järjest, kellel aega tegeleda oli. Tulemustes tegeles Talvi tabelite ja tabelite lahti kirjutamisega ning Heleri lahtiste küsimuste kokkuvõttega. Kodeerisime samuti algselt esimesed kaks küsimust Talvi ja teised kaks küsimust Heleri, mida lõpus kaaskodeerisime. Suhtlesime pidevalt küsimuste korral messengeri kaudu. Tunneme, et panustasime töösse võrdselt.

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

Heleri Leppik

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2025

Talvi Kangro

/allkirjastatud digitaalselt/

15.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Alston, S. (2021). Teachers & teaching assistants: Eight principles of effective working partnerships. *Headteacher Update*.
<https://www.headteacher-update.com/content/best-practice/teachers-teaching-assistant-s-eight-principles-of-effective-working-partnerships>
- Alusharidusseaduse eelnõu (2024), külastatud aadressil:
<https://elal.ee/wp-content/uploads/2024/03/1.-Alusharidusseadus.-Eelnou.pdf>
- Alusharidusseadus (2025)
<https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025001>
<https://www.riigiteataja.ee/akt/AHS>
- Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2024). Autonomy in adolescence: a conceptual, developmental and cross-cultural perspective. *European Journal of Developmental Psychology*.
https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2024/03/2024_BeyersSoenensVansteenkiste_EJODP.pdf. <https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2330734>
- Chopra, R. V., & Giangreco, M. F. (2019). Effective use of teacher assistants in inclusive classrooms. *The SAGE handbook on inclusion and diversity in education*, 193-207.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182. DOI: 10.1037/a0012801
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Eesti keele seletav sõnaraamat (2009). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/>.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gajenderan, V., Nawaz, N., Rangarajan, R., Parayitam S. (2023). *The relationships between amotivation, employee engagement, introjected regulation, and intrinsic motivation*. *Heliyon* 9, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20493>
- Haridussõnastik <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=%C3%B5petaja%20abi>

- IELS uuring (2020). IELS_raport_vormindatud_1011 (hm.ee)
- Jardí, A., Webster, R., Petrenas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103523.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- Kanfer, R. (1992). Work motivation: New directions in theory and research. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7, 1-53.
- Klaus-Faelmann, A. (2022). *Õpetajate ja õpetaja abide arusaamade kujunemine kaasava hariduse rakendamises õpiringide toel*. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA
<https://www.etera.ee/zoom/198958/view?page=1&p=separate&search=%C3%B5petaja%20abi&tool=search&view=0,0,2484,3509>
- Kongo, O. (2015). *Õpetaja abi roll lasteaiarühma meeskonnas lapse kasvukeskkonna kujundajana*. [bakalaureusetöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/s/crL66uWpnQ>
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseisu kinnitamine (1999). *Riigi Teataja* 06.12.1999, 58
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13170173>.
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis (2015). *Riigi Teataja* 11.09.2015, 42
<https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>.
- Krull, E., (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. TÜ Kirjastus.
- Lillemets, M-L., (2016). *Harjumaa koolieelsete lasteasutuste õpetaja abide/ assistentide hariduslik ja tööalane taust ning nende töömotivatsioon* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/52883>
- Lipp, K. (2020). *Lasteaiasõpetajate kogemused ja arvamused erivajadustega laste kaasamisel tavarühmas*. [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/zoom/84387/view?page=1&p=separate&search=%C3%B5petaja%20abi&hlid=469037314&tool=search&view=0,0,2481,3508>
- Meister, K-L., (2014), *Õpetaja abide osalemine lasteaias õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel ja läbiviimisel*. [bakalaureusetöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/s/OHPAQ05e0P>
- Mets, U., & Viia, A. (2018). Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. *Future view on labor and skills need: education and science*). *Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda, 14, 30-31.

- Mowrey, S. C., & Farran, D. C. (2021). Teaching teams: The roles of lead teachers, teaching assistants, and curriculum demand in pre-kindergarten instruction. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01261-7>
- Nano, A. (2022). *Õpetaja abi roll rühmas õppe-kasvatustegevustes Ida-Virumaa lasteaedade näitel*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10062/83942>
- Neill, J. (2015). Motivation and Emotion.
https://www.offidocs.com/public/?v=ext&pdfurl=https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/6/6f/Lecture_MotivationEmotion_6slidesperpage.pdf
- Peeters, J., Sharmahd, N. & Budginaitė I. (2016). Professionalisation of Childcare Assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC): Pathways towards Qualification', NESET II report, Luxembourg.
https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR1_2016.pdf doi:10.2766/898530
- Piirsalu, M. (2023). *Koostöö lasteaiaõpetajate ja õpetaja abide hinnangul*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<https://hdl.handle.net/10062/91464>
- Pöder, A. (2020). *Lasteaiaõpetaja abide roll, koostöövõimalused õpetajatega ning koolitusvajadus Valgamaa lasteaia näitel*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10062/69379>
- Pödra, M. (2020). *Alustavate õpetaja abide kirjeldused kohanemisest töökeskkonnaga ja nende ootused kohanemist soodustavale toele*. [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10062/69373>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
 doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-7). Cham: Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental psychopathology*, 1, 385-438.
<https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy109>

- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2002). Definition and Selection of Competencies (DESECO): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. *Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.*
- Schneider, K. (2019). What does competence mean?. *Psychology, 10*(14), 1938-1958.
DOI: 10.4236/psych.2019.1014125
- Tammemäe, T., Tuul, M., Lilleoja, L., Õun, T., Peterson, T., & Meesak, A. M. (2020). OECD rahvusvahelise alushariduse ja laste heaolu uuringu IELS 2018 tulemused Eestis. A. M. Meesak (toim). *Haridus-ja Teadusministeerium, Haridus-ja Noorteamet, Tallinna Ülikool. https://www.hm.ee/sites/default/files/iels_raport_2020.pdf.*
- Tartu linn (2025)
<https://tartu.ee/et/tartu-linna-munitsipaallasteaiad>
- Tropp, K., Saat, H., (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. Kikas, E. (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. TÜ Kirjastus.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of occupational and organizational psychology, 83*(4), 981-1002. Doi:10.1348/096317909X481382
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist, 41*(1), 19-31.
- Vapper, T. (2015). Lasteaiaõpetaja abide muutunud roll. *Õpetajate leht*.
<https://opleht.ee/2015/02/lasteaiaopetaja-abide-muutunud-roll/>
- Vo, T. T. D., Tuliao, K. V., & Chen, C. W. (2022). Work motivation: The roles of individual needs and social conditions. *Behavioral Sciences, 12*(2), 49.
<https://doi.org/10.3390/bs12020049>
- Wang, C. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon, 5*(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e0198>

Lisa 1

Õpetaja abide küsimustik

Tere, hea õpetaja abi!

Oleme Tartu Ülikooli üliõpilased ja palume Teie abi oma bakalaureusetöö uurimuse läbiviimiseks. Meie bakalaureusetöö eesmärgiks on saada ülevaade õpetaja abide töömotivatsioonist ja õpetaja abide arusaamast nende muutunud rollist.

Küsimustikule vastamiseks kulub aega umbes 10 minutit ning tagatud on Sinu anonüümsus. Töös kogutud andmeid kasutatakse vaid üldistatud kujul meie uurimistöös. Sinu vastused aitavad paremini mõista, kui olulisel määral on õpetaja abide (edaspidi, abiõpetaja) roll viimastel aastatel muutunud. Lisaks on enamik uurimusi tehtud õpetajate kohta, kuid leiame, et tähelepanu on vaja pöörata ka õpetaja abi rollile. Sellele küsimustikule vastamine annab teile võimaluse mõelda oma töö üle ja mis teid teie töö juures motiveerib.

Täname koostöö eest!

Heleri Leppik ja Talvi Kangro

Koolieelse lasteasutuse õpetaja 3. kursuse üliõpilased

1. Osa-missugused on õpetaja abi arusaamad oma rollist?

1. Millisena näete enda rolli õpetaja abina?
2. Milline on teie arusaam oma muutunud rollist? Kas ja mismoodi on see muutunud võrreldes ajaga kui tööle asusite? Milliseid muudatusi olete märganud aja jooksul teie, kellel on pikem staaž?
3. Millised on Teie ülesanded ja vastutusosalad rühmas?
4. Kuidas toetatakse teie lasteaias õpetaja abina töötamist ja toimetulekut?

2. Osa-kui motiveerituna tunnete ennast tööl.

Kuivõrd nõustute allpool olevate väidetega. Hindamiseks palun tõmmake ring ümber sobivale numbrile.

1 = pole üldse nõus 2 = pigem mitte nõus

3 = nii ja naa 4 = pigem nõus

5 = olen täiesti nõus

Tunnen, et õpetaja kaasab mind ja hindab minu panust rühma pedagoogilistes tegevustes	1 2 3 4 5
Tunnen, et õpetajad kaasavad mind õppetöö välistesse tegevustesse	1 2 3 4 5
Tunnen, et minu panust lasteaia arengusse hinnatakse	1 2 3 4 5

Tunnen, et lapsevanemad suhtlevad minuga meelsasti	1 2 3 4 5
Tunnen, et lapsed suhtlevad minuga meelsasti	1 2 3 4 5
Tööl tunnen end grupi liikmena	1 2 3 4 5
Kolleegidega koos olles tunnen end sageli üksikuna	1 2 3 4 5
Mind kaasatakse rühmas otsustusprotsessidesse	1 2 3 4 5

Oma töös tunnen, et olen sunnitud tegema asju, mida ma teha ei taha	1 2 3 4 5
Tööl tunnen sageli, et pean täitma teiste inimeste käske	1 2 3 4 5
Ma saan väljendada oma töös vabalt enda ideid ja arvamusi	1 2 3 4 5
Tunnen, et saan oma töös olla mina ise	1 2 3 4 5
Kui saaksin valida, teeksin tööl asju teisiti	1 2 3 4 5
Tunnen, et saan teha oma tööd nii nagu seda minu arvates kõige parem teha on	1 2 3 4 5
Tööülesanded, mida ma pean tegema, on kooskõlas sellega, mida ma tegelikult teha tahan	1 2 3 4 5

Tunnen, et lapsevanemad hindavad minu tööd	1 2 3 4 5
Tunnen end oma töös pädevana	1 2 3 4 5
Tunnen, et rühmaõpetaja hindab minu tööd	1 2 3 4 5

Saan kõigi oma töökohustustega hakkama	1 2 3 4 5
Tunnen, et juhtkond hindab minu tööd	1 2 3 4 5
Minu jaoks on oluline saada tunnustust teistelt kolleegidelt enda pingutuste eest	1 2 3 4 5
Käin meelsasti erialastel koolitustel	1 2 3 4 5
Tunnen, et minu töö mõjutab laste arengut	1 2 3 4 5
Tunnen, et olen lasteaias töötanud aja jooksul erialaselt arenenud	1 2 3 4 5
Tunnen, et saan mõjutada laste saavutusi/tulemusi	1 2 3 4 5
Ma saan oma tööülesannetega hästi hakkama	1 2 3 4 5

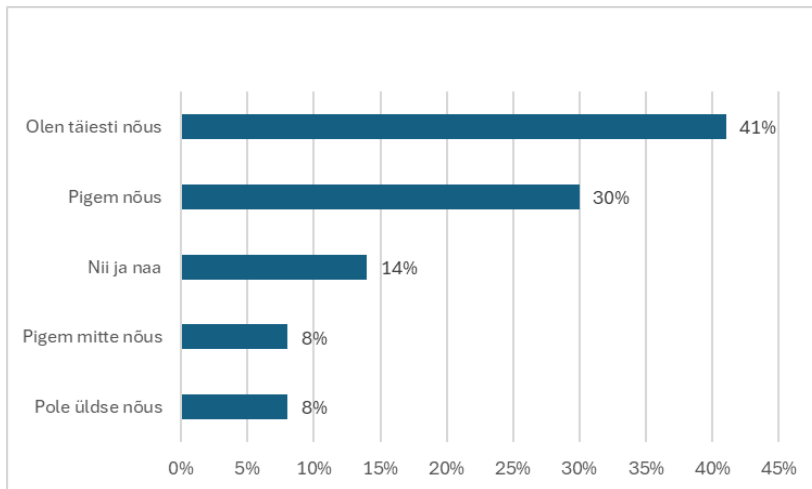
3. Osa-üldandmed:

- Vanus
- Kui kaua olete õpetaja abina töötanud kokku (tööstaaž lasteasutuses aastates)
- Teie haridus
põhiharidus
keskharidus
kõrgharidus
muu

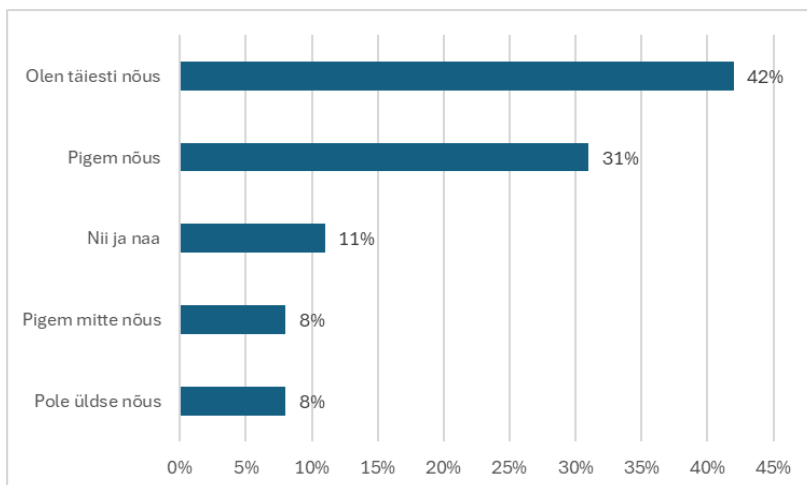
Lisa 2

Õpetaja abide hinnangud töömotivatsioonile lähtudes kuuluvuse vajadusest

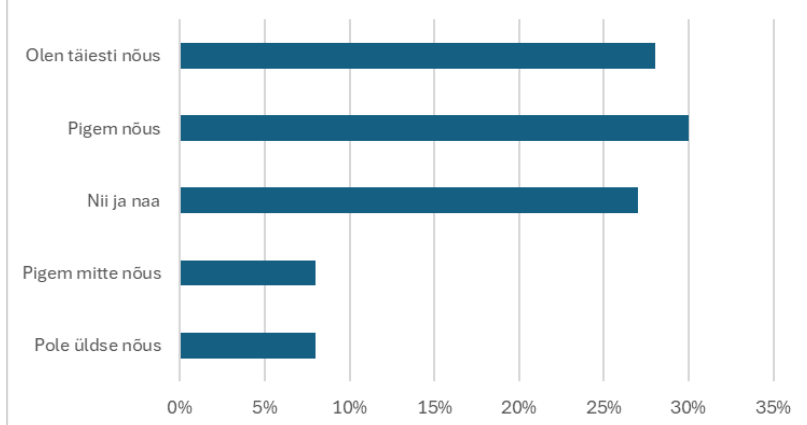
Tunnen, et õpetaja kaasab mind ja hindab minu panust rühma pedagoogilistes tegevustes

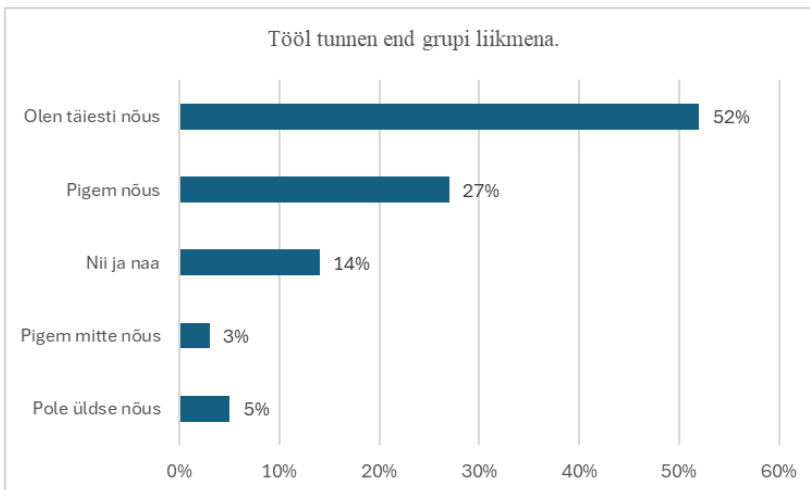
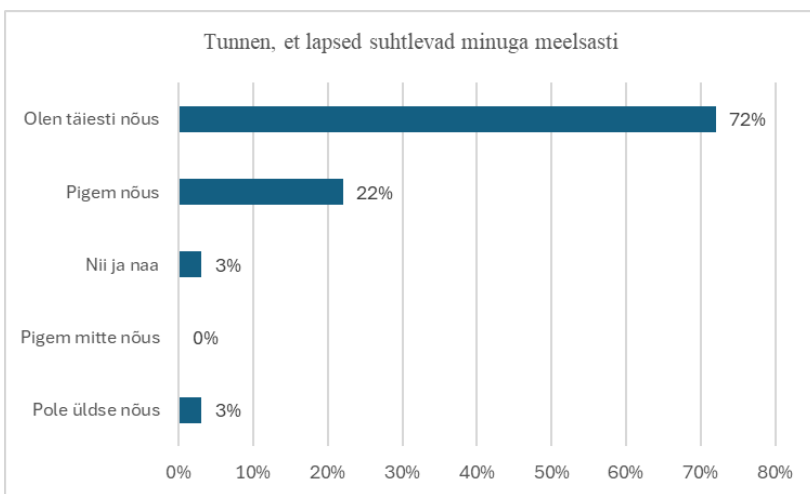
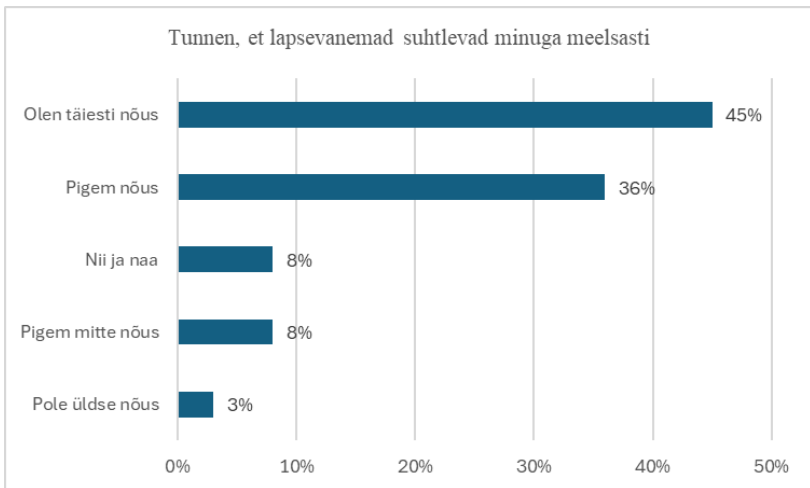


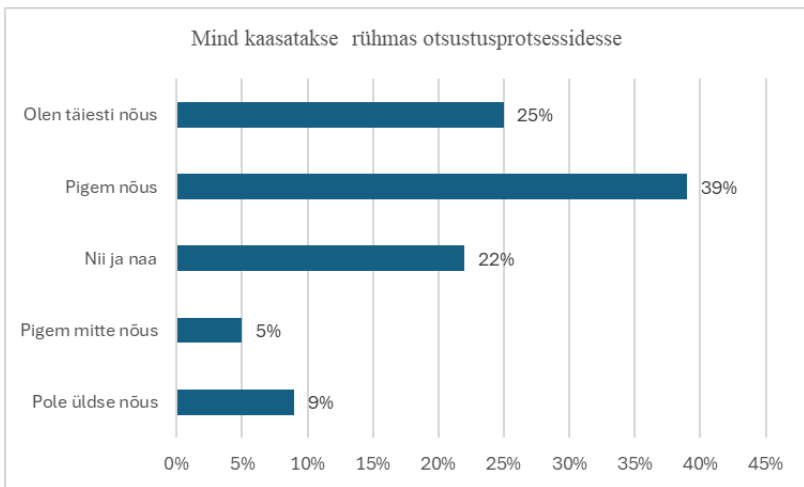
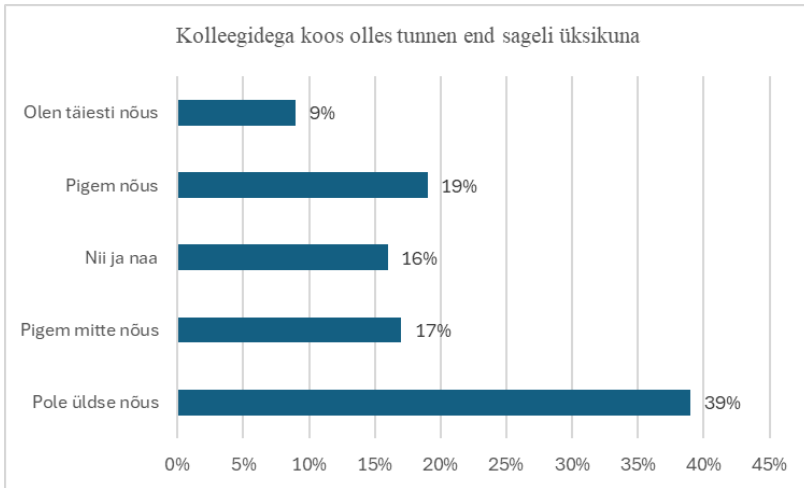
Tunnen, et õpetajad kaasavad mind õppetöö välistesse tegevustesse.



Tunnen, et minu panust lasteaia arengusse hinnatakse.

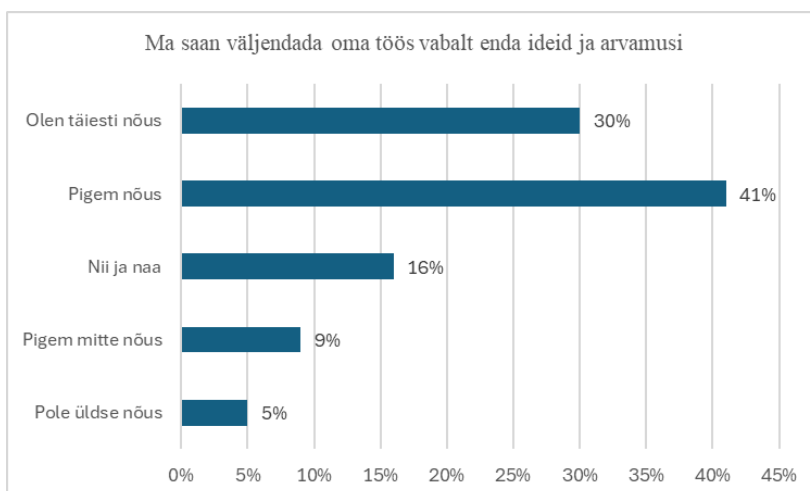
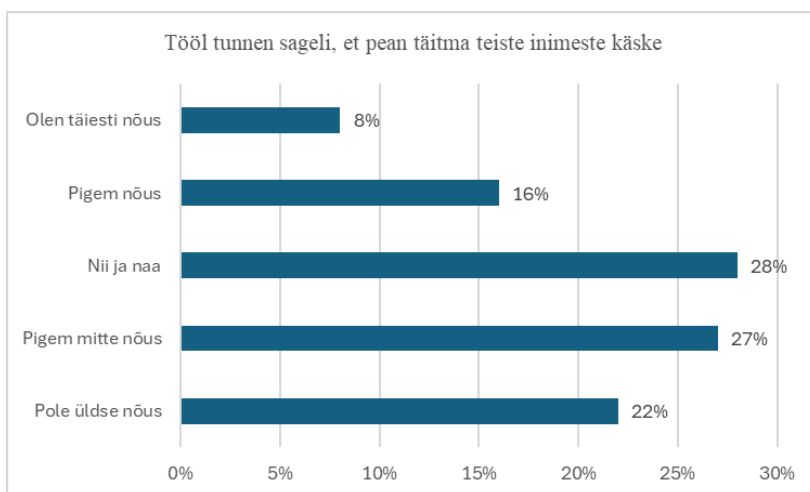
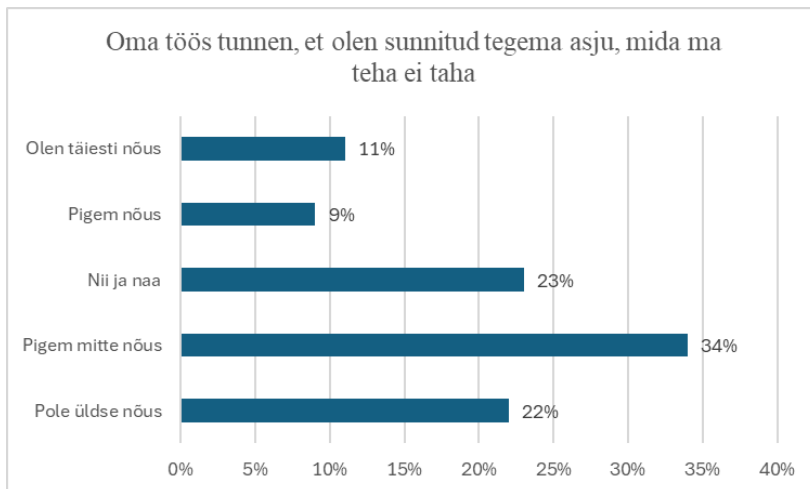


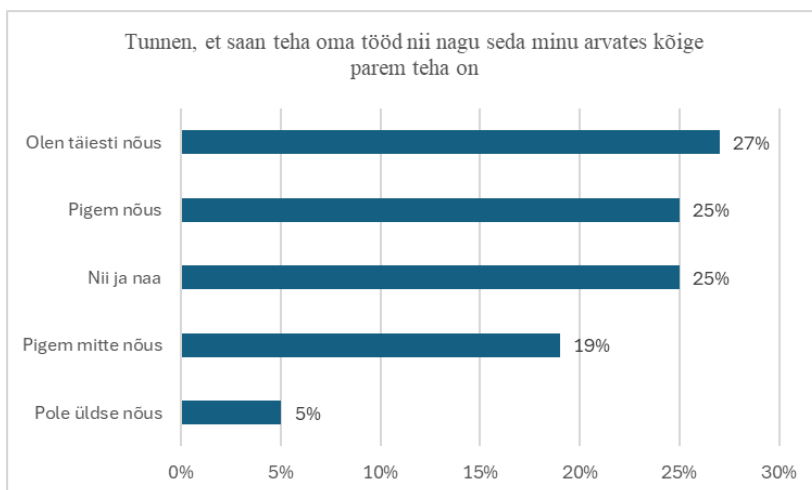
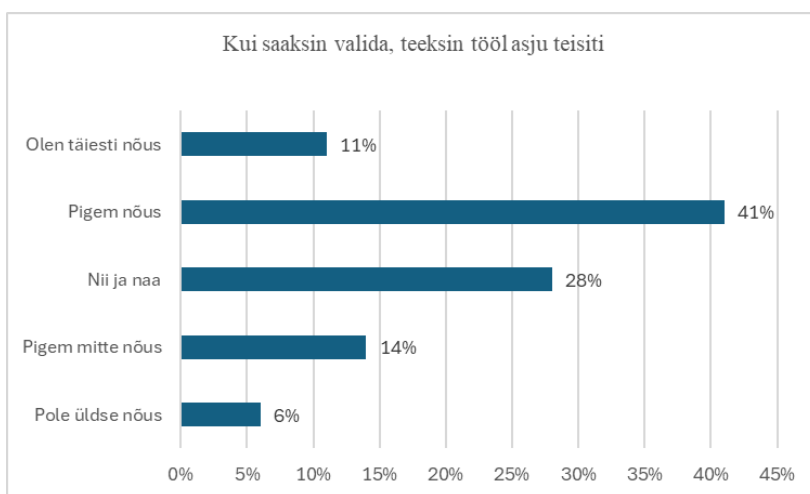
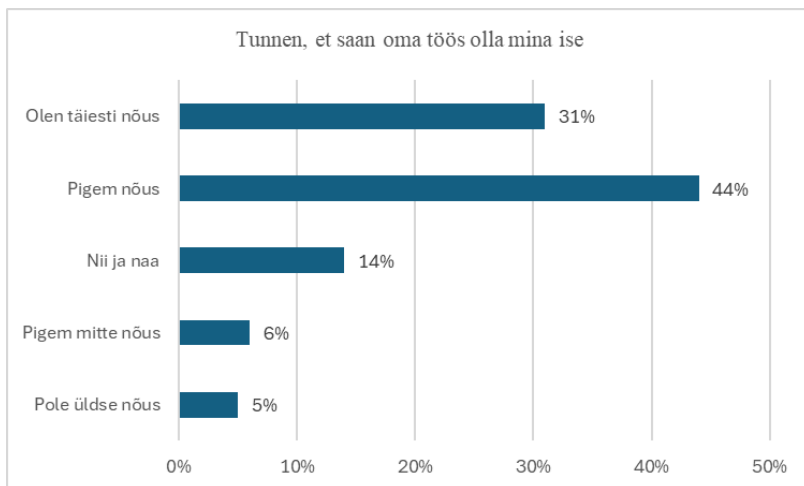




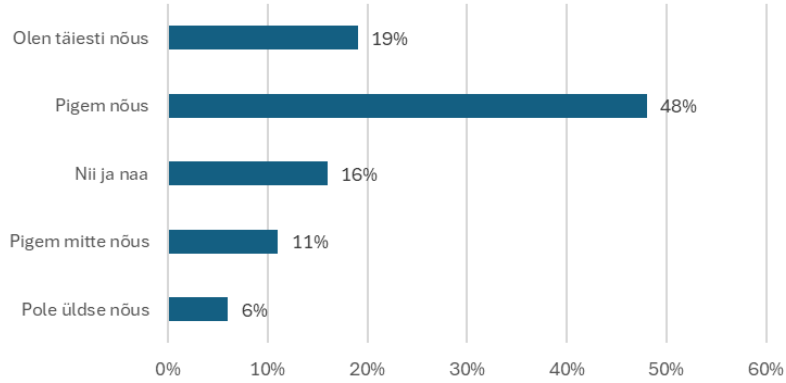
Lisa 3

Õpetaja abide hinnangud töömotivatsioonile lähtudes autonoomia vajadusest



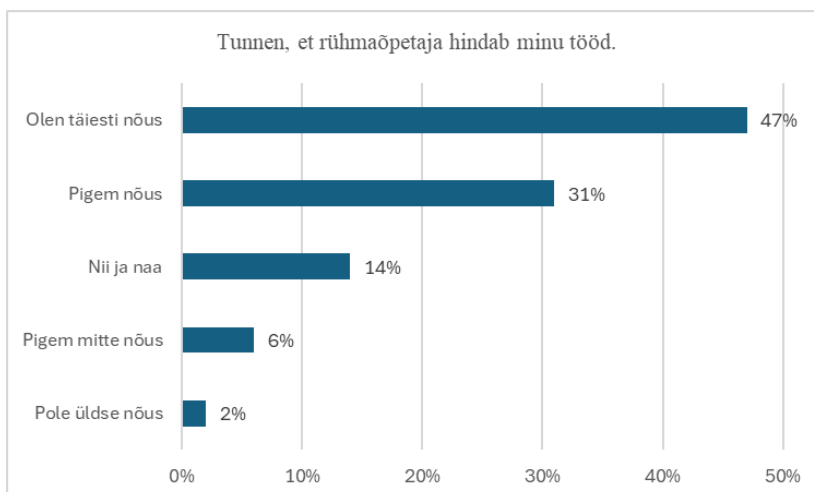
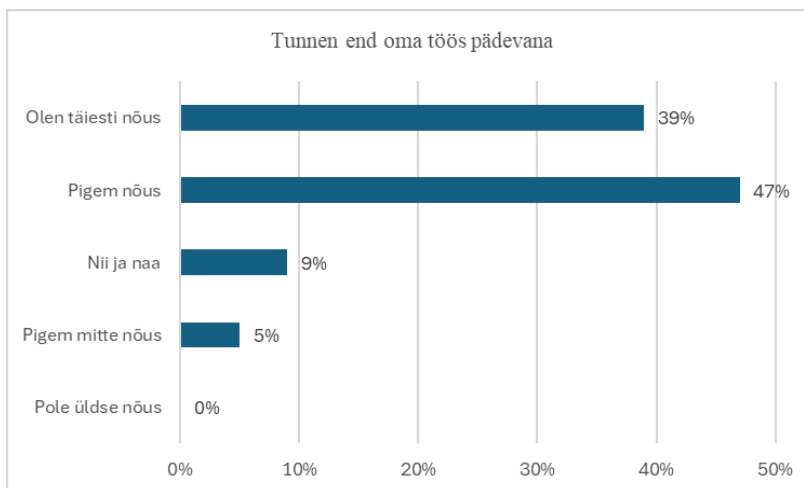
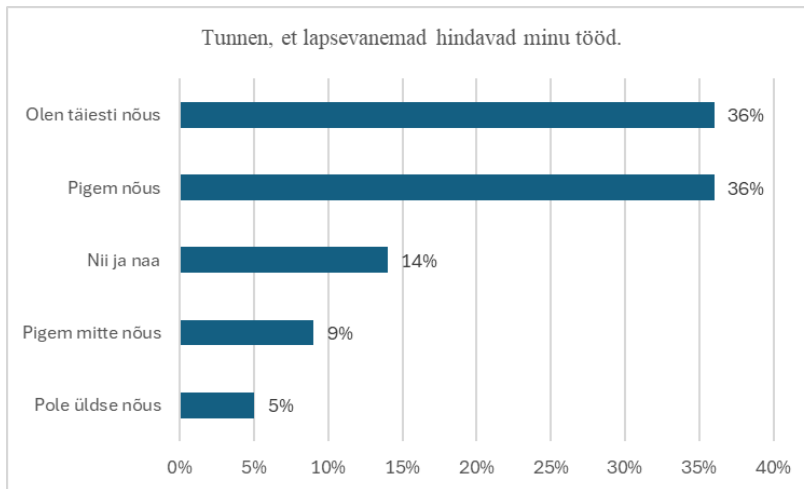


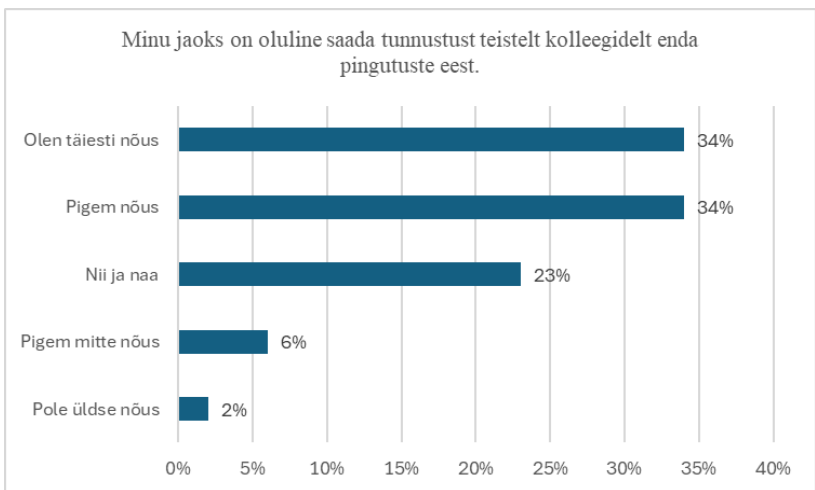
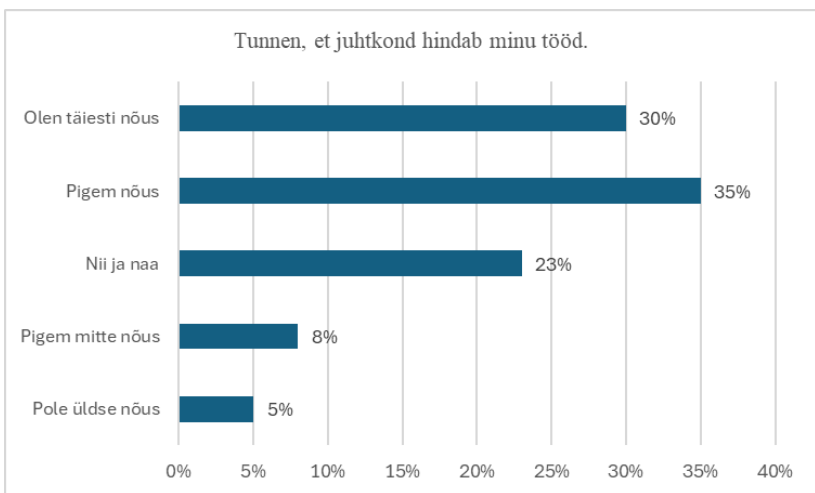
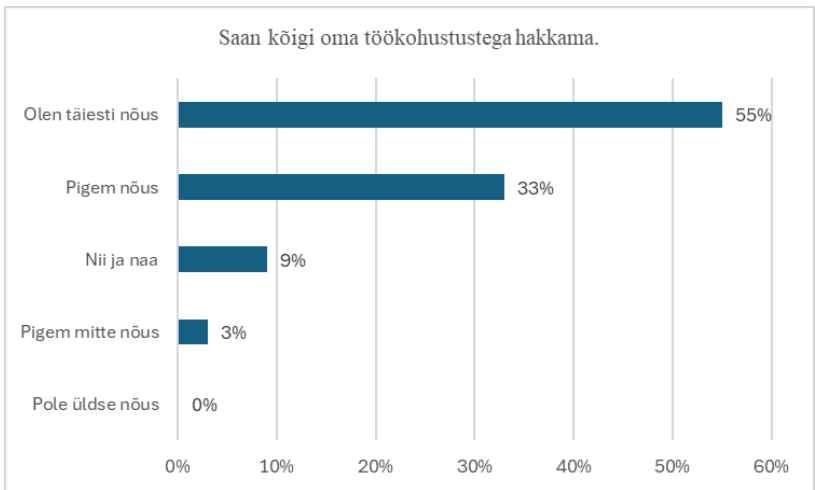
Töötülesanded, mida ma pean tegema, on kooskõlas sellega, mida ma tegelikult teha tahan

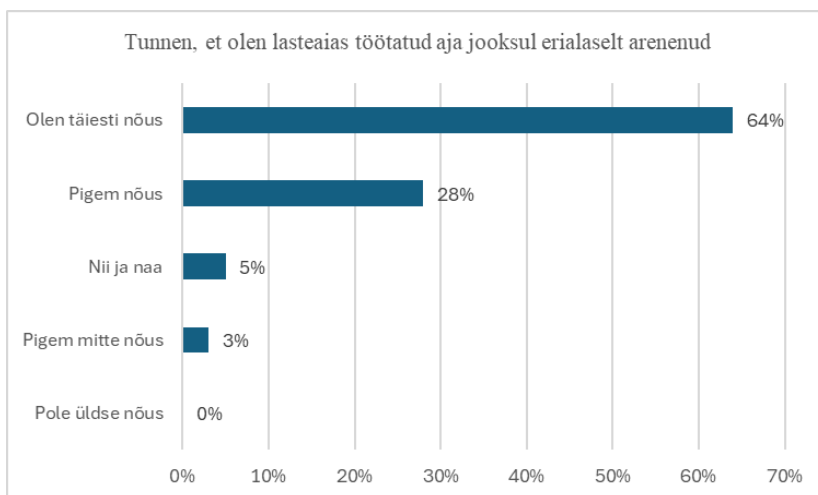
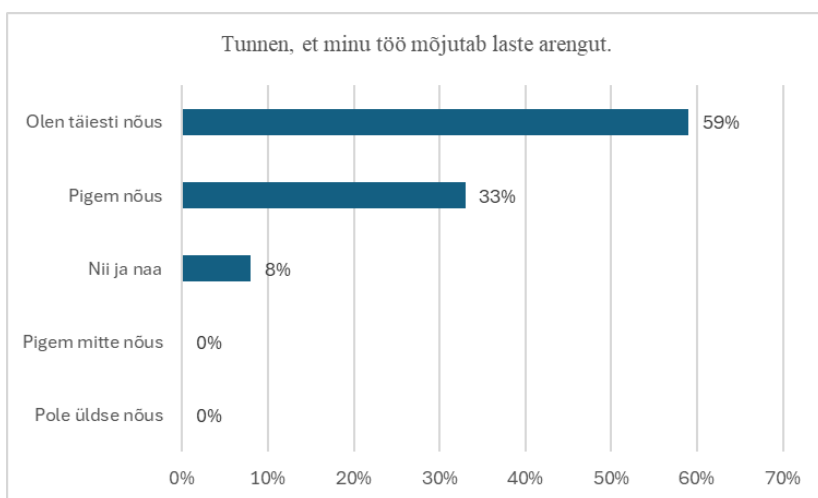
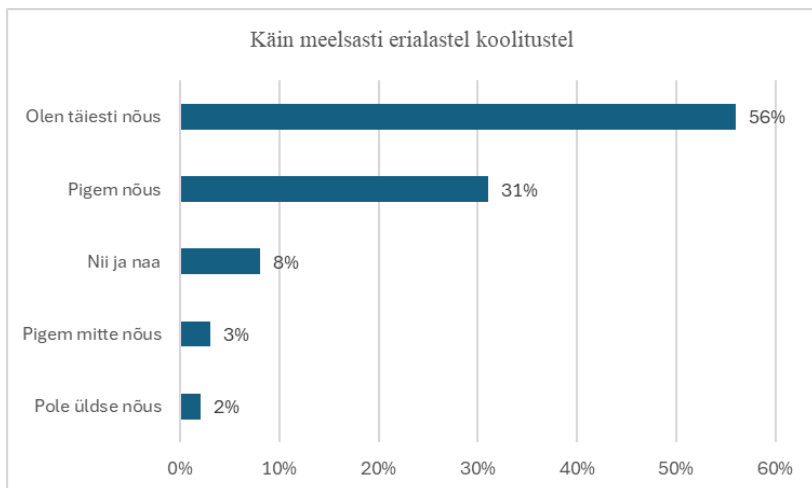


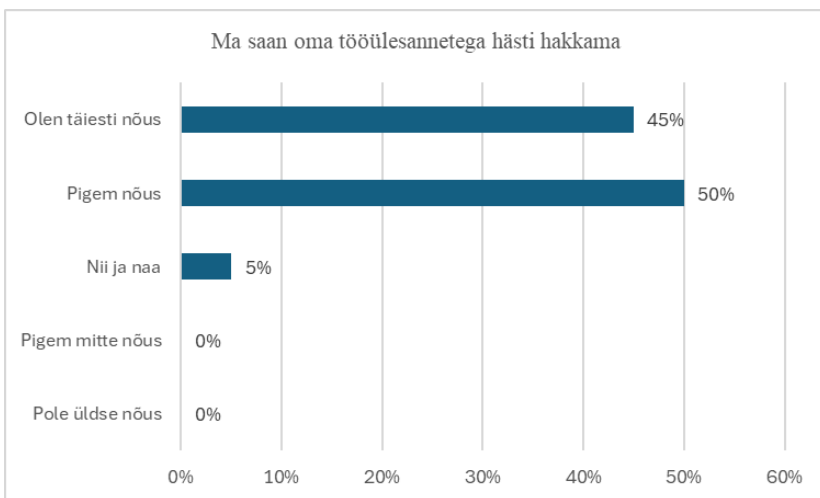
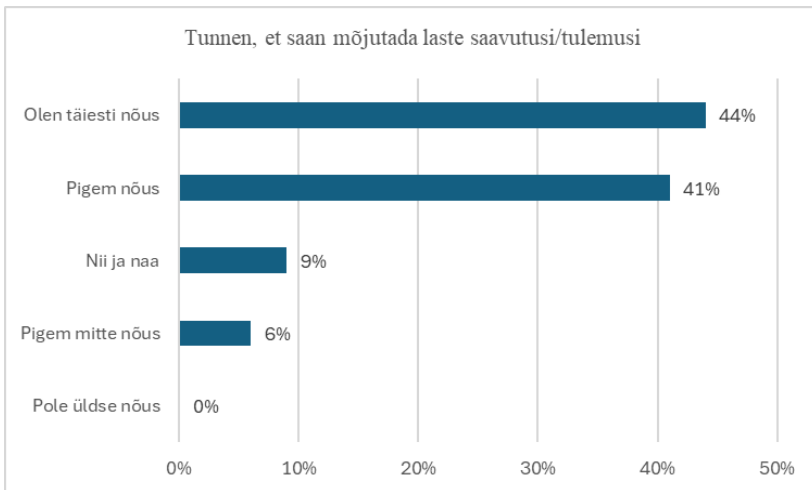
Lisa 4

Õpetaja abide hinnangud töömotivatsioonile lähtudes kompetentsuse vajadusest









Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Heleri Leppik ja Talvi Kangro,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Õpetaja abide tööalane motivatsioon”, mille juhendaja(d) on Merle Taimalu,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3. oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele;

4. kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Heleri Leppik

15.05.2025

Talvi Kangro

15.05.2025