

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: klassiõpetaja

Gerli Kokk

ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE JA ALGAJATE ÕPETAJATE VÕRDLUS
HINNANGUTES ÕPETAJATÖÖ ERINEVATELE VALDKONDADELE

magistritöö

Juhendaja: kasvatusteaduste dotsent Merle Taimalu

Tartu 2018

Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Teoreetilised lähtekohad.....	5
Õpetajatöö erinevad valdkonnad.....	5
Uurimused õpetajatöö valdkondade kohta.....	8
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	10
Metoodika.....	11
Valim.....	11
Mõõtevahend.....	13
Protseduur.....	15
Tulemused.....	17
Õpetajatöö reaalsuse faktormudel.....	17
Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö valdkondadele.....	18
Algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö valdkondadele.....	19
Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus.....	20
Arutelu.....	22
Töö praktiline väärtus.....	28
Soovitused edaspidisteks uurimusteks ja töö piirangud.....	28
Kokkuvõte.....	29
Summary.....	30
Tänuõnad.....	32
Autorsuse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33

Lisad

Lisa 1. Ankeet – üliõpilase versioon

Lisa 2. Õpetajatöö reaalsuse faktormudel – faktorid, faktorlaadungid ja
kommunaliteetid

Sissejuhatus

Õpetajakoolituse õpingute alguses toetuvad üliõpilased enamasti oma isiklikele uskumustele – kuidas peaks õpetama, milline on hea õpetaja ning millised oleksid nad ise õpetajatena. Antud uskumused on neil välja kujunenud ajast, mil üliõpilased ise veel koolis õppija rollis olid (Fischl & Sagy, 2005). Paljud need uskumused muutuvad aga õpetajakoolituse jooksul, kui üliõpilased peavad silmitsi seisma õpetajatöö reaalsusega (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000; Fischl & Sagy, 2005). Reaalsusega kokku puutudes (nii praktika jooksul kui esimestel tööaastatel koolis) võib motivatsioon muutuda ja võimalik, et seetõttu osa õpetajatest soovib õpetajatöölt lahkuda (Sinclair, McInerney & Liem, 2008).

Kohanemine õpetajatööga toob kaasa rollivahetuse ehk ülemineku üliõpilase rollist õpetaja rolli. Samal ajal leiab aset ka algaja õpetaja tööalase identiteedi kujunemine (Beijaard, et al., 2000). Lisaks tööalase identiteedi kujunemisele omandavad õpetajad esimestel õpetamisaastatel ka praktilisi kogemusi, katsetavad erinevaid õpetamisstrateegiaid ning panevad proovile oma tõekspidamisi (Kang & Cheng, 2014). Esimesed tööaastad toovad endaga kaasa palju muutusi ning nende raskuste tõttu erinevates õpetajatöö valdkondades loobuvad paljud õpetajad õpitud erialast. Elukutse vahetamine ongi kõrge just algajate õpetajate seas, kus 13 protsenti lahkub õpetajatöölt pärast esimest aastat (Neason, 2014). Haridus- ja Teadusministeeriumi analüütikult saadud info põhjal (K. Vaher, isiklik kirjavahetus, aprill 9, 2018) on Eestis antud protsent veelgi kõrgem, kus 25-30% alustavatest õpetajatest lahkub pärast esimest tööaastat.

Ebaadekvaatsed varasemad ootused (idealistlik arusaam õpetajatööst) ning tegelikele vajadustele mitte vastav õpetajakoolitus võivad olla üheks põhjuseks, miks algajad õpetajad loobuvad omandatud elukutsest (Lee & Yuan, 2014). Selle vältimiseks peaks õpetajakoolitus ja esimesed tööaastad olema omavahel seotud ja üleminek ühest rollist (õppijast) teise (õpetajaks) sujuv (Fullan, 1991). Mida rohkem õpetajakoolitus tegelikkust peegeldab, seda efektiivsemaks ja tugevamaks tulevased õpetajad saavad (Mohamed, Valcke & Wever, 2017; Rots, Kelchtermans & Aelterman, 2012). Lisaks eelnevale loetakse mõjutavaks teguriks ametist lahkumisel ka tööst tulenevat valdkonda - sh olevad töökeskkond, töökoormus ja palk (Cha & Cohen-Vogel, 2011).

Varasemad uurimused nii Eestis kui ka mujal maailmas on keskendunud õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamadele õpetajatöö erinevatest valdkondadest (nt Hunt, 2014; Mohamed, et al., 2017; Peterson, 2013; Rätsep, 2016) või algajate õpetajate arvamustele erialal töötamisest (nt DeRosa, 2016; Ratat, 2014), kuid autorile teadaolevalt ei

ole Eestis uuritud neid kahte gruppi nimetatud teemal võrdlevalt. Seega oleks oluline uurida, millised on õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö erinevatele valdkondadele ja kas nende vahel on erinevusi. Seeläbi saaks analüüsida, milline ettekujutus on üliõpilastel õpetajatööst ja millised erinevused ning sarnasused ilmnevad nende hinnangutes juba töötavate õpetajatega. Uurides eeltoodut, on võimalik pöörata rohkem tähelepanu erinevatele õpetajatöö valdkondadele (milles erinevused ilmnevad), et vältida võimalikku nn reaalsus-šokki (*reality shock*), mis omakorda võib põhjustada töölt lahkumise.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada ja võrrelda Tartu Ülikooli õpetajakoolituse üliõpilaste ja Tartu linna algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele.

Antud magistritöö koosneb neljast suuremast peatükist, mis omakorda jagunevad alapeatükkideks. Esimeses peatükis tuuakse välja, millised on õpetajatöö erinevad valdkonnad ning antakse ülevaade läbiviidud uurimustest õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangutest õpetajatöö erinevatele valdkondadele ja nende tulemustest. Peatüki lõpus tuuakse välja uuringu eesmärk ja uurimisküsimused. Teises peatükis selgitatakse uurimuse läbiviimist, meetodikat ja antakse ülevaade andmetöötlusest. Kolmandas peatükis tuuakse välja uurimistulemused. Viimases peatükis arutletakse saadud tulemuste üle uurimisküsimuste põhjal, tuuakse välja töö piirangud ja soovitused edasiseks.

Teoreetilised lähtekohad

Käesolevas peatükis antakse ülevaade magistritöö teoreetilistest lähtekohtadest. Tuuakse välja õpetajatöö erinevad valdkonnad ning tutvustatakse läbiviidud uurimusi õpetajatöö valdkondade kohta õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajatega. Peatüki lõpus tuuakse välja uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.

Õpetajatöö erinevad valdkonnad

Õpetajatöö valdkondade liigitamisel ei ole autor leidnud ühte kindlat mudelit, kus oleks liigendatud erinevad õpetajatöö valdkonnad. Seetõttu võetakse aluseks Cha & Cohen-Vogeli (2011) mudel, mis tegelikult küll jaotab õpetajate töölt lahkumise põhjuseid, kuid mida tehakse erinevate õpetajatöö valdkondade kaudu. Antud mudel valiti, kuna selles on välja toodud enamus õpetajatöö erinevaid valdkondi. Valdkonnad on jaotatud kolme suuremasse gruppi – õpetajast tulenev valdkond, tööga seotud valdkond ja kooliga seotud valdkond – mis omakorda jagunevad alajaotusteks.

Õpetajast tulenev töövaldkond jaotatakse kaheks alajaotuseks, milleks on õpetaja isikuomadused ja ettevalmistus õpetajatööks (Cha & Cohen-Vogel, 2011). Arvestades õpetajate mõju lastele, muutuvad õpetajaks olemise juures oluliseks isikuomadused ja kompetentsid. Igapäevaselt õppe- ja kasvatustegevusi läbi viies, sobiliku keskkonda luues puutuvad õpetajad kokku mitte ainult lastega vaid ka nende vanematega. Erinevad kokkupuuted erisuguste inimestega ja mitmekesised tööülesanded nõuavad õpetajatelt teatud isikujooni, suurt pingetaluvust ja sihikindlust. Pidev kontakt erinevate indiviididega vajab häid suhtlemisoskusi (Stremmel, 2007).

Krull (2000) kirjutab, et õpetaja isikuomadused sarnanevad joontega, mis ühe inimese teistele meeldivaks muudab. Ta on välja toonud üldised isikuomadused, mis igal õpetajal olema peaks: sõbralikkus, siirus, rõõmsameelsus, oma tunnete valitsemise võime ning teised heale vaimsele tervisele ja emotsionaalsele kohanemisevõimele viitavad omadused. Õpetaja kutsestandardis (Kutsekoda, 2013) tuuakse õpetajatööks olulistest omadustest aga välja vastutustundlikkuse, kõlbelisuse, algatusvõime, järjekindluse, pingetaluvuse ja empaatiavõime. Iga õpetaja peaks oskama ennast analüüsida ja vajadusel arendama oma isikuomadusi.

Lisaks õpetaja isikuomadustele mängib väga suurt rolli õpetajate ettevalmistus, millele õpetajast tuleneva valdkonna all antud uurimuses keskendutakse. Ettevalmistus õpetajatööks algab õpetajakoolitusest, kus iga erialane loeng ja praktikum aitab kaasa tulevaste õpetajate arengus ja kasvus (Cho & Kim, 2014). Üliõpilaste teadmiste ja oskuste seisukohast on oluline, et õpetajakoolituse õppekavas käsitletakse nii teoorias kui ka praktikas läbivalt samu ideid ja põhimõtteid. Teoreetilistel õpingutel on kasu vaid siis, kui need jõuavad ka praktikasse, mistõttu peaks õpetajakoolitus olema tihedalt seotud praktikaga (Krull, 2000).

Puutudes õpingute jooksul aina rohkem kokku pedagoogika teooria ja praktikaga, muutuvad üliõpilaste vaated õpetaja tööle ning võimalus kogeda reaalsus-šokki (*reality shock*) väheneb (Cho & Kim, 2014). Mida rohkem teooria ja praktilised kogemused peegeldavad tegelikkust, seda efektiivsemaks tulevad õpetajad saavad (Rots et al., 2012). Seega on õpetajaks saamise juures oluline, et ei tekiks lõhet teooria ning praktika vahel (Darling-Hammond, 2005). Kuigi õpetajakoolituses antakse hea põhi tundide ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks, ei saa üliõpilased piisavat ettevalmistust teistes töövaldkondades nagu nt dokumentatsioon, suhtlus lastevanematega jms (DeRosa, 2016), mis oleks just vajalik tänapäeva õpetajate kasvavate töökohustuste ja vastutuse juures (Day, 2010).

Tööga seotud valdkond jaotatakse kolmeks põhiliseks alajaotuseks, milleks on töötingimused, õpetaja enesetõhusus ja palk. Tuginedes Darling-Hammond (2005) uurimusele

võib jagada õpetaja töötingimused omakorda kaheks: materiaalsed töötingimused ehk õppetegevuseks vajalike materjalide kättesaadavus ja õpetamist soodustav töökeskkond ning mittemateriaalsed töötingimused, mille moodustab juhtkonna toetus, õpetajate kaasatus otsuste langetamisel ning õpilaste ja lastevanemate hoiak / käitumine. Eelnevalt loetletud töötingimused on suurimaks õpetajate töörahulolu kujundajaks, mis mõjutab enim õpetajate otsust tööle jääda või lahkuda (Cha & Cohen-Vogel, 2011).

Vöörman (2004) nimetab algajate õpetajate jaoks töötingimustest kõige olulisemaks sotsiaalset töökeskkonda ehk inimestevahelisi suhteid, mille seast loeb ta noorte õpetajate töörahulolu enim mõjutavaks just vanemate õpetajate suhtumist algajasse kolleegi. Sarnasele arvamusele viitavad ka Remmik, Koni ja Lepp (2015), kes leidsid oma uurimuses algajate õpetajate refleksioonide alusel, et koolikeskkonnaga kohanemisel on algajatele õpetajatele oluline sotsiaalne töökeskkond, eriti selles valitsevad suhted kooli juhtkonna, mentori ja teiste kolleegidega. Oluline on tekitada nii toetav füüsiline kui ka sotsiaalne keskkond, et algajad õpetajad tunneksid end paremini ja et kohanemine koolieluga mööduks lihtsamini. Algajale õpetajale tuleks luua soodsad tingimused professionaalseks arenguks (Remmik et al., 2015).

Õpetaja tööga seotud valdkondade juures on väga olulisel kohal ka õpetajate kõrge enesetõhusus, mille olemasolu viitab ka parematele töötulemustele. Nad tulevad hästi toime keerulistes pedagoogilistes situatsioonides ja avaldavad tugevat mõju oma õpilastele (Loogma & Talts, 2009). Eelnevale lisaks on enesetõhususel tihe seos otsustega, mis puudutavad klassiruumi korraldust, organiseerimist, õpetamist, õpilaste motiveerimist ja edukat õpilastega suhtlemist (Erdem & Demirel, 2007).

Viimane tööst tulenev valdkond on õpetajate töötasu, mis on üks enim arutletud teemasid nii Eesti kui ka mujal maailmas. Mitmed uurimused (Cha & Cohen-Vogel, 2011; Ingersoll & Smith, 2003) on näidanud, et palga suurendamine vähendab õpetajate töölt lahkumise tõenäosust. Sarnasele tulemusele on jõudnud ka Eesti uurijad Okas (2009) ja Vöörmann (2004). Algajatele õpetajatele keskendunud uurimuses leitakse, et õpetajad näevad lisaks palgaprobleemile puudusi õpetajaametiga seotud üldistes hoiakutes ning leiavad, et palgatõus on võimalus õpetajaameti väärtustamiseks. Arvatakse, et suurema palga abil paraneks suhtumine õpetajatesse kogu ühiskonna tasandil (Vöörmann, 2004). Õpetajate palga tõstmine on olnud aastaid prioriteet ning võib nentida, et iga aastaga jõuab see aina positiivsemale tasemele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2017).

Kooliga seotud valdkond ehk valdkondadest viimane, sisaldab endas kooli suurust, asukohta ja kooli taset (Cha & Cohen-Vogel, 2011). Käesolevas uurimuses jäetakse antud

valdkond käsitlemata, kuna see on liiga spetsiifiline – õpetamiskogemusest õpetajakoolituse üliõpilastel oleks raske anda hinnanguid antud valdkonnas olevatele aspektidele.

Uurimused õpetajatöö valdkondade kohta

Tänapäeva ühiskond on pidevalt muutuv. Muutustega käivad kaasas kõik eluvaldkonnad, seal juures ka hariduskorraldus. Kiiresti muutuv ühiskond esitab aina suuremaid väljakutseid õpetajatele kui professiooni esindajatele. Edu tagamiseks on vajadus pidevalt juurde ja ümber õppida, et kiirelt muutuv keskkonnas toime tulla (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Õpetajate arendamiseks on oluline uurida õpetajate arengut õpetajakoolituse ning algaja õpetaja staadiumis, kuna just need aastad on ühed olulisemad õpetaja professionaalsuse väljakujunemisel (Eisenschmidt, 2006). Käesolevas peatükis antakse ülevaade uurimustest, milles on käsitletud õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele.

Õpetajate kutsevalikut mõjutavate tegurite uurimiseks koostasid Austraalia teadlased Richardson ja Watt (2006) saavutusmotivatsiooni teooriale tuginedes uue mudeli ehk FIT-Choice skaala (*Factors Influencing Teaching Choice*), mida on nüüdseks kasutatud paljude uurijate poolt nii Eestis (nt Luige, 2016; Peterson, 2013; Voltri, Luik & Taimalu, 2013) kui ka mujal maailmas (nt Jugovic, Marušić, Ivanec, & Vidovic, 2012; Kiliç, Watt & Richardson, 2012; Richardson & Watt, 2006, 2012). Tulemustes on leitud, et üliõpilaste valikud õpetajaks õppimisel on peamiselt sisemised ja alturistlikud ehk omakasupüüdmatud (Jugovic et al., 2012; Peterson, 2013; Richardson & Watt, 2006, 2012).

Lisaks motivatsiooniteguritele kuuluvad FIT-Choice skaala hulka ka hinnangud õpetajatöö kohta üldiselt, mis mõõdab hinnanguid **tööst tuleneva valdkonna** kohta. Anna-Liisa Petersoni (2013) tulemustest selgus, et õpetajakoolituse üliõpilased on arvamusel, et õpetajakutse on kõrgete nõudmistega amet, mis vajab kõrgeid ametioskusi ning et õpetamine ei ole ühiskonnas kõrge staatusega hästi tasustatud amet. Sarnastele tulemustele jõudsid ka mitmed teised FIT-Choice skaalaga läbiviidud uurimused (nt König & Rothland, 2012; Luige, 2016; Richardson & Watt, 2006, 2012).

Õpetajakoolituse õpingutel olevatelt üliõpilastel uuritakse alatihti ka nende hinnanguid õpetamise kohta ja arvamusi iseendast kui õpetajast. Pihel Hunti (2014) uurimusest, kus uuriti õpetajakoolituse üliõpilastelt **õpetajast tuleneva valdkonna** kohta selgus, et kolmandik vastanutest nägi õpetaja rolli positiivsena ning õpetajat nähakse eelkõige kui pedagoogi, kellele kuulub vastutus tulevaste ühiskonnaliikmete kasvatamisel. Kersti Rätsepa (2016) magistritöös, kus võrreldi üliõpilaste arusaamade muutuseid õpingute vältel (2013-2016)

tööst tuleneva valdkonna kohta, selgus, et õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamise ja õpetaja töö kohta on kooskõlas ühiskonnas seatud ootuste ja nõuetega õpetajale.

Üliõpilased mõistavad, milline on õpetaja roll ning millised aspektid õpetajatöös on olulised. Lisaks selgus, et uuringus osalejate arusaam õpetajast ja õpetamisest võrreldes õpingute algusega on muutunud sügavamaks, laiemaks ja realistlikumaks.

Paljud uurimused (nt Darling-Hammond, 2005; Cho & Kim, 2014; Rots et al., 2012; Rätsep, 2016) näitavad, et üliõpilaste vaated õpetajatööle muutuvad pidevalt. Teooria ja reaalsuse lahknevus võib esimestel tööaastatel kaasa tuua erineval määral reaalsus-šokki, mis omakorda võib põhjustada töölt lahkumise (Cho & Kim, 2014). Õpetajate paremaks ettevalmistuseks (**õpetajast tulenev valdkond**) peaks teooria ja praktika olema omavahel kooskõlas (Cho & Kim, 2014; Darling-Hammond, 2005).

Eestis uuris õpetajate ettevalmistust ehk õpetajakoolitust Malva (2015), kus selgus, et üliõpilaste hinnanguil on TÜ õpetajakoolituse programmil terviklik nägemus, kuid õppejõud pigem pole teadlikud üliõpilaste praktikast, programmist kui tervikust ning teistes ainetes toimuvast. Praktikal kogetu seotust teooriaga hinnati eelkõige positiivselt ja arvati, et praktikal sai katsetada ülikoolis õpitud teooriaid ja meetodeid. DeRosa (2016) ja Kyriacou & Kunc (2007) uurimustest selgus aga, et kuigi ülikoolis õpitud teooriad ja meetodid olid kooskõlas reaalsusega, ei olnud uuritavad saanud õpetajakoolituse jooksul piisavaid teadmisi teistes valdkondades (nt lapsevanematega suhtlemine, dokumentatsioon jms).

Tynjälä ja Heikkineni (2011) väitel esitab üleminek õpetajakoolitusest tööellu alati palju väljakutseid. Alates hetkest, kui õpetajad peavad koolis õpetama hakkama, peavad nad olema vilunud nii ametialastest teadmistelt kui ka oskustelt. Tööle asudes on tööülesannete ja kohustuste hulk väga suur ning algajatelt õpetajatelt oodatakse kohest hakkamasaamist kõikides töö valdkondades. Eisenschmidt (2006) toob lisaks eelnevale välja ka selle, et esimestel tööaastatel tuleb kujundada arusaam endast kui õpetajast ja oma hoiakutest ning luua oma professionaalne enesekontseptsioon.

Ratas (2014) uuris Eestis algajate õpetajatelt töö kergemaid ja raskemaid valdkondi. Tema eesmärgiks oli kirjeldada õpetajate arusaamu nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest. Uurimustest selgus, et õpetajad on mõelnud ametist lahkumise peale madala palga, suure töökoormuse ja keeruliste suhete tõttu töökohal, mis kõik kuulvad **tööst tuleneva valdkonna** alla. Suhete all mõeldi suhteid nii õpilaste, kolleegide kui ka lastevanematega. Tööst tulenev valdkond on töölt lahkumise põhjusena välja toodud ka paljudes teistes uurimustes (nt Cha & Cohan-Vogel, 2011; Darling-Hammond, 2003; Ingersoll & Smith, 2003).

Ratas (2014) lisab, et töölt lahkumise põhjuste kõrvalt toodi välja ka tegurid, mis mõjutavad õpetajaametisse jääma. Uuringus osalenud õpetajad tõid välja mitmeid erinevaid tegureid, mis teevad nende igapäevatöö huvitavaks ja nauditavaks. Positiivsena toodi välja järgmised punktid: toetus kolleegidelt, ametiülesannete vaheldusrikkus ja arenguvõimalused. Oluliseks peeti ka õpetajakoolitust, kus õpetajad tundsid, et said küll hea ettevalmistuse, kuid sellest hoolimata oli tööle minnes reaalsus siiski teine. Sarnastele tulemustele jõudis oma uurimuses ka DeRosa (2016), kus tulemustes selgus, et õpetajad on rahul õpetajakoolituse ettevalmistusega õpetamiseks, kuid tunnevad, et said vähest ettevalmistust teistes töö valdkondades.

Kokkuvõttes võib öelda, et nii Eestis kui ka mujal maailmas on õpetajakoolituse üliõpilastel õpingute alguses oma kindel ettekujutus õpetajaametist, mis õpetajakoolituse jooksul muutub. Ebarealistlikud ootused ja järgnev kokkupuude reaalsusega võivad põhjustada erialast loobumise. Algajad õpetajad toovad välja, et kuigi nad saavad õpingute jooksul hea ettevalmistuse õpetamises, tunnevad nad, et said vähest ettevalmistust töö teistes valdkondades ning et reaalsus on siiski tööle minnes teine kui õpingute jooksul ette kujutati.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva töö eesmärgiks on selgitada välja ja võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele.

Algajate õpetajate tööl püsimise vastupidavuse suurendamiseks on oluline õpetajaid mitte ainult ettevalmistada tulevasteks väljakutseteks, vaid ka proovida neid ettevalmistada võimalikuks reaalsus-šokiks (Kim & Cho, 2014). Uurimaks, millised tegurid võivad põhjustada reaalsus-šokki, koostasid Kim & Cho (2014) skaala ootustest õpetajatöö reaalsusele, kus uuriti üliõpilastelt, kel olid juba olemas esimesed kokkupuuted õpetajatööga, hinnanguid õpetajakoolituse ja reaalsuse kooskõla kohta. Käesoleva skaalaga viidi läbi Kim & Cho (2014) poolt kinnitav faktoranalüüs (*Confirmatory Factor Analysis*), mille tulemusena saadi üks faktor, kuhu kuuluvad kõik skaalas olevad üheksa väidet. Kuna autorile teadaolevat ei ole antud skaalat kasutatud ei Eestis ega ka üliõpilaste seas, kellel õpetajana töötamise kogemus puudub, on oluline teada, missugune faktormudel saadakse nimetatud kontekstis. Seega esimeseks uurimisküsimuseks on:

1. Milline on õpetajatöö reaalsuse skaala faktormudel?

Uurimused on näidanud, et algajaid õpetajad tunnevad pettumust ja ülekoormust, kui nad avastavad märkimisväärsed lahknevusi selle vahel, mida nad üliõpilasena olid ettekujutanud õpetajatööst ja mida nad kutseastal tegelikult kogevad. Erinevuste

esiletulemine võib tuua esimesel tööaastal ootamatu reaalsus-šoki, mille tulemuseks võib olla algajate õpetajate töölt lahkumine ja hariduse efektiivsuse langemine nii USA-s kui ka ülejäänud maailmas (Sinclair et al., 2008). Oluline oleks teada, milliseid hinnanguid annavad õpetajakoolituse üliõpilased ja algajad õpetajad õpetajatöö erinevatele valdkondadele ning millised on hinnangute erinevused. Seega järgmised uurimisküsimused on:

2. Millised on õpetamiskogemusega õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele?
3. Millised on algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele?
4. Mille poolest erinevad õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele?

Metoodika

Käesolevas magistritöös kasutati kvantitatiivset uurimisviisi, põhjuslik-võrdlevat uuringut. Kvantitatiivne uurimus võimaldab saada informatsiooni võimalikult paljudelt õpetajakoolituse üliõpilastelt ja algajatelt õpetajatelt, et viia läbi hinnangute erinevuste selgitamiseks erinevaid statistilisi analüüse.

Valim

Uurimuses kasutati kahte valimit – üliõpilased ja õpetajad. Üliõpilaste rühma puhul kasutati mugavusvalimit, mis võimaldas koguda võimalikult palju vastuseid vähesel ajakuluga. Üliõpilastel oli kaks valikukriteeriumi: õppimine mõnel Tartu õpetajakoolituse õppekaval (1.-2.kursus) ja õpetajana töökogemuse puudumine. Õpetajate puhul kasutati lihtsat juhuvalimit, kus valimi freimiks (objektide nimekiri) oli Tartu linna õppeasutuste register (Tartu Linnavalitsus, 2018), kust valiti välja põhi- ja üldkeskharidust andvad koolid. Kokku saadi 15 üldhariduskooli, kuhu edastati e-maili teel palve ankeedi täitmiseks. Valikukriteeriumiteks õpetajatel oli see, et vastaja töötaks Tartu linnakoolis ja oleks algaja õpetaja. Algaja õpetaja määramisel toetuti töös DeRosa (2016) allikale, kus algaja õpetaja oli määratletud õpetajana, kelle töökogemus õpetajana on kuni 3 aastat.

Uurimuses osales kokku 132 vastajat, kuid 14 vastaja ankeedid eemaldati, kuna nad ei sobinud valimisse oma taustategurite tõttu - mõnel üliõpilasel oli olemas töökogemus õpetajana, mistõttu nad ei vastanud valikukriteeriumitele, mis eeldas õpetajakogemuse puudumist. Samuti eemaldati vastajad, kelle eriala ei olnud kooskõlas üliõpilaste grupiga (nt

lasteaiaõpetaja assistent). Seega, lõplikku valimisse kuulus 118 vastajat, kellest 58 olid üliõpilased ja 60 algajad õpetajad. Kirjeldav statistika valimite kohta on esitatud tabelis 1 ja 2.

Tabel 1. Õpetajakoolituse üliõpilaste valimi kirjeldus (N= 58)

<i>Sugu</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%</i>
Naine		54	93,0
Mees		4	7,0
<i>Vanus</i>		<i>Aastad</i>	
Min		19	
Max		36	
Aritmeetiline keskmine	20,9		
Standardhälve		3,4	
<i>Eriala</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%*</i>
Klassiõpetaja		19	33,0
Koolieelse lasteasutuse õpetaja	18	31,0	
Aineõpetaja		21	36,0
<i>Kursus</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%</i>
1.kursus		53	91,0
2.kursus		5	9,0

Märkus. * - valimi seas on kõik aineõpetajad koondatud ühe rühma alla, sh põhikooli mitme aine õpetajad

Tabel 2. Algajate õpetajate valimi kirjeldus (N=60)

<i>Sugu</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%</i>
Naine		56	93,0
Mees		4	7,0
<i>Vanus</i>		<i>Aastad</i>	
Min		21	
Max		49	
Aritmeetiline keskmine	27,1		
Standardhälve		5,9	
<i>Eriala</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%*</i>
Klassiõpetaja		17	28,0
Koolieelse lasteasutuse õpetaja	16	27,0	
Aineõpetaja		27	45,0
<i>Õppeaste</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%</i>
Koolieelne lasteasutus	16	27,0	
Algklassid		12	20,0
Põhikool		29	48,0
Põhikool ja gümnaasium		2	3,0
Gümnaasium		1	2,0
<i>Töökogemus</i>		<i>Sagedus</i>	<i>%</i>
0-1 aastat		24	40,0
1-2 aastat		18	30,0
2-3 aastat		18	30,0

Märkus. * - valimi seas on kõik aineõpetajad koondatud ühe rühma alla, sh põhikooli mitme aine õpetajad

Märkus. Neli õpetajat jättis vanuse märkimata.

Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate grupe võrreldi omavahel põhiliste taustategurite osas (sugu, vanus, eriala) kontrollimaks, kas grupid on omavahel sarnased ja põhiliseks erinevuseks jääb vaid töökogemuse olemasolu. Taustategurite võrdlemiseks kasutati Hii-ruut testi, mis näitas, et soolise ja erialalise jaotumise osas valimite alagruppide vahel statistiline erinevus puudub ($p > 0,05$). Statistiline erinevus ilmnes siiski kahe alagrupi vanuselises jaotuses, kuid kuna üks valikukriteerium õpetajakoolituse üliõpilaste puhul oli õpetajana töökogemuse puudumine, mistõttu valiti üliõpilased, kes alles õpingutega alustasid, siis antud erinevus oli mõistetav.

Mõõtevahendid

Lähtuvalt magistr töö eesmärgist valis töö autor andmekogumismeetodiks ankeedi (esitatud Lisas 1), millega koguti hinnanguid õpetajatöö erinevate valdkondade kohta. Hinnangute andmiseks kasutati 7-pallist Likerti-skaalat, kus *1 – ei ole üldse nõus ja 7 – olen täiesti nõus*. Ankeet koosnes neljast erinevast plokist ja 32 väitest. See sisaldas kolme erinevat skaalat, millest esimesed kaks mõõdavad hinnanguid õpetajate tööst tuleneva valdkonna ja viimane õpetajast tuleneva valdkonna kohta:

- 1) FIT-Choice skaala (*Factors Influencing Teaching Choice*) kolmas plokk, mis mõõdab hinnanguid õpetajatöö kohta üldiselt (arvamused õpetajatöö kohta) (Richardson & Watt, 2006) – koosneb 14 väitest.
- 2) Skaala, mis mõõdab hinnanguid õpetajatöö erinevatele aspektidele (Skaalvik & Skaalvik, 2011) – koosneb 9 väitest.
- 3) Õpetajatöö reaalsuse ootuste skaala (*Expectation of Reality Shock*) (Kim & Cho, 2014), mis mõõdab ootuseid õpetajatöö reaalsusele – koosneb 9 väitest.

FIT-Choice skaala on koostatud Helen G. Watt ja Paul Richardsoni (2006) poolt Austraalias. Eestis tõlgiti ja adapteeriti antud skaala 2012. aastal uurimisrühma (Airi Niilo, Piret Luik, Merle Taimalu) poolt. Autorile teadaolevat on esimene uurimus Eestis antud skaalaga Anna-Liisa Petersoni magistr töö (2013), kes uuris õpetajakoolituse üliõpilaste õpetajakutse valiku motiive ja arvamusi õpetajatöö kohta. FIT-Choice skaala mõõdab peamiselt õpetajakutse valikut mõjutavaid tegureid: õpetajakutse valiku motiivid ja arvamused õpetajatöö kohta. Väited on esitatud kolmes plokis, millest esimene on motiivide kohta, teine rahulolu ja kolmas arvamuste kohta (Peterson, 2013). Käesolevas uurimuses on kasutatava uurimisinstrumendi aluseks võetud ankeedi eestindatud versioon ning kasutatud on kolmesest plokist viimast - hinnangud arvamustele õpetamise ja õpetajatöö kohta.

FIT-Choice skaala reliaablust ja valiidsust kontrolliti ankeedi koostamisel: sisereliaablus jäi vahemikku 0,6-0,9 ja valiidsust hinnati kinnitava faktoranalüüsiga, mis näitas, et mudel vastab teooriale (Watt & Richardson, 2006). Eestis teostatud õpetajakoolituse üliõpilaste uuringus jäi reliaablus vahemikku 0,6-0,9 (Peterson, 2013), õpetajatega läbi viidud uuringus jäi reliaablus vahemikku 0,7-0,9 (Möttus, 2015). Valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootuuring nii üliõpilaste ankeedi (Peterson, 2013) kui ka õpetajate ankeedi (Möttus, 2015) puhul ning teostati uuriv faktoranalüüs. Töö autor võttis aluseks Anna-Liisa Petersoni (2013) töös esitatud faktormudeli, millel kontrollis faktorite reliaabluseid (vt Tabel 3).

Tabel 3. FIT-Choice skaala kolmanda ploki faktorid ja reliaablused.

<i>Faktorid</i>	<i>Cronbachi alfa</i>
Faktor 1. Staatus	0,91
Faktor 2. Kõrged ametioskused	0,82
Faktor 3. Palk	0,94
Faktor 4. Raske töö	0,69

Ankeedi teises osas on kasutatud Norra uurijate loodud skaalat õpetajate hinnangutest õpetajatöö kohta (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Antud skaala tõlkis ja adapteeris 2014.aastal Tartu Ülikooli magistrant Kadi Möttus, kes uuris antud skaalaga õpetajate hinnanguid oma tööga seotud motivatsiooniteguritele. Skaala mõõdab hinnanguid õpetajatöö erinevate aspektide kohta. Väited on jaotatud kümnesse erinevasse faktorisse: väärtuste kooskõla, suhted kolleegide ja lapsevanematega, juhtkonna toetus, ajaline surve, distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine, ühtekuuluvustunne, motivatsioon töölt lahkuda, töörahulolu ja emotsionaalne kurnatus (Möttus, 2015). Antud magistritöös on ankeedi 2.osas aluseks võetud eestindatud versioon ja kasutatud on kümnest kategooriast kolme: ajaline surve, distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine ning suhted lapsevanematega. Kümnest erinevast faktorist valiti välja kolm, kuna antud faktorites olevad väited sobivad vastamiseks nii üliõpilastele kui ka õpetajatele. Töö autor leidis, et ülejäänutes faktorites olevatele väidetele oleks õpetajakoolituse üliõpilastel olnud raske vastata, kuna neil puudub töökogemus antud erialal. Antud uurimisinstrument võeti andmete kogumisele lisaks FIT-Choice skaalale, mõõtes hinnanguid veel mitmetele teistele olulistele valdkondadele õpetajatöös.

Õpetajatööga seotud aspektide skaala reliaablust ja valiidsust kontrolliti samuti ankeedi koostamisel: skaala sisereliaablus jäi vahemikku 0,7-0,9 ning psühhomeetrilised parameetrid olid head - CFI=0,93, IFI=0,92, RMSEA=0,05 (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Skaala valiidsuse suurendamiseks Eestis viidi läbi pilootuuring ja teostati uuriv faktoranalüüs (Mõttus, 2015). Käesoleva töö autor võttis aluseks Kadi Mõttuse (2015) loodud faktormudeli, millel kontrollis faktorite reliaabluseid oma andmetega (vt Tabel 4).

Tabel 4. Õpetajatööga seotud aspektide skaala faktorid ja reliaablused.

<i>Faktorid</i>	<i>Cronbachi alfa</i>
Faktor 1. Suhted lapsevanematega	0,82
Faktor 2. Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine	0,81
Faktor 3. Ajaline surve	0,77

Ankeedi kolmandas osas kasutati Ameerika teadlaste Kim & Cho (2014) loodud skaalat, mis mõõdab ootuseid õpetajatöö reaalsusele. Selles osas said üliõpilased anda hinnanguid, mil määral nad arvavad, et ülikoolis õpitu ja reaalsus võiks ühtida (ootus) ning algajad õpetajad said anda hinnanguid, mil määral ülikoolis õpitu reaalsusega ühtib. Ootused õpetajatöö reaalsusele skaala reliaablust ja valiidsust kontrolliti ankeedi koostamisel. Skaala sisereliaabluseks saadi 0,88 (*Cronbach's alpha*). Lisaks teostati faktoranalüüs (*Exploratory Factor Analysis*) (Kim & Cho, 2014). Skaala sisereliaablust kontrollis ka käesoleva töö autor oma andmetega. Sisereliaabluseks saadi 0,74.

Kuna konkreetse skaalaga pole autorile teadaolevalt Eestis uurimusi läbiviidud, alustas töö autor skaala adapteerimist 2018.aasta jaanuaris. Väited tõlgiti esmalt autori poolt, mis hiljem said üle kontrollitud ja parandatud inglise filoloogi poolt. Valiidsuse suurendamiseks testiti skaalat veebiversioonis pilootküsitlusena 2018.aasta veebruari algul. Pilootuurimuse järel tehti pisemaid muudatusi väidete sõnastuse osas.

Ankeedi viimases osas küsiti vastajatelt taustaandmeid: sugu, vanus, eriala, tööstaaž, hetkeline staatus (üliõpilane / õpetaja). Ankeet oli autori poolt kohandatud kahes vormis – üliõpilased ja õpetajad – muutes lausetes ajavormi.

Protseduur

Üliõpilaste andmeid koguti 2018.aasta veebruaris, kui õpetajakoolituse üliõpilased alustasid õppeaasta teise semestriga. Autor võttis ühendust erinevate õppejõududega, paludes luba tulla nende ainesse, et viia läbi uuring. Üliõpilastelt koguti andmeid paberkandjal. Ankeedi täitmine võttis aega umbes 10-15 minutit, mille järel ankeedid kokku korjati. Vastajatele edastati info, kus selgitati, et kõik ankeedid on anonüümsed ning nende täitmine vabatahtlik. Uuringut tehes tutvustati uuringu eesmärki ja lubati, et andmeid ei seostata konkreetse isikuga, vaid neid kasutatakse ainult üldistatud kujul.

Algajate õpetajate uuring viidi samuti läbi 2018.aasta veebruaris, kuid antud protsess kestis kauem, kuna uuring viidi läbi elektrooniliselt. Töö autor võttis ühendust Tartu linna koolidega, kus paluti kirja teel koolijuhtide nõusolekut nende kooli algajate õpetajate küsitlemiseks. Elektroonilise ankeedi link saadeti algajatele õpetajatele kooli- ja õppejuhtide kaudu palvega ankeedile vastata. Enne andmekogumist tutvustas autor nii koolijuhtidele kui ka õpetajatele uurimuse eesmärgi ja rõhutas, et vastaja jääb anonüümseks ning andmeid ei seostata konkreetse isiku ega kooliga. Vastuste vähese laekumise tõttu saadeti koolidesse viie päeva pärast meeldetuletuskiri.

Enne põhiuurimuse läbiviimist teostati pilootuurimus, kus sooviti saada põhiuurimusele võimalikult sarnane valim. Selle tõttu valiti vastajateks õpetajakoolituse 4.-5. kursuse üliõpilased, kellest osadel oli õpetajana töötamise kogemus olemas ning osadel mitte. Piloteerimisel kasutati mugavusvalimit, et saada võimalikult vähese ajaga võimalikult sobivad vastajaid. Kokku saadi 19 vastajat. Pärast õpetajatöö reaalsuse skaala piloteerimist asus autor uuringut läbi viima. Koostati kaks erinevat ankeeti – üliõpilased ja õpetajad – kus mõlemas ankeedis olid väidete sõnastused kohandatud vastavalt vastajale. Näiteks üliõpilaste versioonis olid väited kolmandas isikus „*Lapsevanemad usaldavad õpetajate õpetamist*”, õpetajatel aga mina-vormis „*Lapsevanemad usaldavad minu õpetamist*”.

Andmekogumisele järgnes andmete sisestamine (üliõpilaste andmed), korrastamine ja analüüsimine. Saadud andmed sisestati Microsoft Exceli tabelisse, kust need viidi töötlemiseks üle statistika paketti SPSS 25. Kuna varem ei ole Eestis autorile teadaolevat kasutatud õpetajatöö reaalsuse skaalat, siis viis käesoleva töö autor valiidsuse suurendamiseks läbi uuriva faktoranalüüsi (*Exploratory Factor Analysis*), kus faktormudeli väljaselgitamiseks kasutati peakomponentide meetodi (*Principal Components*) abil *Direct Oblimini* pööramisega. Skaalade „Arvamused õpetajatöö kohta üldiselt” ja „Õpetajatöö erinevad aspektid” puhul kasutati Anna-Liisa Petersoni (2013) ja Kadi Mõttuse (2015) loodud faktormudeleid.

Kõikidel faktoritel arvutati välja faktorite koondtunnused ehk igasse faktorisse kuuluvate väidete aritmeetilised keskmised. Reliaabluse iseloomustamiseks arvutati välja faktorite Cronbach'i alfad. Andmete paremaks tõlgendamiseks ja illustreerimiseks kasutati kirjeldavat statistikat: aritmeetiline keskmine, standardhälve, miinimumid ja maksimumid. Uurimisküsimustele vastamiseks kasutati paarisvalimi T-testi (*Paired Samples T-Test*), kus kontrolliti faktoritevahelisi erinevusi ja sõltumatute valimite T-testi (*Independent Samples T-test*), millega võrreldi õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnanguid.

Tulemused

Käesolevas peatükis esitatakse õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud ja nende võrdluse tulemused vastavalt uurimisküsimustele.

Õpetajatöö reaalsuse faktormudel

Õpetajatöö reaalsuse skaala struktuuri leidmiseks teostati faktoranalüüs peakomponentide meetodi abil *Direct Oblimini* pööramisega. Faktoranalüüsis oli kokku 9 väidet, millele vastajaid 118. Esmalt võeti faktoranalüüsi kõik väited, faktorite arvu ei piiratud ja tulemusena saadi 3 faktorit. Leiti, et kahe väite (25, 28) ühisosa on teiste tunnustega võrdlemise nõrk (kommunaliteet 0,12 ja 0,16), mille tõttu antud tunnused eemaldati. Pärast väidete eemaldamist tekkis kahefaktoriline loogiline struktuur, mille faktormudeli kirjeldusvõime oli 60,2%. Kõigil väidetel oli ühisosa teiste tunnustega piisavalt suur (kommunaliteet > 0,3). Faktorlaadungi alampiiiriks seati 0,51, kuna vastajate arv oli 100 piires (Field, 2009). Tunnustevaheliste seoste olulisuse hindamiseks teostati *Kaiser-Meyer-Olkin* test, mille väärtus oli 0,71. Field (2009) kirjutab, kui *Kaiser-Meyer-Olkin* testi väärtus jääb vahemikku 0,7-0,8 on tegemist hea tulemusega. Faktoranalüüsi tulemused on toodud välja Lisas 2.

Esimene faktor nimetati „Õpitu erinevused reaalsusest” ning see koosnes 4 väidest (vt Tabel 4). Teine faktor nimetati „*Klassi haldamine*” ja sinna kuulub 3 väidet (vt Tabel 5).

Tabel 4. Faktorisse *Õpitu erinevused* reaalsusest kuuluvad väited ja faktorlaadungid

<i>Väite nr</i>	<i>Faktorlaadung</i>	<i>Väide</i>
3.24	0,76	Reaalsuses erineb klassi juhtimine ülikoolis õpetatud teooriast.
3.27	0,61	Klassis kasutatavad õppemeetodid on teistsugused, kui mulle ülikoolis õpetatakse.
3.29	0,80	Õpetamise kõrvalt tuleb paberimajandusega rohkem tegeleda, kui praegu üliõpilasena arvan.
3.30	0,66	Koolisüsteemis on professionaalne kihistumine, mida ülikoolis ei käsitleta.

Faktori *Õpitu erinevused reaalsusest* reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,71 ning kirjeldusvõime 30,7 % kogu variatsioonist.

Tabel 5. Faktorisse *Klassi haldamine* kuuluvad väited ja faktorlaadungid

<i>Väite nr</i>	<i>Faktorlaadung</i>	<i>Väide</i>
3.32	0,90	Õpilaste trotslikku käitumist on väga keeruline hallata vaatamata sellele, et praktika jooksul õpin süvitsi, kuidas sellega toime tulla.
3.26	0,55	Kooli eeskirju ja reegleid (nt kodukord) on väga keeruline ja raske klassis rakendada.
3.31	0,91	Võrreldes ülikoolis õpetatud teooriaga on reaalsuses palju keerulisem kehtestada klassis reegleid või distsipliini.

Faktori *Klassi haldamine* reliaablus (*Cronbachi alfa*) oli 0,76 ja kirjeldusvõime 29,5% kogu variatsioonist.

Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö valdkondadele

Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangute kirjeldav statistika õpetajatöö eri valdkondadele on toodud välja tabelis 6.

Tabel 6. Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele (*M* – keskmine, *SD* – standardhälve, *Min* – miinimum, *Max* – maksimum)

<i>I Õpetajatöö kohta üldiselt</i>				
<i>Faktorid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Kõrged ametioskused	6,25	0,69	3,67	7,00
Raske töö	6,07	0,84	2,33	7,00
Staatus	4,68	0,94	2,17	6,67
Palk	4,29	1,00	1,00	6,00
<i>II Õpetajatöö erinevad aspektid</i>				
<i>Faktorid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine	5,20	0,92	3,33	7,00
Ajaline surve	4,86	0,95	2,67	7,00
Suhted lapsevanematega	3,74	1,02	1,00	6,00
<i>III Õpetajatöö reaalsus</i>				
<i>Faktorid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Õpitu erinevus reaalsusest	4,57	0,81	3,00	7,00
Klassi haldamine	4,45	0,75	3,00	6,33

Õpetajakoolituse üliõpilaste antud hinnangud õpetajatöö erinevatele valdkondadele jäid kõik üle skaala keskmise (3,5). Üliõpilased andsid õpetajatöö kohta esitatud arvamuste osas kõige kõrgema keskmise hinnangu faktorile *Kõrged ametioskused* (*M*=6,25). Keskmine hinnang antud faktorile erines statistiliselt oluliselt teistele faktoritele antud hinnagutest selles

plokis (erinevus faktorist *Raske töö*: $t = 2,482$; $p < 0,05$). Kolmandal ja neljandal kohal olevad faktorid *Staat* ja *Palk* said madalamad keskmised hinnangud ning ka nende kahe faktori aritmeetiline keskmine oli omavahel statistiliselt oluliselt erinev ($t = 2,922$; $p < 0,05$).

Õpetajatöö erinevate aspektide osas andsid üliõpilased kõige kõrgema keskmise hinnangu faktorile *Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine* ($M=5,20$). Kõige madalama hinnangu sai faktor *Suhted lapsevanematega* ($M=3,74$). Kõikide kolme faktori keskmised on statistiliselt oluliselt erinevaid ($p < 0,05$).

Õpetajatöö reaalsuse kohta andsid üliõpilased veidi kõrgema keskmise hinnangu faktorile *Õpitu erinevus reaalsusest* ($M=4,57$), kuid kahe faktori *Õpitu erinevus reaalsusest* ja *Klassi haldamine* vahel statistiliselt oluliselt ei erinenud ($t = 1,245$; $p > 0,05$).

Algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö valdkondadele

Algajate õpetajate hinnangute kirjeldav statistika õpetajatöö eri valdkondadele on toodud välja tabelis 7.

Tabel 7. Algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele (M – keskmine, SD – standardhälve, Min – miinimum, Max – maksimum)

<i>I Õpetajatöö kohta üldiselt</i>				
<i>Faktorid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Raske töö	6,13	0,76	4,33	7,00
Kõrged ametioskused	6,07	0,94	3,00	7,00
Staat	4,25	1,12	1,80	6,70
Palk	3,95	1,26	1,00	6,00
<i>II Õpetajatöö erinevad aspektid</i>				
<i>Faktorid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine	5,44	1,33	1,67	7,00
Ajaline surve	5,03	1,35	1,67	7,00
Suhted lapsevanematega	4,32	1,19	2,00	6,67
<i>III Õpetajatöö reaalsus</i>				
<i>Faktorid</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Õpitu erinevus reaalsusest	4,50	1,36	1,67	6,67
Klassi haldamine	4,23	1,42	1,33	7,00

Algajate õpetajate antud hinnangud õpetajatöö erinevatele valdkondadele jäid kõik üle skaala keskmise (3,5). Õpetajad andsid õpetajatöö kohta üldiselt kõige kõrgema keskmise hinnangu faktoritele *Raske töö* ($M=6,13$) ja *Kõrged ametioskused* ($M=6,07$). Statistiliselt olulist erinevust nende kahe keskmiste hinnangute vahel ei leitud ($t=0,452$; $p>0,05$).

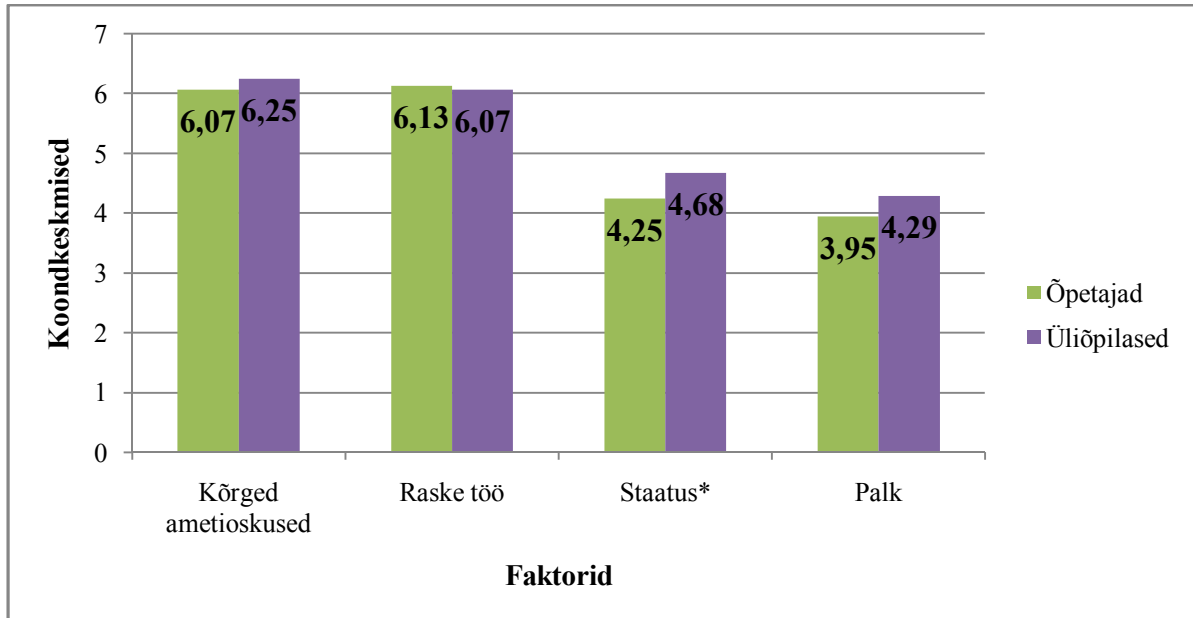
Keskmine hinnang *Raske töö* faktorile erines statistiliselt oluliselt faktoritest *Palk* ($t=12,063$; $p<0,01$) ja *Staatust* ($t=11,111$; $p<0,01$). Statistiliselt olulist erinevust ei leitud kolmandal ja neljandal kohal olevate faktorite *Staatust* ja *Palk* vahel ($t=1,753$; $p>0,05$).

Õpetajatöö erinevate aspektide osas andsid algajad õpetajad kõige kõrgema keskmise hinnangu faktorile *Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine* ($M=5,44$), kuid faktoriga *Ajaline surve* statistiliselt olulist erinevust siiski ei leitud ($t=1,902$; $p>0,05$). Keskmine hinnang esimesele faktorile erines statistiliselt oluliselt faktorist *Suhted lapsevanematega* ($t=4,850$; $p<0,01$). Statistiliselt oluline erinevus keskmiste hinnangute vahel ilmnes ka faktorite *Suhted lapsevanematega* ja *Ajaline surve* vahel ($t=2,597$; $p<0,05$).

Õpetajatöö reaalsuses andsid algajad õpetajad veidi kõrgema hinnangu faktorile *Õpitu erinevus reaalsusest* ($M=4,50$), mis siiski statistiliselt oluliselt ei erinenud faktori *Klassi haldamine* ($t=1,268$; $p>0,05$) keskmisest.

Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus

Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus on välja toodud alaskaalade kaupa joonistel 1, 2 ja 3.

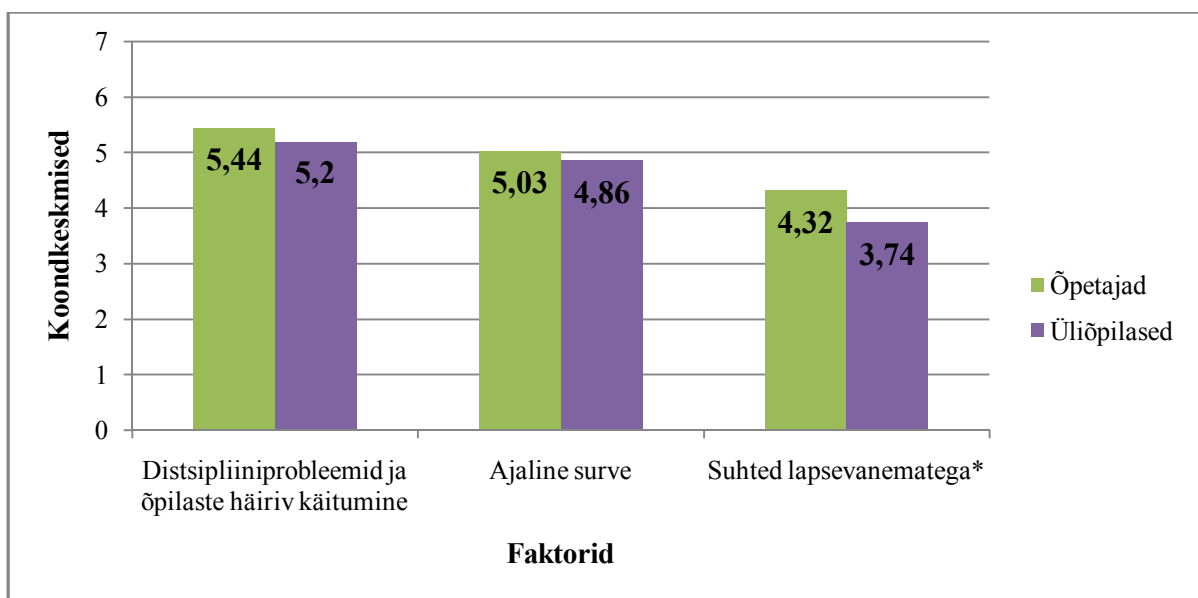


Joonis 1. Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus õpetajatöö kohta üldiselt (faktorite koondkeskmised).

Märkus. * - statistiliselt oluline erinevus üliõpilaste ja õpetajate hinnangute vahel ($p<0,05$)

Kõrvutades algajate õpetajate ja õpetajakoolituse üliõpilaste hinnanguid õpetajatöö kohta üldiselt ilmnes faktorite pingereas erinevus. Algajad õpetajad hindasid kõige kõrgemalt faktorit *Raske töö* ($M=6,13$), sealjuures õpetajakoolituse üliõpilased andsid aga kõige kõrgema hinnangu faktorile *Kõrged ametioskused* ($M=6,25$). Kõige madalama hinnangu andsin mõlemad grupid faktorile *Palk* (vt Joonis 1).

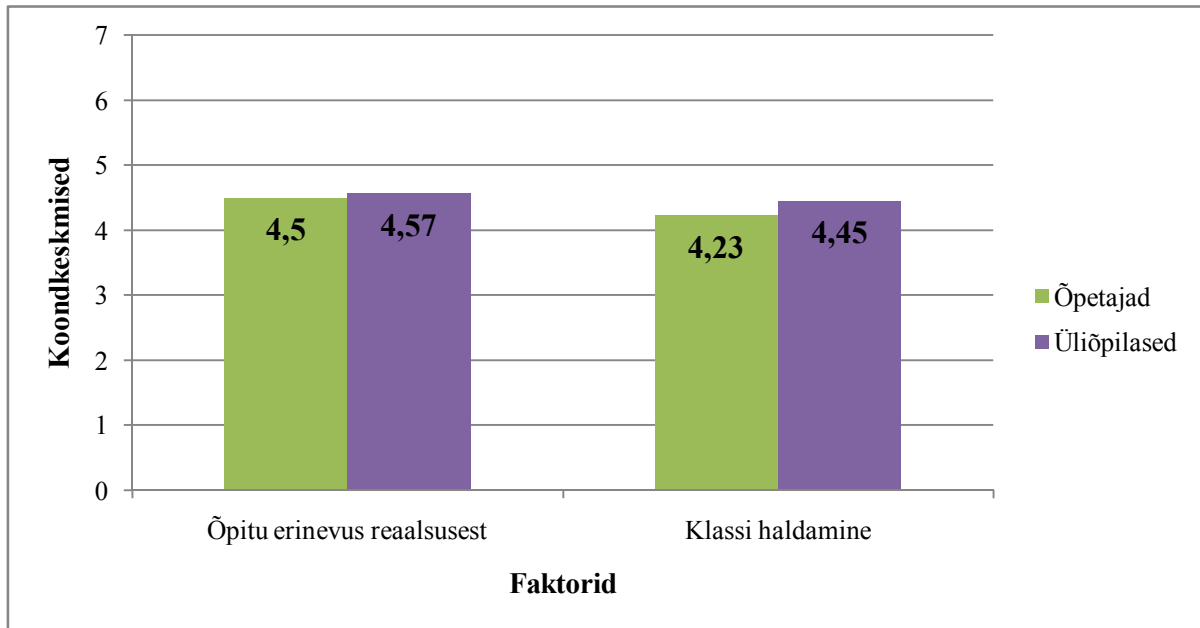
Kahte gruppi võrreldes ilmnes üks statistiliselt oluline erinevus, hinnangutes faktorile *Staatust* ($t=2,226$; $p<0,05$), kus üliõpilased olid andnud kõrgema hinnangu kui algajad õpetajad. Kuigi statistiliselt olulisi erinevusi ilmnes vaid üks, on neljast faktorist kolme puhul hinnangute keskmised õpetajakoolituse üliõpilastel veidi kõrgemad kui algajatel õpetajatel.



Joonis 2. Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus õpetajatöö erinevatele aspektidele (faktorite koondkeskmised).

Märkus. * - statistiliselt oluline erinevus üliõpilaste ja õpetajate hinnangute vahel ($p<0,05$)

Kõrvutades õpetajatöö erinevate aspektide mõlema grupi faktorite pingerida, erinevusi ei ilmnenud. Nii õpetajakoolituse üliõpilased kui ka algajad õpetajad andsid kõige kõrgema hinnangu faktorile *Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine*. Kõige madalama hinnangu sai mõlemalt valimigrupilt faktor *Suhted lapsevanematega*. Antud faktoril ilmnes ka statistiliselt oluline erinevus ($t=2,181$; $p<0,05$), kus algajad õpetajad andsid kõrgema hinnangu kui õpetajakoolituse üliõpilased. Kuigi antud plokis ilmnes vaid üks statistiliselt oluline erinevus, on algajad õpetajad andnud igas faktoril veidi kõrgemaid hinnanguid kui tudengid.



Joonis 3. Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus õpetajatöö reaalsusele

Ankeedi viimases plokis, õpetajatöö reaalsuse kohta hinnanguid küsinud osas, faktorite keskmistes hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. Nii õpetajakoolituse üliõpilased kui ka algajad õpetajad andsid sarnaselt veidi kõrgemaid hinnanguid faktoris *Õpitu erinevus reaalsusest* ja madalamaid faktoris *Klassi haldamine*. Samas saab välja tuua, et kuigi statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud, andsid üliõpilased mõlema faktori puhul veidi kõrgema keskmise hinnangu kui algajad õpetajad.

Arutelu

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada välja ja võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele.

Käesoleva peatüki eesmärk on arutleda saadud tulemuste üle ja kõrvutada neid varasemate uurimustega. Arutelu on struktureeritud lähtudes püstitatud uurimisküsimustest, lõpus on välja toodud võimalikud töö piirangud, praktiline väärtus ja soovitus edasisteks uurimusteks. Antud uurimuses püstitati neli uurimisküsimust.

Õpetajatöö reaalsuse faktormudel

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada, milline on õpetajatöö reaalsuse skaala faktormudel. Faktoranalüüsi tulemusena leiti, et õpetajatöö reaalsuse skaalas eristus kaks faktorit, millele anti koondnimetused kasutatud instrumendi väidete sisu järgi. Kõrvutades faktoranalüüsi

tulemusel saadud faktorid teise uuringu faktoritega (Cho & Kim, 2014) ilmnes, et faktorite kokkulangevus puudub, kuna originaaluuringus on kõik üheksa väidet koondunud ainult ühe faktori alla.

Originaalist erinev faktormudel võib autori arvates olla tingitud teisest valimigrupist. Nimelt on õpetajatöö reaalsuse ootuste skaala välja töötatud õpetajakoolituse üliõpilaste ootuste uurimiseks, mida on ka sama valimigrupi peal katsetatud. Käesolevas uurimuses olid aga lisaks õpetajakoolituse üliõpilastele vastajateks ka algajad õpetajad. Autori arvates on loomulik, et algajate õpetajatel on õpetajatöö reaalsusest üliõpilastest erinev hinnang, kuna neil on olemas töökogemus, mille tõttu ei põhine nende hinnangud ootustel, vaid juba olemasoleval kokkupuutel reaalsusega.

Õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö valdkondadele

Teise uurimisküsimusega sooviti teada, millised on õpetamiskogemusega õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele. Uurimuse tulemustest selgus, et tudengid nõustuvad enim tööst tuleneva valdkonna all olevate faktoritega *Kõrged ametioskused* ja *Raske töö*. Antud faktorid said mõlemad keskmise hinnangu kõrgema kui kuus palli, olles statistiliselt oluliselt erinevad teistest õpetajatöö kohta üldiselt käivaid arvamusi esindanud faktoritest, kus keskmine hinnang jäi alla viie palli. Üliõpilased on arvamusel, et õpetajaamet nõuab kõrgeid ametioskusi ning see on emotsionaalselt nõudlik ja raske töö. Samadele tulemustele on jõudnud ka mitmed teised uurimused nii Eestis kui ka mujal välismaal (Kiliņ et al., 2012; Luige, 2016; Peterson, 2013; Richardson & Watt, 2006, 2012). Erandina võib välja tuua vaid Hiina, kus uurimuse tulemused on näidanud, et õpetajaametit ei peeta kõrgete nõudmistega elukutseks (Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012).

Kõige enam nõustusid üliõpilased, et õpetajatöö nõuab kõrgeid ametialaseid teadmisi ja oskusi. Samale tulemusele jõudis oma uurimusega Anna-Liisa Peterson (2013). Mujal välismaal (Austraalia, Saksamaa, Türgi), kus neid kahte faktorit on samuti eraldi vaadeldud, on üliõpilased nõustunud aga enim arvamusega, et õpetajatöö on raske amet, millel on suur töökoormus (Kiliņ et al., 2012; König & Rothland, 2012).

Sarnaselt eelnevatele uurimustele (Kiliņ et al., 2012; Lin et al., 2012; Luige, 2016; Peterson 2013) hindasid käesolevas uurimuses osalenud üliõpilased õpetajatöö kohta üldiselt hinnangutes kõige madalamalt faktorit *Palk*, mis kuulub tööst tuleneva valdkonna alla. Ühtlasi sai antud faktor ka kõige madalama maksimaalse hinnangu (6,00), mis näitab, et mitte keegi õpetajakoolituse üliõpilastest ei olnud täiesti nõus väidetega „õpetajatöö on hästi tasustatud amet” ja „õpetajad saavad head palka”. Kuigi paljud õpetajad leiavad, et nende töö pole

piisavalt tasustatud, hoiab miski neid siiski oma ametikohal (Cha & Cohen-Vogel, 2011). Olgugi, et üliõpilased on arvamusel, et õpetajaamet pole hästi tasustatud on nad siiski valinud antud ameti. Seega võib järeldada, et nad pole oma ametit valinud palga pärast. Kiliņ et al. (2012) kirjutab, et palk ei ole õpetajate jaoks kõige olulisem tegur, kuna raha pole piisav motivaator oma tööetika ja käitumisharjumuste kujundamiseks.

Õpetajatöö erinevate aspektide osas nõustusid tudengid kõige enim faktoriga *Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine* (faktorisse kuuluvad väited olid negatiivselt sõnastatud). Kõrgem hinnang näitas, et distsipliiniprobleeme ja õpilaste häirivat käitumist peetakse keeruliseks väljakutseks. Üliõpilaste hinnangul on raske läbi viia planeeritud tundi nii nagu see kavandatud oli, kui klassis leidub õpilasi, kes ei allu distsipliinile. Samuti leiavad nad, et õpilaste käitumise kontrollimisele kulub palju aega ja pingutust. Autori arvates võib kõrge hinnang olla tingitud sellest, et õpetajakoolituse üliõpilased ei ole ise veel tunde andnud, mille tõttu puuduvad neil kogemused, kuidas antud situatsioonis hakkama saada. Kindlasti puuduvad neil antud hetkel ka veel oskused ja teadmised, kuidas klassiruumis peaks distsipliini tagama ning kuidas käitumisprobleemidega õpilastega hakkama saada.

Kõige madalama hinnangu sai faktor *Suhted lapsevanematega*, mis ühtlasi oli ka kõigist teistest uurimuses olevatest faktoritest kõige madalama hinnanguga ning mille keskmine hinnang oli ainus, mis jäi alla 4 palli. Üliõpilased kalduvad arvamusele, et lapsevanematega on keeruline koos töötada, kuna nad ei usalda ega aktsepteeri õpetajate otsuseid. Samas on kooli ja kodu vaheliste suhete loomise ning säilitamise ülitähtsaks osaks just usaldus lapsevanemate ja õpetajate vahel, kuid mille loomine võtab aega ning vajab suurt pingutust (Adams & Christenson, 2000). Sarnasele tulemusele on jõudnud ka teised uurimused (nt DeRosa, 2016; Kyriacou & Kunc, 2007), kus tuuakse välja, et õpetajad ei saa piisavat ettevalmistust antud valdkonnas. Sellest järeldades, võiks õpetajakoolitus rohkem rõhku panna just õpetajate ettevalmistamiseks lapsevanematega suhtlemise ja koostöö osas.

Õpetajast tuleneva valdkonna väidete grupis, mis uurisid üliõpilaste ootusi õpetajatöö reaalsusele andsid õpetajakoolituse üliõpilased peamiselt keskmisi hinnanguid (neli palli). Töö autori arvates võisid õpetajakoolituse üliõpilased anda väidetele enamasti keskmisi hinnanguid, kuna nende õpingud on alles alguses - raske on ennustada nii ülikoolis õpetatavat kui selle kooskõla reaalsusega. Seega võisid üliõpilased valida väidetele vastamisel „kuldse keskte“. Kim & Cho (2014) uurimuse tulemustest selgub, et üliõpilaste hinnangud antud väidetele muutuvad juba peale esimest praktikat ja jätkavad muutumist iga saadud

kogemusega – üliõpilaste ootused reaalsusele kujunevad realistlikumaks ning tekib arusaam, millises valdkonnas võib tulevikus tekkida reaalsus šokk.

Kokkuvõttes võib öelda, et õpetajakoolituse üliõpilased andsid õpetajatöö erinevatele valdkondadele üldjuhul skaala keskmisest kõrgemaid hinnanguid. Nad olid arvamusel, et õpetamine nõuab kõrgeid ametioskusi ja teadmisi ning et käitumisprobleemidega õpilased muudavad raskeks õppetegevuste läbiviimise nii nagu need kavandatud olid. Lisaks olid üliõpilased arvamusel, et ülikoolis õpitu erineb tulevikus reaalsusest.

Algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö valdkondadele

Kolmas uurimisküsimus uuris algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele. Ankeedi esimeses plokis nõustusi õpetajad kõige enam sellega, et õpetajatöö on raske töö. Õpetajad on arvamusel, et tööst tulenevast valdkonnast on kõige raskem suur töökoormus ja, et õpetamine on emotsionaalselt nõudlik töö. Antud tulemus ei lange kokku aga varasemate uurimustega (Kilinç et al., 2012; Luige, 2016; Mõttus, 2016; Peterson, 2013), kus nii üliõpilased kui ka õpetajad tõid esikohale faktori *Kõrged ametioskused*. Hinnangute erinevus varasemate uurimustega võib autori arvates tuleneda erinevast valimist. Algajatel õpetajatel ongi esimestel tööaastatel raskem, kuna siis liitutakse kooli kogukonnaga, pannakse alus enda kui õpetaja identiteedi kujunemisele, arendatakse õpetamisoskusi jne (Remmik et al., 2015).

Samas ei saa välistada, et hinnangute erinevus tuleneb sellest, et tänapäeva ühiskond, sh hariduskorraldus, on pidevalt muutuv, mille tõttu õpetajad peavad pidevalt end täiendama (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014). Pidevalt muutuv maailm võib põhjustada ka selle, et ettevalmistus ülikoolis osutub ebapiisavaks, kui tuleb mingi muutus, milleks ülikoolis õpetajaid ette ei valmistatud (nt vanemõpetajad ja digiajastu). Üheks näiteks võib tuua ka kujundava ehk õppimist toetava hindamise. Aastatega on aina rohkem koole enda hindamissüsteemi muutnud, võttes traditsioonilise hindamise asemel kasutusele kujundava hindamise. Õppimist toetava hindamise strateegiate mõistmine ja rakendamine klassikeskkonnas on väga keerukas ja ajamahukas protsess (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014). Sellest lähtuvalt võib järeldada, et õpetajad annavad kõrgeima hinnangu õpetajatöö raskusele, kuna pidevalt uueneva hariduskorraldusega, millega kaasnevad ka uute õppe- ja hindamismeetodite kasutamise vajadus, on õpetajatel sageli raske kiiresti reageerida.

Kõige madalamad hinnangud tööst tuleneva valdkonna kohta andsid algajad õpetajad palgale ja staatusele. Märkimist väärib, et mitte ühelegi neis faktorites olevatest väidetest ei andnud vastajad maksimumhinnangut. Eelnevat arvestades, võib järeldada, et algajate

õpetajate hinnanguil ei väärtustata õpetajaametit ühiskonnas ja nende töö ei ole piisavalt tasustatud. Antud tulemused ühtivad Kadi Mõttuse (2016) uurimustulemustega.

Õpetajatöö erinevate aspektide juures andsid algajad õpetajad kõige kõrgema hinnangu faktorile *Distsipliiniprobleemid ja õpilaste häiriv käitumine*. Õpetajad toovad välja, et korra tagamine nõuab aega ning tundi segavate õpilaste tõttu on raske tundi läbi viia nii nagu see planeeritud oli. Antud tulemus erineb TALIS-e uuringu tulemustega, kus tuuakse välja, et Eesti õpetajatel kulub vähem aega tunnis korra hoidmisele kui teistel OECD riikidel (Übius et al., 2014). Tulemuse põhjal võib arvata, et algajatele õpetajatele valmistavad käitumisprobleemidega õpilased raskust ning distsipliini tagamisele kulub palju aega ja pingutust. Faktorite pingereas teisel kohal oli faktor *Ajaline surve*. Fakoris olevate väidete põhjal võib arvata, et algajad õpetajad tunnevad, et nad töötavad liiga palju. Samale tulemusele jõudis DeRosa (2016), kus tema uurimuses osalenud algajad õpetajad tõid välja, et töötavad üldjuhul ka pärast tööaega.

Kõige madalamad hinnangud andsid õpetajad faktorile *Suhted lapsevanematega*, kus õpetajad olid arvamusel, et lapsevanemad ei aktsepteeri õpetajate otsuseid. Adams & Christenson (2000) tõid oma uurimuses välja, et kui lapsevanemad ei usalda ega toeta õpetaja õpetamist on õpetajatel raske säilitada motivatsiooni ja usku oma tegevustesse. Samas ei olnud mitte keegi algajatest õpetajatest faktoris olevaid väited hinnanud kõige madalama tulemusega „ei nõustu üldse”, millest võib järeldada, et suhted lapsevanematega jäävad siiski vähemalt rahuldavale tasemele.

Ankeedi viimases osas andsid algajad õpetajad hinnanguid õpetajast tuleneva valdkonna kohta. Faktorites olevad väited olid negatiivselt sõnastatult ning õpetajad hindasid neid keskmiselt kõrgemalt (4,00) ehk väidetega enamjaolt pigem nõustuti. Saadud hinnangute põhjal võib öelda, et õpetajatöö reaalsus on üldjuhul ülikoolis õpitust ja kogetust erinev. Liina Malva (2015) uurimustulemused näitavad vastupidist - üliõpilased hindavad positiivselt praktikalt kogetu seost õppeaines õpituga. Friedman (2000) toob oma töös aga välja, et isegi kui algaja õpetaja on eelnevalt läbinud põhjalikult õpetajakoolituse ja omandanud vajalikud teoreetilised ja praktilised oskused klassiruumis hakkama saamiseks, on üleminek õppijast õpetajaks siiski raske.

Kokkuvõttes võib öelda, et algajad õpetajad andsid õpetajatöö erinevatele valdkondadele keskmiselt kõrgemaid hinnanguid. Nad olid arvamusel, et õpetamine on raske töö, kus õpilaste käitumise kontrollimisele kulub palju aega ja pingutust. Lisaks olid nad arvamusel, et ülikoolis õpitu ja kogetu osutus reaalsuses teistsuguseks.

Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdlus

Viimase uurimisküsimusega otsiti vastust, millised erinevused on õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangutes õpetajatöö erinevatele valdkondadele. Tudengite ja õpetajate hinnangutes erinesid statistiliselt oluliselt üheksast faktorist vaid kaks. Õpetajakoolituse üliõpilased hindasid algajatest õpetajatest oluliselt kõrgemalt faktorit *Staatus*. Saadud tulemus ühtib Tiina Luige (2016) leitud tulemustega, kus üliõpilased andsid samuti õpetajatest kõrgema hinnangu. Õpetajate madala staatuse on välja toonud ka teised uurimused nii Eestis kui ka mujal maailmas (König, & Rothland, 2012; Voltri, et al., 2013; Übius, et al., 2013). Üliõpilaste kõrgemat hinnangut õpetajate staatusele võib tõlgendada töökogemuse puudumisega või hoopis sellega, et antud hinnang põhineb nende enda arvamusel ehk kuidas nemad näevad õpetajaid, mitte kuidas ühiskond seda teeb. Algajatel õpetajatel on see-eest olemas tööalane kogemus, kus nad puutuvad kokku erinevate ühiskonnaliikmetega, mille kaudu tajuvad ühiskonna suhtumist oma ametile paremana.

Teine oluline erinevus ilmnis faktoris *Suhted lapsevanematega*, kus algajad õpetajad andsid kõrgema hinnangu kui õpetajakoolituse üliõpilased. Algajad õpetajad hindavad oma suhteid lapsevanematega positiivsemalt ja on arvamusel, et enamasti lapsevanemad usaldavad nende õpetamist. Lapsevanemate ja õpetajate koostöö ning usaldus aitab lapsele luua soodsa arengukeskkonna nii koolis kui ka kodus (Adams & Christenson, 2000). Üliõpilaste madalam hinnang lapsevanematega suhtlusele võib olla autori arvates tingitud negatiivsetest meediakajastustest või hoopis teiste tuttavate õpetajate / töötavate kursusekaaslaste jagatud kogemuste tõttu. Samuti võib siin rolli mängida sotsiaalmeedia, kus alatihti lapsevanemad jagavad oma negatiivseid kogemusi oma laste õpetajatega. Tulemustest, et õpetajakoolituse üliõpilased andsid just antud faktorile kõige madalama hinnangu, võib eeldada, et üliõpilaste teadmised antud õpetajatöö valdkonnast on kesised.

Kuigi üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangute võrdluses esines ainult kaks statistiliselt olulist erinevust, on märkimisväärne, et õpetajakoolituse üliõpilased andsid üldjuhul õpetajatöö erinevatele valdkondadele veidi kõrgemaid hinnanguid kui algajad õpetajad. Vastavalt erinevate plokkide sisule võib järeldada, et õpetajakoolituse tudengitel, kellel puudub kogemus ja praktika õpetaja tööst, on mingil määral õpetajaametist idealistlikumal arusaamal (nt palk, staatus) või on neil õpetajatööst negatiivsem ettekujutus (nt lapsevanematega töötamine, klassi haldamine). Üliõpilaste ebarealistlikud ootused ja idealistliku ettekujutuse õpetaja tööle toovad oma uurimuses välja ka Lee & Yuan (2014). Uurijate Kimi & Cho (2014) tulemustest selgub aga, et üliõpilased, kellel on õpingute alguses

õpetaja elukutsest naiivsed või idealistlikud hoiakud, võivad kogeda reaalsus šokki, mis omakorda võib põhjustada ametist loobumise.

Töö praktiline väärtus

Käesoleva magistritöö tulemuste põhjal saab teha järeldusi selle kohta, millistes õpetajatöö valdkondades on õpetajakoolitust alustavate üliõpilaste arusaam antud erialast idealistlik. Neist valdkondadest võiksid huvitada nii õpetajakoolituse õppejõud, kui ka koolipoolsed juhendajad, kelle käe all õpetajakoolituse üliõpilased praktiseerivad.

Uurimuse tulemustest leiti, et õpetajakoolituse üliõpilased annavad õpetajatöö erinevatele valdkondadele pigem kõrgemaid hinnanguid kui algajad õpetajad, kellel on olemas juba töökogemus. Üliõpilaste arusaamu realistlikumaks kujundamiseks võiksid õpetajakoolituse õppejõud ja praktikate juhendajad edaspidi rõhutada just neid valdkondi, kus üliõpilaste ootused erinevad algajatest õpetajatest. Samuti saaksid üliõpilaste arusaamade realistlikumaks kujunemisel kaasa aidata õpetajakoolituse õppekavade juhid, luues antud eriala kohta tutvustavaid videoid või viies läbi õpetajaametit tutvustavaid loenguid neile, kes soovivad antud erialale õppima asuda.

Töö praktiliseks väärtuseks võib pidada ka uurimuses osalenud algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö reaalsusele, kus õpetajad andsid keskmiselt kõrgemaid hinnanguid ülikoolis õpitu ja reaalsuse vahet uuritavatele faktoritele, mis näitab, et õpitu erineb tegelikkusest. Neist valdkondadest võiksid huvitada nii õpetajakoolituse õppekavade juhid kui ka õppejõud, pöörates rohkem tähelepanu praktika ja teooria sidususele.

Lisaks on käesolevas magistritöös kasutatud uurimisinstrumenti (ootused õpetajatöö reaalsusele), mida autorile teadaolevalt pole Eestis varem õpetajatöö reaalsuse uurimiseks kasutatud, mis tõlgiti ja adapteeriti.

Soovitused edaspidisteks uurimusteks ja töö piirangud

Edaspidi tasuks uurida põhjalikumalt algajate õpetajate arvamusi ülikoolis õpitu ja reaalsuse sidususe kohta, kuna käesolevas töös läbiviidud uurimus jääb selle valdkonna kohta pealiskaudseks. Algajad õpetajad hindasid küll keskmiselt kõrgemalt õpitu ja reaalsuse erinevust, kuid ei ole teada, miks või mis on reaalsuses keerulisem.

Edaspidi võiks ka teostada longituuduuringu, kust selguks, kuidas ja millises osas õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö erinevatele valdkondadele õpetajakoolituse jooksul muutuvad. See aitaks jälgida, millistes valdkondades üliõpilaste hinnangud muutuvad realistlikumaks ning millistes mitte. Vajadusel saaks õppekavasse viia sisse muudatusi, et

kujundada võimalikult reaalne ettekujutus valitud õpetajaametist, et vältida tulevikus reaalsus šokki.

Töö piiranguna toob autor välja valimi mitteesinduslikkuse üldistuste tegemiseks kõikide Eesti õpetajakoolituse õppekavade kohta, kuna ei ole teada, kus algajad õpetajad oma hariduse omandasid. Suuremate üldistuste tegemiseks peaks küsitlema konkreetse ülikooli lõpetanud õpetajaid, et saada teada ülikoolis õpitu sidusust reaalsusega. Töö teiseks piiranguks on andmete kogumise aeg. Nimelt koguti andmeid peamiselt õpetajakoolituse 1.kursuse ja 2.kursuse üliõpilastel kevadsemestri alguses. Seega olid vastanud küsitluse läbiviimise hetkeks läbinud juba mõningaid õpetajakoolituse õppeaineid ja käinud vaatluspraktikal (2.kursus).

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada ja võrrelda õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele. Töö teoreetilises pooles anti ülevaade õpetajatöö erinevatest valdkondadest ja varasematest uurimustest analoogsetel teemadel. Töö empiirilises osas selgitati välja ja võrreldi õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele. Lähtuvalt töö eesmärgist otsiti vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1. Milline on õpetajatöö reaalsuse skaala faktormudel?
2. Millised on õpetamiskogemusega õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele?
3. Millised on algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele?
4. Mille poolest erinevad õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnangud õpetajatöö eri valdkondadele?

Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi kvantitatiivne uurimus, kus osales kokku 118 vastajat, kellest 58 olid õpetajakoolituse üliõpilased ja 60 algajad õpetajad. Uurimisinstrument koosnes kolmest erinevast skaalast, mis kõik mõõtsid hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele. Andmeid koguti ankeediga nii paberkandjal kui ka veebiversioonis.

Läbiviidud uurimusest selgus, et käesoleva uurimuse õpetajatöö reaalsuse faktormudel ei langenud kokku originaaluuringu faktormudeliga. Tulemustest leiti õpetajatöö reaalsuse skaala faktorstruktuuris kaks faktorit, mis vastavalt väidete sisu järgi nimetati *Õpetaja tööd mõjutavad tegurid* ja *Distsipliini tagamine*.

Uurides õpetajakoolituse üliõpilaste hinnanguid, selgus, et üliõpilaste hinnanguil nõuab õpetajaamet kõrgeid ametioskusi ja teadmisi. Madalaima hinnangu andsid üliõpilased faktorile *Suhted lapsevanematega*, kus nad kalduvad arvama, et lastevanematega on raske töötada, kuna nad ei usalda ega aktsepteeri õpetajate otsuseid.

Algajate õpetajate hinnangute tulemustest selgus, et õpetajad peavad oma ametit raskeks tööks. Õpetajate arvates on neil suur töökoormus ning töö on emotsionaalselt nõudlik. Õpetajatöö erinevaid valdkondi hinnates, andsid algajad õpetajad kõige madalama hinnangu faktorile *Palk* ehk nende hinnangul ei ole õpetajaamet hästi tasustatud.

Võrreldes õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate hinnanguid õpetajatöö erinevatele valdkondadele, ilmnes üheksast faktorist kahele statistiliselt oluline erinevus. Üheks erinevuseks oli faktor *Staatus*, kus üliõpilased olid andnud kõrgema hinnangu kui algajad õpetajad. Teine statistiliselt oluline erinevus ilmnes faktoris *Suhted lapsevanematega*, kus tudengid olid andnud madalama hinnangu kui algajad õpetajad. Kuigi statistiliselt olulisi erinevusi oli vaid kaks, on märkimisväärne, et üliõpilased kaldusid õpetajatöö erinevaid valdkondi kõrgemalt hindama kui algajad õpetajad, millest võib järeldada, et tudengite ettekujutus õpetajatööst kipub olema idealistlik.

Märksõnad: õpetajatöö valdkonnad, õpetajakoolituse üliõpilane, algaja õpetaja

Summary

COMPARISON OF PRE-SERVICE AND BEGINNING TEACHERS' ASSESSMENTS TO DIFFERENT AREAS OF TEACHING PROFESSION

The aim of this master's thesis was to find out and compare pre-service teachers' and beginning teachers' assessments to different areas of the teaching profession. The theoretical part of this study shares light on different areas of the teaching profession and gives an overview of previous studies on similar topics. In the empirical part, pre-service and beginning teachers' assessments to these different areas of the teaching profession were ascertained and compared. Based on the aim of this study, answers to the following questions were sought:

1. What is the factor model of the reality scale of the teaching profession?
2. How are different areas of the teaching profession assessed by pre-service teachers who have no prior teaching experience?

3. How are different areas of the teaching profession assessed by beginning teachers?
4. What are the differences of pre-service and beginning teachers' assessments to different areas of the teaching profession?

To achieve this aim, a quantitative study was carried out, involving 118 respondents, of whom 58 were pre-service teachers and 60 beginning teachers. The research instrument consisted of three different scales, all of which measured assessments to different areas of the teaching profession. The data was collected via a questionnaire both on paper and online.

The research showed that the reality scale's factor model of this study did not coincide with the factor model of the original study. The results revealed two factors from the factor structure of the teaching profession's reality scale, which, according to the content of the statements, were defined as *Difference between studies and reality* and *Class management*.

Pre-service teachers' assessments revealed that pre-service teachers find that the teaching profession requires high levels of professional skills and knowledge. The lowest assessment was given to the factor *Relationships with parents* as the pre-service teachers tend to think that working with parents is difficult because they do not trust nor accept the teachers' decisions.

The results of the beginning teachers' assessments showed that teachers find their job to be difficult. According to them, their workload is high and the work they do is emotionally demanding. Assessing the different areas of the teaching profession, beginning teachers gave the lowest assessment to the factor *Wage*, indicating that they think the teaching profession is not well paid.

Comparing pre-service and beginning teachers' assessments to different areas of the teaching profession, two statistically significant differences were identified from nine factors. One of these two was the factor *Status* which pre-service teachers had rated higher than the beginning teachers. The second statistically significant difference was found in the factor *Relationships with parents* to which pre-service teachers had given a lower rating than the beginning teachers. Although there were only two statistically significant differences, it is noteworthy that pre-service teachers inclined to rate different areas of the teaching profession more highly than the beginning teachers, which suggests that the pre-service teachers' notion of the teaching profession tends to be idealistic.

Keywords: different areas of teaching profession, pre-service teacher, beginning teacher

Tänu sõnad

Olen tänulik kõigile Tartu õpetajakoolituse üliõpilastele ja Tartu linna algajatele õpetajatele, kes nõustusid käesolevas uurimuses osalema. Aitäh kõikidele Tartu koolide õppejuhtidele, kes edastasid ankeedi edasi oma kooli algajatele õpetajatele ja Tartu Ülikooli õppejõududele, kes lubasid mul oma loengus uuringut läbi viia.

Täna Silver Heina, kes abistas uurimisinstrumenti väidete eesti keelde tõlkimisega ja inglise keelse kokkuvõtte koostamisel. Samuti täna oma perekonda ja lähedasi, kes motiveerisid ning olid mulle kogu töö valmimise jooksul toeks.

Autorsuse kinnitus

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

Allkiri:.....

Kuupäev:.....

Kasutatud kirjandus

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education, 16*(7), 49–64.
- Cha, S.-H., & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: a focused look at teachers who leave for other occupations, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research: Policy and Practice, 22*(4), 371-392
- Cho, Y., & Kim, H. (2014). Preservice teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-pacific Journal of Teacher Education, 42*(1), 67-81.
- Day, C. (2010). Teachers in the Twenty-first Century: Time to Renew the Vision. *Teachers and Teaching, 6*(1), 101–115.
- Darling-Hammond, L. (2005). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314.
- DeRosa, L. (2016). *Begginning teachers: the connection between expectations and job satisfaction*. Southern New Hampshire University.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamise Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality, 35*, 573-587.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Fischl, D., & Sagy, S. (2005). Beliefs About Teaching, Teachers and Schools Among Pre-Service Teachers: The Case of Israeli-Bedouin Students. *Language, Culture and Curriculum, 18*(1), 59-71
- Friedman, I. A., (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Psychotherapy in Practice, 56*(5), 595 – 606.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Tallinn: HTM. Külastatud: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). Õpetajate palgaanalüüs. *Eesti Hariduse Infosüsteem*.

- Tartu: HTM. Külastatud: https://www.haridussilm.ee/?leht=opetajad_1
- Hunt, P. (2014). *Õpetajakoolituse üliõpilaste uskumused õpetaja rolli kohta*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2003). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33
- Jugović, I., Marušić, I., Ivanec T. P., & Vidović V. V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kang, Y., & Cheng, X. (2014). Teacher learning in the workplace: A study of the relationship between a novice EFL teacher's classroom practices and cognition development. *Language Teaching Research*, 18(2), 169–186.
- Kilinç, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 3, 199-226.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsekoda (2013). Kutsestandard. Õpetaja, tase 7. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10494558/pdf/opetaja-tase-7.5.et.pdf>.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257.
- König, J., & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315
- Lee, I. & Yuan, R. (2014). Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System*, 44(1), 1-12.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227-248.
- Loogma, K., Talts, L. (2009). Õpetajate pedagoogilised veendumused ja õpetamispraktikad, tööalased hoiakud ning õpikeskkond. Loogma, K., Ruus, V. R., Talts, L., & PoomValickis, K. (Toim). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis-ja õppimiskeskkonna loomine: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused* (lk 24 – 32). Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

- Luige, T. (2016). *Õpetajate ja õpetajakoolituse üliõpilaste õpetajakutse valiku motivatsioonitegurite võrdlus*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Malva, L. (2015). *Õppeainete ning teooria ja praktika sidusus Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavades*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Mohamed, Z., Valcke, M., & Wever, B. D. (2017). Are they ready to teach? Student teachers readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 151-170,
- Neason, A. (2014). Half of teacher leave the job after five years. Here's what to do about it. *Huffington Post*. Külastatud: http://www.huffingtonpost.com/2014/07/23/teacherturnover-rate_n_5614972.html
- Okas, A. (2009). *Noorte õpetajate kutsepüüvust mõjutavad tegurid*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Peterson, A-L. (2013). *Õpetajakutse valiku motiivid ja arvamused õpetajatöö kohta õpetajakoolituse üliõpilastel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Ratas, K. (2014). *Õpetajate arusaamad nende kutsekindlust mõjutavatest teguritest*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Remmik, M., Koni, I., & Lepp, L. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr.3.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 1, 27-56.
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (Not) to Become a Teacher: A Qualitative Analysis of the Job Entrance Issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10.
- Rätsep, K. (2016). *Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad õpetamisest ja iseendast kui õpetajast*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Sinclair, C., McInerney, D. M., & Liem, G. A. (2008). Attracting, training, and retaining high quality teachers : the effect of initial teacher education in enhancing student teacher motivation, achievement, and retention. *Teaching and Learning : International Best Practice*, 8(6), 133-166
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Stremmel, A. (2007). Teacher research: Nurturing professional and personal growth through

inquiry. *Voices of practitioners*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children. Külastatud: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/vop/Voices-Stremmel.pdf>

Mõttus, K. (2015). *Õpetajate hinnangud nende tööga seotud motivatsiooniteguritele*.

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Tartu Linnavalitsus (2018). Koolid. Külastatud: <https://www.tartu.ee/et/linna-kaardid/Koolid>

Tynjälä, P., & Heikkinen, L. T. H. (2011). Beginning teachers' transition from pre- service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-34.

Voltri, O., Luik, P., & Taimalu, M. (2013). Õpetajakoolituse praktikantide ja kutseaastal olevate õpetajate kutsevalikut mõjutavad motivatsioonitegurid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 1*, 97-123. Külastatud: <http://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2013.1.06>.

Vöörmann, R. (2004). Õpetajate ametitruudust mõjutavatest teguritest. Kogumikust:

Õpetajad: kas maa sool või kraadiga spetsialistide ametigrupp. Toim. Vöörmann, R. ja Helemäe, J. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. SA Innove: Tallinn.

Külastatud: https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf.

Lisa 1. Ankeet – üliõpilase versioon

LP ÜLIÕPILANE!

Palun Teil vastata käesolevale ankeedile, mille eesmärgiks on saada ülevaade õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangutest õpetajatööga seotud aspektidele. Mõelge rahulikult järele ning vastake järjest kõikidele küsimustele. Ankeedi täitmisele kulub ligikaudu 15-minutit. Ankeedis pole õigeid ega valesid vastuseid, oluline on just Teie arvamus. Vastuseid kasutatakse vaid üldistatud kujul uurimistöös ja Teie vastuseid Teie isikuga ei seostata.

Loodan, et ankeedile vastamine on Teile huvitav, kuna saate mõelda oma tulevase töö peale ja analüüsida selle erinevaid aspekte.

Ette tänades

Gerli Kokk, klassiõpetaja õppekava üliõpilane

Tartu Ülikool

kontakt: gerlikokk@hotmail.com

I Iga alljärgneva väite kohta palun hinnake, mil määral Teie olete nõus, et see väide kehtib **õpetajatöö/õpetamise kohta**. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: **1 –ei ole üldse nõus** kuni **7 – olen täiesti nõus**.

1. Õpetajatöö on hästi tasustatud.	1	2	3	4	5	6	7
2. Õpetajatel on suur töökoormus.	1	2	3	4	5	6	7
3. Õpetajad saavad head palka.	1	2	3	4	5	6	7
4. Õpetajaid peetakse professionaalideks.	1	2	3	4	5	6	7
5. Õpetajatel on kõrge moraal.	1	2	3	4	5	6	7
6. Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametioskusi.	1	2	3	4	5	6	7
7. Õpetajatöö on emotsionaalselt nõudlik.	1	2	3	4	5	6	7
8. Õpetaja elukutset peetakse kõrge staatusega ametiks.	1	2	3	4	5	6	7
9. Õpetajad tunnevad end ühiskonna poolt väärtustatuna.	1	2	3	4	5	6	7
10. Õpetajatöö nõuab kõrgeid ametialaseid teadmisi.	1	2	3	4	5	6	7
11. Õpetamine on raske töö.	1	2	3	4	5	6	7

12. Õpetaja elukutset peetakse lugupeetud ametiks.	1	2	3	4	5	6	7
13. Õpetajad tunnevad, et nende ametil on kõrge sotsiaalne staatus.	1	2	3	4	5	6	7
14. Õpetajad vajavad heal tasemel teadmisi õpetamismeetoditest ja -võtetest.	1	2	3	4	5	6	7

II Iga alljärgneva **õpetajatööd puudutava** väite puhul palun hinnake, mil määral olete Teie sellega nõus. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: **1- ei ole üldse nõus** kuni **7 – olen täiesti nõus**.

15. Lapsevanematega on kerge töötada.	1	2	3	4	5	6	7
16. Lapsevanemad usaldavad ja aktsepteerivad õpetajate otsuseid.	1	2	3	4	5	6	7
17. Lapsevanemad usaldavad õpetajate õpetamist.	1	2	3	4	5	6	7
18. Mõned käitumisprobleemidega õpilased/lapsed muudavad raskeks õppetegevuste läbiviimise nii nagu need kavandatud olid.	1	2	3	4	5	6	7
19. Minu õpetamist segavad sageli õpilased/lapsed, kes ei allu distsipliinile.	1	2	3	4	5	6	7
20. Õpilaste/laste käitumise kontrollimisele kulub palju aega ja pingutust.	1	2	3	4	5	6	7
21. Õpetajad töötavad liiga palju.	1	2	3	4	5	6	7
22. Elu koolis / lasteaias on heitlik ja seal ei jää aega puhkamiseks ega taastumiseks.	1	2	3	4	5	6	7
23. Õpetamiseks tuleb ettevalmistusi teha pärast tööaega.	1	2	3	4	5	6	7

III Iga alljärgneva väite kohta palun hinnake, mil määral Teie olete nõus, et see väide kehtib **õpetajatöö reaalsuse kohta**. Vastamiseks kasutage palun järgmist skaalat: **1 –ei ole üldse nõus** kuni **7 – olen täiesti nõus**.

24. Reaalsuses erineb klassi / rühma juhtimine ülikoolis õpetatud teooriast.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tõhusat, kõigi õppijate vajadustele vastavat tundi / õppetegevust on keeruline planeerida, kuna reaalsuses pakub iga klass/rühm erinevaid väljakutseid.	1	2	3	4	5	6	7
26. Kooli / lasteaia eeskirju ja reegleid (nt kodukord) on väga keeruline ja raske klassis / rühmas rakendada.	1	2	3	4	5	6	7
27. Klassis / rühmas kasutatavad õppemeetodid on teistsugused, kui mulle ülikoolis õpetatakse.	1	2	3	4	5	6	7
28. Kolleegidevahelise õpikogukonna (siia kuulub nt koostöö kolleegidega, ideede jagamine jms) puudumine piirab minu professionaalset arengut.	1	2	3	4	5	6	7
29. Õpetamise kõrvalt tuleb paberimajandusega rohkem tegeleda, kui praegu üliõpilasena arvan.	1	2	3	4	5	6	7
30. Kooli- / lasteaiasüsteemis on professionaalne kihistumine*, mida ülikoolis ei käsitleta.	1	2	3	4	5	6	7
31. Võrreldes ülikoolis õpetatud teooriaga on reaalsuses palju keerulisem kehtestada klassis / rühmas reegleid või distsipliini.	1	2	3	4	5	6	7
32. Õpilaste/laste trotslikku käitumist on väga keeruline hallata vaatamata sellele, et praktika jooksul õpin süvitsi, kuidas sellega toime tulla.	1	2	3	4	5	6	7

* Professionaalne kihistumine – vahetegemine eri staatuses olevate töötajate seas (nt direktor / õpetaja, lühem / pikem staaž jne)

Taustaküsimused

1. Teie sugu
 - a. mees
 - b. naine

2. Teie vanus _____ aastat.

3. Teie eriala
 - a. klassiõpetaja
 - b. põhikooli mitme aine õpetaja
 - c. koolieelse lasteasutuse õpetaja
 - e. muu _____

4. Mitmenda kursuse üliõpilane olete? _____ kursus.

5. Õpetajana töötamise kogemus:
 - a. puudub
 - b. on olemas

6. Teie staaž (töötatud aastad) õpetajana _____ aastat.

Lisa 2. Õpetajatöö reaalsus – faktorid, faktorlaadungid, kommunaliteetid, kirjeldusvõime ja omaväärtus (N=118)

<i>Faktor</i>	<i>F</i>	<i>K</i>	<i>Kv</i>	<i>E</i>
<i>Õpitu erinevus reaalsusest</i>			30,7	
Reaalsuses erineb klassi juhtimine ülikoolis õpetatud teooriast.	0,76	0,61		41,3
Klassis kasutatavad õppemeetodid on teistsugused, kui mulle ülikoolis õpetatakse.	0,61	0,49		13,7
Õpetamise kõrvalt tuleb paberimajandusega rohkem tegeleda, kui praegu üliõpilasena arvan.	0,80	0,58		9,00
Koolisüsteemis on professionaalne kihistumine, mida ülikoolis ei käsitleta.	0,66	0,43		7,28
<i>Klassi haldamine</i>			29,5	
Kooli eeskirju ja reegleid (nt kodukord) on väga keeruline ja raske klassis rakendada.	0,54	0,52		18,8
Võrreldes ülikoolis õpetatud teooriatega on reaalsuses palju keerulisem kehtestada klassis reegleid või distsipliini.	0,91	0,81		5,83
Õpilaste trotslikku käitumist on väga keeruline hallata vaatamata sellele, et praktika jooksul õpin süvitsi, kuidas sellega toime tulla.	0,90	0,77		3,93

Märkus. F – faktorlaadung, K – kommunaliteet, Kv – kirjeldusvõime, E - omaväärtus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Gerli Kokk

(sünnikuupäev: 23.04.1994)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpetajakoolituse üliõpilaste ja algajate õpetajate võrdlus hinnangutes õpetajatöö erinevatele valdkondadele”,

mille juhendaja on Merle Taimalu,

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

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

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

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

Tartus, 21.05.2018