

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Anita Agabuš

**ÜLDHARIDUSKOOLOIDE MENTORITE ENESETÕHUSUS NING SELLE SEOSED
JUHTKONNAPOOLOSE TOETUSE TAJUMISEGA, LÄBITUD KOOLITUSTEGA
NING ALGAJA ÕPETAJAGA SEOTUD TEGURITEGA**

Magistritöö

Juhendaja: Merle Taimalu (PhD)

Läbiv pealkiri: Mentorite enesetõhusus ja juhtkonnapoolne toetus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merle Taimalu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Piret Luik (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad	5
1.1. Mentorluse mõiste ja olemus	5
1.1.1. Eduka mentorlusega seotud tegurid.	7
1.1.2. Mentorite hinnangud ja kogemused seoses mentorlusega.	10
1.2. Enesetõhususe mõiste ja olemus.....	12
1.2.1. Enesetõhususe allikad ja protsessid.	12
1.2.2. Õpetajate enesetõhusus ja sellega seotud tegurid.	14
1.2.3. Mentorite enesetõhusus ja sellega seotud tegurid.	17
1.3. Juhtkonna roll seoses õpetajate enesetõhususe ja mentorlusega	19
1.4. Töö eesmärk ja hüpoteesid	22
2. Uurimuse meetodika	23
2.1. Valim	23
2.2. Mõõtevahendid	24
2.3. Protseduur	25
2.4. Andmeanalüüs	26
3. Tulemused	27
3.1. Mentorite enesetõhususe tase ja hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele	27
3.2. Mentorite Enesetõhususe Skaala klasteranalüüs	29
3.3. Mentorite enesetõhususe seosed juhtkonnapoolsele toetusele ning algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangutega	30
3.4. Erinevused mentorite enesetõhususes lähtuvalt läbitud koolitustest.....	31
3.5. Mentorite arvamused teguritest, millest tuntakse mentorina puudust ning põhjendused oma kogemusele mentorina	32
4. Arutelu.....	34
4.1. Mentorite enesetõhususe seosed juhtkonnapoolsele toetusele ja algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangutega	36
4.2. Mentorite enesetõhususe võrdlus lähtuvalt läbitud koolitustest	39
4.3. Töö piirangud ja võimalikud edasised uurimissuunad	40
4.4. Töö praktiline väärtus ja ettepanekud.....	41
Kokkuvõte	42
Summary	43
Tänuõnad	45

Autorsuse kinnitus.....	45
Kasutatud kirjandus.....	46
Lisad	54

Sissejuhatus

Eesti elukestva õppe strateegia 2014-2020 kohaselt on haridussüsteemi arengu üheks eelduseks õpetajate motiveeritus, pädevus ja pidev professionaalne areng (Eesti Koostöö Kogu, 2014). Euroopa Komisjoni hariduspoliitika käsiraamatus kirjutatakse, et õpetajate arengu kvaliteeti mõjutab oluliselt saadav toetus ning eelkõige tuleb tähelepanu pöörata algajate õpetajate õpetamise kvaliteedi tagamisele ja arendamisele ning siinjuures on oluline roll mentoritel (European Commission, 2010). Ka mitmed uurimused näitavad mentorite toetuse olulisust algajatele õpetajatele nende esimestel kooliaastatel (Ingersoll & Strong, 2011; Marable & Raimondi, 2007). Tõhus ja kvaliteetne mentorlus hõlbustab algajate õpetajate sisseelamist ja vähendab tööjõu voolavust (Barrera, Braley & Slate, 2010) ning mõjub positiivselt algajate õpetajate enesetõhususele (LoCasale-Crouch, Davis, Wiens & Pianta, 2012; Richter *et al*, 2013), mis on kõige mõjutatavam just esimestel tööaastatel (Bandura, 1997). Ka OECD rahvusvahelisest õpetamise ja õppimise uuringust TALIS selgus, et mentori olemasolu koolis on seotud õpetajate enesetõhususega. Õpetajate enesetõhususe tõstmine on oluline ka seetõttu, et TALIS-uuringu tulemusel ilmnes Eesti õpetajate madalam enesetõhusus võrrelduna teiste OECD riikide ja partnerriikide õpetajate enesetõhususega (Loogma, Ruus, Talts & Poom–Valickis, 2009).

Mentorite edukus sõltub nende enesekindlusest ning usust oma võimesse mõjutada algajate õpetajate arengut positiivselt – seega mentorite endi enesetõhusus on efektiivse mentorluse oluline tingimus (Hall, Draper, Smith & Bullough Jr, 2008). Kuna mentori enesetõhusus näitab, mil määral ta on veendunud, et suudab mõjutada algaja õpetaja ametialast arengut (Riggs, 2000) ning uskumused avaldavad mõju inimese käitumisele (Bandura, 1997), on oluline mentorite enesetõhususele tähelepanu pöörata (Hall *et al*, 2008).

Juhtkonnapoolne mentorluse väärtustamine suurendab mentorite soovi ja pühendumust algajate õpetajate toetamisel (Rowley, 1999). Mentorite ja koolijuhtide konstruktiivne ning usalduslik suhtlemine ja tagasiside andmine loovad osapooltele kindlustunde (Rumm, 2007). Samas 2005. aastal Eestis läbi viidud uurimuses nimetasid mentorid just ühe probleemina juhtkonna vähest toetust ning huvi seoses mentorlusega (Eisenschmidt, 2006).

Õpetajate ja algajate õpetajate enesetõhususe uurimusi on rohkearvuliselt nii välismaises teaduskirjanduses (*e.g* Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Poulou, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) kui Eestis (*e.g* Mugu, 2011; Poom–Valickis, 2007; Õim, 2008), oluliselt vähem on uuritud mentorite enesetõhusust ja hinnanguid mentorlusele (*e.g* Hall, Smith, Draper, Bullough & Sudweeks, 2005; Lai, 2010;

Riggs, 2000; Yaman & Alkaç, 2010). Eestis on mentoreid uuritud seoses mentorite rolliga kutseasta raames (Lombiots, 2012; Nõmmik, 2005), mentorite hinnanguid algaja õpetaja kutseoskuste arengule (Poom-Valickis, 2007), mentorluse tõhustamise võimalusi ühe gümnaasiumi näitel (Markus, 2013). Mitmetes uurimustes on leitud seoseid õpetajate enesetõhususe ja juhtkonna toetuse tajumise vahel (Hipp, 1996; Ryan, 2007; Walker & Slear, 2011). Larose (2013) rõhutas, et väga vähe on aga uurimusi, mille keskmes oleks mentorite enesetõhusus ning selle seosed teiste muutujatega. Autorile teadaolevalt ei ole Eestis varem uuritud mentorite enesetõhusust ega selle seoseid juhtkonna toetusega. Samas on mentorite võimed ja uskumused seoses mentorlusega oluline uurimisteema, sest saadud tulemused võimaldavad tõhustada nii mentorite valikut kui koolitamist (Ferro, DeWit, Wells, Speechley & Lipman, 2013; Foor & Cano, 2012).

Seega tulenevalt mentorite enesetõhususe olulisusest algajate õpetajate arengu toetamisel ning võttes arvesse vastuolu, kus ühelt poolt on efektiivseks mentorluseks vajalik juhtkonnapoolne toetus ning samas on mentorid hinnanud juhtkonna huvi väheseks, tõstatub oluline uurimisprobleem – Millisena hindavad mentorid oma enesetõhusust ja juhtkonna toetust ning millised tegurid on seotud mentorite enesetõhususega?

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja üldhariduskoolide mentorite enesetõhususe tase ja hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele ning leida seoseid enesetõhususe ja juhtkonnapoolse toetuse tajumise, algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangute ning läbitud koolituste vahel.

Magistritöö koosneb neljast peatükist – esimeses peatükis avatakse teema teoreetiline taust, teises peatükis kirjeldatakse uurimistöö metoodikat, kolmandas peatükis tuuakse välja mentorite uurimuse tulemused ja neljandas peatükis arutletakse saadud tulemuste üle, lähtudes teoreetilistest seisukohtadest ning varasemate uurimuste tulemustest.

1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

1.1. Mentorluse mõiste ja olemus

Käesolevas peatükis on toodud mentori, algaja õpetaja ning mentorluse definitsioonid. Seejärel on kirjeldatud mentori erinevaid rolliülesandeid ning tegevusi, mis on olulised edukaks mentorluseks. Viimases osas antakse ülevaade uurimustest, mille eesmärgiks on olnud mentorite arvamuste väljaselgitamine seoses õpetaja ametile lisanduva rolliga. Ülevaade mentori rolliga kaasnevatest tegevustest aitab ühtlasi mõista, millistest aspektidest võib mentor lähtuda oma enesetõhususe hindamisel.

Kuigi mentorlusega seonduvat kirjandust on rohkelt, keskenduvad autorid mentorluse erinevatele aspektidele ning puudub konsensus selle mõiste sisus. Samas sõltuvad mentori tegevused sellest, kuidas ta ise mentorlust ja mentori rolli tõlgendab (Lai, 2010).

Mentorlus on protsess, kus „vanem ja kogenum isik jagab informatsiooni, nõuandeid ja emotsionaalset tuge nooremale isikule teatud kindla perioodi vältel“ (Barrera *et al*, 2010, lk 62). Hobson, Ashby, Malderez ja Tomlinson (2009) defineerivad mentorlust kui kogenum kolleegi üks ühele toetust uuele või vähem kogenum kolleegile ning selle tegevuse eesmärgiks on soodustada algaja õpetaja arengut ning kiirendada tema sisseelamist ametisse ja koolikultuuri. Eelnevates definitsioonides loetletud erinevad tegevused ja eesmärgid mentorluses on kokkuvõtlikult toodud järgnevas määratluses – mentorlus on protsess, kus kogenum õpetaja aitab algajat õpetajat, toetades teda personaalsel, sotsiaalsel ja professionaalsel tasandil (European Commission, 2010).

Mentorluse kaudu on võimalik kujundada koolikultuuri (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma, 2008) ning luua õpikeskkond, kus väheneb õpetajate eraldatus ning areneb kollegiaalsus (European Commission, 2010). Mentorlus on algajale õpetajale oluline pädevuste, reflekteerimisoskuste ja enesetõhususe arendamisel (Poom-Valickis, 2007).

Mentori mõiste defineerimisel lähtub Pitton (2006) rolliülesannetest – mentor on suunaja, toetaja, sõber, eestkostja, advokaat ja rollimudel. Viimaste aastate konstruktivistliku ja refleksiooni tähtsustava lähenemisega sobib ka Pask ja Joy (2007) definitsioon – mentor on isik, kes aitab teisel asju läbi mõelda – kes ma olen, millised on mu roll ja eesmärgid, milline on situatsioon.

Algaja õpetaja kirjeldamisel lähtub töö autor Eisenschmidt (2006, lk 16) doktoritöös toodud definitsioonist, mille kohaselt algaja õpetaja on „õpetajakoolituse läbinu, kes töötab esimest aastat koolis õpitud erialal ja on nooremõpetaja staatuses“.

Mentorite ning algajate õpetajate koostöö toimub eelkõige kutseasta raames, mille eesmärk on „toetada algaja õpetaja kohanemist kooli kui organisatsiooniga, arendada edasi esmaõppes omandatud kutseoskusi ning pakkuda tuge kogemuse puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel“ (Kutseasta, *s.a*).

Kokkuvõtvalt leiab autor, tuginedes eelpool toodud definitsioonidele, et mentorlus on noorema kolleegi toetamine ja reflekteerima suunamine, mille eesmärgiks on kiirendada algaja õpetaja sotsialiseerumist ning personaalset ja professionaalset arengut. Tuginedes Pittoni (2006) definitsioonile ja kutseasta materjalidele on mentor käesolevas töös õpetaja, kes on algajale õpetajale juhendajaks, partneriks ja toetajaks.

1.1.1. Eduka mentorlusega seotud tegurid. Hoolimata saadud mentorkoolitustest, on algajate õpetajate poolt tajutud mentorite toetus väga erinev (Löfström & Eisenschmidt, 2009; Rikard & Banville, 2010). Devos, Dupriez ja Paquay (2012) leidsid, et algajate õpetajate enesetõhusust ei mõjuta mitte mentorite olemasolu, vaid mentorluse kvaliteet. Viimane omakorda ei ole seotud mitte kohtumiste sagedusega, vaid mentorite konstruktivistliku suhtumisega õppimisse (Richter *et al*, 2013), aga ka mentorite eelnevate kogemustega mentori rollis (Roehrig, Bohn, Turner & Pressley, 2008). Rowley (1999) arvates on hea mentori kuus peamist omadust: on pühendunud mentori rollile, aktsepteerib algajat õpetajat, pakub oskuslikult konstruktivistset ja õpetlikku tuge, on efektiivne interpersonaalsetes suhetes, sisendab lootust ja optimismi ning on pideva õppimise mudeliks. Seega produktiivseks ja heaks mentoriks saamine eeldab, et mentorid ei keskenduks ainult algajate õpetajate toetamisele ja arendamisele, vaid pööraksid kehtvalt tähelepanu ka iseenda kriitilisele analüüsimisele ja arendamisele (Hudson, 2013; Jones, 2009).

Hudsoni (2010) arvates tagavad mentorite efektiivsuse järgnevad viis aspekti:

- süsteemi nõuded (*system requirements*);
- pedagoogilised teadmised (*pedagogical knowledge*);
- mudeldamine (*modelling*);
- tagasiside (*feedback*);
- mentorite isiklikud omadused (*personal attributes*).

Süsteemi nõuetena saab käsitada mentorite teadmisi hariduspoliitikast (Hudson, 2010; Lopez, 2013) ja oskusi tutvustada õppekava eesmärgid ning tavaid (Hallam, Chou, Hite & Hite, 2012; Hudson, 2010). Eestis peetakse seoses kutseastaga oluliseks, et mentorid tutvustaks algajatele õpetajatele kooli kui organisatsiooni ja õpetajakutset kui eriala (Eensalu, 2007; Kutseasta osapoolte..., s.a). Rajuan, Beijaard ja Verloop (2007) uurimusest aga ilmnes, et mentorluses peetakse väheoluliseks õppekava tutvustamist ning kooli kui institutsiooni ja õpetaja kui ameti olemuse avamist ning Lai (2010) leidis, et vaid üksikud mentorid pöörasid vestlustes tähelepanu hariduse üldisematele visioonidele ja perspektiividele.

Pedagoogiliste teadmiste alla kuulub mentoritepoolne abi tundide planeerimisel – mentorid juhivad tähelepanu tunni ülesehitusele, erinevate strateegiate kasutamisele ning hindamisele. Ühtlasi peaks mentorid jälgima, kas algajad õpetajad edastavad ainealaseid teadmisi piisavalt ja kooliastmele sobivalt, ning juhendama, kuidas toime tulla õpilaste probleemse käitumisega (Hudson, 2010). Algajate õpetajate hinnangul seisnebki mentorite tugi eelkõige kogemuste

ning ideede (Lai, 2010; Marable & Raimondi, 2007) ja materjalide jagamises (Marable & Raimondi, 2007) ning algajate õpetajate õpetamisoskuste arendamises (Lai, 2010).

Tagasiside alla kuuluvad Hudsoni (2010) arvates järgnevad mentorite tegevused – sõnastavad ootusi ja annavad soovitusi, vaatavad üle tunnikavasid, jälgivad algajate õpetajate tunde ja annavad nii suulist kui kirjalikku tagasisidet. Tagasiside tõstab algajate õpetajate eneseusku ja motivatsiooni (Eensalu, 2007) ning siinjuures on algajate õpetajate jaoks oluline mentorite ausus (Yaman & Alkaç, 2010) ja hinnanguvaba suhtumine (Lopez, 2013).

Tagasiside andmist ja vestlusi algajate õpetajatega saab analüüsida lähtuvalt Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen ja Bergen (2008) poolt loodud MERID-mudelst (*MEntor (teacher) Roles In Dialogues*). Tuginedes kirjanduse analüüsile, järeldasid autorid, et vestlusi algajate õpetajatega saab kirjeldada lähtuvalt sellest, kas mentorid on dialoogis aktiivsed või reageerivad ning kui palju kasutavad nad dialoogis suunamist, juhendamist. Võttes aluseks MERID-mudeli, uurisid Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen ja Bergen (2011) mentoreid ning leidsid, et valdavalt kasutavad mentorid n-ö imperaatori stiili, st lähtudes algajate õpetajate jälgimisest saadud infost, valivad ise teemad, mille üle vestelda ja vestlustes kalduvad pigem jagama nõuandeid ja soovitusi – seega on dialoogis aktiivseks pooleks. Ühtlasi kulutavad sellise imperaatori stiili kasutajad vestlusele rohkem aega kui mentorid, kes reageerivad algaja õpetaja vajadustele ja suunavad teda küsitlemise abil lahendusi otsima.

Eelnevalt loetletud Hudsoni (2010) efektiivse mentorluse kolm aspekti ilmnevad ka Eestis läbiviidud uurimusest, milles selgus, et algajad õpetajad ootavad mentoritelt kooli kui organisatsiooniga kohanemise toetamist, abistamist planeerimisel, abi arengueesmärkide seadmisel ja kokkuvõtete tegemist, arengu jälgimist tunde küllastades ja tagasiside andmist (Eensalu, 2007). Poom-Valickis (2007) leidis, et mentorite koolitamisel tuleks oluliselt suuremat tähelepanu pöörata tagasiside andmise oskuste arendamisele.

Mudeliks olemine eeldab mentoritelt, et nad oleks õpilastega suheldes positiivsed, väljendaks ennast korrektselt, et nende tunnid oleks hästi korraldatud, et nad suudaks klassis korda tagada (Hudson, 2010), et nad oleks sisemiselt motiveeritud ja entusiastlikud (Frels, Reichwein Zientek & Onwuegbuzie, 2013; Yaman & Alkaç, 2010) ning kompetentsed (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Kui mentorid on heade tegutsemistavade mudeliks ja pakuvad võimalusi oma tegevuste vaatlemiseks, siis saavad algajad õpetajad mentorlusest maksimaalset kasu (Hall *et al*, 2008; Marable & Raimondi, 2007).

Mentorite isikuomadustel on suur roll kvaliteetse mentorluse tagamisel (Eensalu, 2007). Frels *et al* (2013) leidsid, et algajad õpetajad peavad oluliseks, et nende ja mentorite isikuomadused oleksid sarnased. Enim rõhutatakse uurimustes mentorite suutlikkust

tähelepanelikult kuulata (Clark & Brynes, 2012; Hudson, 2010). Lisaks peavad algajad õpetajad oluliseks, et mentorid oleks toetavad ja hoolivad (Clark & Brynes, 2012; Hudson, 2010; Rajuan *et al*, 2007), usaldusväärsed (Lopez, 2013; Marable & Raimondi, 2007), enesekindlad (Hudson, 2010; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Marable & Raimondi, 2007) ning empaatilised (Hansford, Ehrich & Tennent 2004; Lai, 2010; Larose, 2013). Rajuan *et al* (2007) uurimusest selgus, et algajate õpetajate kindlustunnet ja isiklikku suhet mentoritega tõstavad mentorite viisakus, rahulikkus, kannatlikkus, intelligentsus, paindlikkus ning avatus uutele ideedele. Samas vaid vähesed mentorid suudavad luua keskkonna, kus algajad õpetajad julgevad arutleda oma murede üle (Hennissen *et al*, 2008).

Eelnevat kokku võtvalt võib tuginedes Jokinen *et al* (2008) väita, et kuna mentoriks olemine nõuab nii eestvedamis- ja analüüsioskusi kui ka empaatiat, tuleb mentorite valimisel lisaks ametialastele ja juhendamise oskustele suurt tähelepanu pöörata ka isikuomadustele.

Kuna rolliootused mentoritele on aastatega muutunud, siis praeguses hariduselus ei piisa enam sellest, kui mentorid juhendavad, annavad tagasisidet ning on mudeliks – selleks, et algajad õpetajad ametialaselt areneks, on nad vaja suunata pidevalt reflekteerima. Seega mentoritest kui nõuandjatest on nüüdseks saanud pigem reflekteerima suunajad (Hennissen *et al*, 2008) ning selle tegevuse olulisust algaja õpetaja toetamisel rõhutavad väga mitmed autorid (*e.g* Clark & Brynes, 2012; Hudson, 2010; Löfström & Eisenschmidt, 2009; Poom-Valickis, 2007). Samas selgus Lai (2010) uurimuses, et algajate õpetajate hinnangul tegelevad mentorid liiga vähe refleksiooni soodustamisega. LoCasale-Crouch *et al* (2012) leidsid, et algajate õpetajate refleksiooni ning enesetõhusust mõjutavad mentoritega koosoldud aeg, mentorluse kvaliteet ja mentorite eelnevad kogemused.

Kuna algajate õpetajate isikuomadused on erinevad, siis ainuüksi reflekteerima suunavate oskuste valdamine ei ole piisav, et mentorid suudaks toime tulla erinevate probleemidega (Gardiner, 2009). Algajate õpetajate toetamisel tuleb arvestada nii situatsiooni kui ka algajate õpetajate arengustaadiume ja isiksuslikke iseärasusi ning sellest lähtuvalt valida sobiv suhtlemisstiil (nt MERID-mudeli stiilid) (Crasborn *et al*, 2011).

Mentoritel on üha enam vaja toetada algajaid õpetajaid õpilaste sotsiaalse tausta erinevustest ja kultuurilisest mitmekülgsusest põhjustatud probleemide lahendamisel. Siinjuures on oluline, et mentorid oleks õpetajatena efektiivsed ja mõistaksid kultuurilise mitmekesisuse mõju õpetamisstrateegiate valikule, lähtuksid elukestva õppimise põhimõtetest ning suhtuksid algajatesse õpetajatesse kui võrdsetesse partneritesse (Lopez, 2013).

Väga oluline tegur seoses mentorlusega on aeg. Algajad õpetajad tajuvad rohkem tuge mentoritelt, kes pühendavad neile rohkem aega (Frels *et al*, 2013; Hudson, 2010; LoCasale-

Crouch *et al*, 2012; Yaman & Alkaç, 2010). Siinjuures on algajate õpetajate hinnangul oluline, et oleks kokku lepitud kindlad ajad kohtumisteks ning mentorite päevakava oleks kooskõlas algajate õpetajate omaga (Marable & Raimondi, 2007).

Seega võib öelda, et tulenevalt mentori rolli mitmekülgsusest viitavad uurijad erinevatele tegevustele mentorluses ning tähtsustavad pidevat enesearendamist ja mentorite isikuomadusi. Kuigi on leitud, et mentorid võiks valida sobiva juhendamisstiili lähtuvalt algajate õpetajate isiksustest, rõhutatakse tänapäeval refleksiooni kui tähtsaima komponendi rolli mentorluses.

1.1.2. Mentorite hinnangud ja kogemused seoses mentorlusega. Metaanalüüs erinevatest uurimustest näitas, et mentorlusega seotud uurimustest – kus sihtgrupiks olid kas algajad õpetajad, mentorid või mõlemad osapooled – vaid 47% keskendus mentoritele, samas algajate õpetajate positiivseid tulemusi seoses mentorlusega uuriti 82% uurimustes (Hansford *et al*, 2004). Ka Ulvik ja Sunde (2013) leidsid, et Euroopas läbiviidud uurimustes on rõhuasetus algajate õpetajate ja mentorluse uurimisel, mitte aga mentorite vajaduste ning rolli uurimisel.

Mentorite arvates on mentorluse eesmärk aidata kaasa algajate õpetajate ametialasele arengule ja koolikeskkonda integreerumisele (Lai, 2010). Mentorite hinnanguid oma tegevustele saab seostada traditsioonilise lähenemisega mentorlusele (Lai, 2010) – oma rollis peetakse esmaseks pedagoogilist juhendamist (Lai, 2010; Rajuan *et al*, 2007), tagasiside andmist (Hall *et al*, 2008, Nõmmik, 2005) või siis algajatele õpetajatele mudeliks olemist (Hall *et al*, 2008). Eestis läbiviidud uurimustes on selgunud, et mentorid näevad ennast eelkõige toetaja ning julgustaja rollis (Lombiots, 2012; Nõmmik 2005), partneri rollis ning alles seejärel eelpool nimetatud nõuandja ning tagasiside pakkuja rollis (Lombiots, 2012). Kui Lai (2010) uurimuses pidasid mentorid oluliseks emotsionaalse toe pakkumist, siis Hall *et al* (2008) uurimuses osalenud mentorite arvates olid emotsionaalne toetus ja suhted nooremate kolleegidega väikseima tähtsusega ülesanded mentori rollis.

Mentorlus toob kasu ka mentoritele endile – mentori rolli täitmine pakub rahuolu (Hansford *et al*, 2004) ja võib tõsta enesehinnangut (Nõmmik, 2005). Mitmed uurijad (Hansford *et al*, 2004; Lombiots, 2012; Nõmmik, 2005) on leidnud, et mentorid hindavad kõrgelt oma rolliga kaasnevat isiklikku ja erialast arengut. Erialast arengut soodustab algajatelt õpetajatelt uute õpetamisstrateegiate ja innovaatiliste lähenemiste õppimine (Lopez-Real & Kwan, 2005). Rolliga kaasnevad erinevad tegevused, mis aitavad mentoritel paremini mõista koolielu mitmekülgsust (Gilles & Wilson, 2004) ning võivad suunata kriitiliselt reflekteerima ennast kui õpetajat, arendavad mentorite suhtlemisoskusi, juhtimisoskusi, koostööoskusi ja võivad positiivselt mõjuda mentorite kui õpetajate enesekindlusele ning

karjäärile (Gilles & Wilson, 2004; Hobson *et al*, 2009; Hudson, 2013). Mida rohkem mentorid pühenduvad algajate õpetajate õppimistsükli analüüsimisele ja iseendi tegevuse reflekteerimisele, seda kiiremini muutuvad nad probleemide lahendajatest ja jutustajatest ehk n-ö „õpetajatest“ algajate õpetajatega koostöös ideede kooslooajaks ehk n-ö „koosõppijateks“. Kujuneb sügavam arusaam õppimisest ja õpetamisest ning mentori rollist (Langdon, 2014).

Kuigi mentorite hoiakud ja uskumused seoses mentorlusega on positiivsed (Foor & Cano, 2012; Frels *et al*, 2013), oma oskusi mentorina hinnatakse pigem kõrgelt (Foor & Cano, 2012; Lombiots, 2012) ja tuntakse end rollis enesekindlalt (Jones, 2009), on mentorid nimetanud mitmeid mentorlusega seotud probleeme. Mentorite hinnangul on suurimaks probleemiks ajapuudus (Eisenschmidt, 2006; Frels *et al*, 2013; Hansford, *et al* 2004), kuigi Lombiotsa (2012) uurimusest selgus, et oma oskust aega planeerida hindavad mentorid üsna kõrgelt. Lisaks ajapuudusele on mentorid erinevates uurimustes nimetanud probleemidena selguse puudumist oma rollist, kuna ei ole kindlaid juhiseid tegutsemiseks (Frels *et al*, 2013; Hansford *et al*, 2004), juhtkonna vähest huvi ning toetust (Eisenschmidt, 2006), välise ergutussüsteemi puudumist (Frels *et al*, 2013), mentorite ja algajate õpetajate isiksuste ja põhimõtete sobimatust (Hansford *et al*, 2004; Jones, 2009) ning vähest koolitust (Eisenschmidt, 2006; Hansford *et al*, 2004, Hudson, 2010). Viimati nimetatu võib omakorda mõjutada seda, et mentorid hindavad madalaks oma oskust probleeme lahendada, iseendi tegevusi dokumenteerida (Eisenschmidt, 2006), algajaid õpetajaid reflekteerima suunata (Eisenschmidt, 2006; Lombiots, 2012) ja suutlikkust ära tunda algajate õpetajate arenguvajadusi (Lombiots, 2012; Yaman & Alkaç, 2010). Mentorite arvates on oluline mentori rolliks vajaminevate oskuste järjepidev arendamine (Nõmmik, 2005) ning arengut võib soodustada teadlikkus õppekava muutustest, arenemine õpetaja rollis (Hudson, 2010) ning kogemuste jagamine teiste mentoritega (Gardiner, 2009; Hudson, 2010; Pitton, 2006).

Intervjuudest mentoritega ilmnes, et mentoriks olemisel on palju ühist hea õpetaja tegevustega – erinevuste ja mitmekülguse aktsepteerimine, uute ideede põhjendamine ning nende arendamine õpetlikul viisil, dialoogi soodustamine, reflekteerima suunavate küsimuste esitamine, juhtumianalüüside soodustamine, ajaplaneerimise oskuse arendamine, interpersonaalsete suhete loomine ja mudeliks olemine. Samuti saab paralleele tõmmata juhtide tegevustega – autonoomsuse soodustamine, mõjuvõimu suurendamine, motivatsiooni tõstmine ja reflekteerima julgustamine (Orland-Barak & Hasin, 2010).

Kokkuvõtvalt võib eelneva peatüki põhjal järeldada, et kuigi mentorlusel puudub ühene definitsioon ja mentorite arusaam oma rolliülesannetest võib olla ebaselge ja varieeruv ning

puudust tuntakse ajast ja juhtkonna toetusest, on mentorlus kui algaja õpetaja ja mentori koostööl põhinev protsess mõlemat osapoolt arendav.

1.2. Enesetõhususe mõiste ja olemus

Käesolevas peatükis on antud ülevaade enesetõhususe olemusest ning selle rollist nii õpetaja kui mentori käitumisega seoses.

Rohkearvulised uurimused on kinnitanud enesetõhususe olulisust käitumise mõjutajana väga erinevates valdkondades – haridus, tervishoid, sport ja majandus (Bandura, 1997). Enesetõhusus on ülesandespetsiifiline ja võib olenevalt ajast ning kontekstist muutuda (Kass & Rajuan, 2012; Labone, 2004) ning ühe osaoskuse arendamine võib tõsta kogu valdkonnaga seotud enesetõhusust (Palmer, 2011).

Enesetõhususe (*self-efficacy*) mõiste tuleneb sotsiaal-kognitiivsest teooriast (Bandura, 1977) ning tähistab inimese usku oma võimesse sooritada kindlaid tegevusi. Siinjuures eristab Bandura (1977) tõhususe ootuse – inimese veendumus, et ta suudab tegutseda tulemuste saavutamiseks vajalikul määral – ja tulemuste ootuse – inimese hinnang, et tegevus viib kindlate tulemusteni. Inimeste tegutsemise ja edukalt toimetuleku aluseks on usk oma suutlikkusse, tõhususse. Seega on enesetõhusus motivatsiooniline konstrukt, mis põhineb kompetentsuse tajul, mitte tegelikul kompetentsusel (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

1.2.1. Enesetõhususe allikad ja protsessid. Järgnevalt tuuakse enesetõhususe allikate ja protsesside kirjeldus, mis võimaldab saada ülevaate enesetõhusust mõjutavatest ja sellega seotud teguritest.

Bandura (1997) järgi on enesetõhususe kujunemisel määravaks neli allikat:

- käitumise tulemuslikkus (*mastery experience*);
- asenduskogemus (*vicarious experience*);
- verbaalne veenmine (*verbal persuasion*);
- füsioloogiline ja emotsionaalne seisund (*physiological and affective states*).

Tulemuslik käitumine ja õnnestumised tekitavad uskumuse oma tõhususse, samas kui ebaõnnestumine nõrgendab seda uskumust. Eriti negatiivselt mõjub ebaedu, kui tugevat ja püsivat enesetõhusust ei ole veel välja kujunenud. Enesetõhususe tõusuks on vajalik saada eduelamus mitte lihtsate, vaid keerukate ülesannete lahendamisel ning siinjuures on olulise tähtsusega motivatsioonilised protsessid (Bandura, 1997).

Asenduskogemustena käsitas Bandura (1997) olukorda, kus inimesed jälgivad teiste endale sarnanevate inimeste käitumise tulemuslikkust ning seeläbi kujuneb vaatlejatel uskumus, kui võrd edukad või ebaedukad võiksid nemad olla sarnase ülesande täitmisel. Enesetõhusust mõjutavad eelkõige olukorrad, kus inimesed on kogemuste puudumisest tulenevalt ebakindlad, kus nad tunnetavad suurt sarnasust enda ja tegutseja vahel või kus vaatlejad tajuvad tegutsejat kompetentsena. Labone (2004) rõhutas, et siinjuures on oluline vaatlejate uskumus, et nad on suutelised saavutama sama kompetentsuse taseme.

Verbaalne veenmine on oluliste teiste poolt suusõnaliselt edastatud usk inimese suutlikkusse, mis läbi inimene pingutab rohkem ja jõuab soovitava tulemuseni. Verbaalse veenmise mõju enesetõhususele on siiski suhteliselt vähene ning lühiajaline (Bandura, 1997), samas on veenmise roll enesetõhususe tõusus suurem, kui tagasiside andjaks on inimene, kes on eelnevalt konkreetse inimese käitumist jälginud (Palmer, 2011). Enesetõhususele mõjuvad negatiivselt ebarealistlikud ootused (Bandura, 1997) ja tagasiside, mis ei ole konstruktiivne ja konkreetne, vaid on karm ja üldine (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Inimeste tõlgendused füsioloogilistest ja emotsionaalsetest reaktsioonidest hakkavad kognitiivsete protsesside kaudu mõjutama nende käitumist. Madala enesetõhususega inimesed on stressisituatsioonides tundlikud füsioloogiliste seisundite suhtes ja ärritus on nende jaoks märk vähesest suutlikkusest (Bandura, 1997). Negatiivsete sündmustega toimetulek on positiivses seoses enesetõhususega (Morris & Usher, 2011). Samas Palmeri (2011) uurimusest selgus, et olukorra tuttavlikkus, mis peaks avaldama mõju emotsionaalsele seisundile erutuse taset vähendades, ei tõsta enesetõhusust.

Kui Bandura (1997) arvates avaldab enesetõhususele tugevaimat mõju käitumise tulemuslikkus, siis Labone (2004) ning Morris ja Usher (2011) leidsid, et enesetõhusust mõjutab enim käitumise tulemuslikkuse ja verbaalse veenmise koosmõju.

Enesetõhusus mõjutab käitumist nelja protsessi kaudu (Bandura, 1997):

- Kognitiivsed protsessid hõlmavad inimeste mõtteviisi ja eesmärkide seadmise mõju nende käitumisele. Kõrgema enesetõhususega inimesed seavad endale kõrgeid ja väljakutset pakkuvaid eesmärke.
- Motivatsioonilised protsessid tuginevad osaliselt minevikukogemustele ning näitavad, kui kaua on inimesed valmis edu saavutamiseks pingutama. Mida kõrgem on enesetõhusus ja positiivsem on minevikukogemus, seda suurem on inimeste püsivus eesmärgi saavutamisel, mis ühtlasi suurendab eduka tulemuse saavutamise tõenäosust.
- Afektiivsed protsessid näitavad inimeste suutlikkust toime tulla negatiivsete emotsioonidega. Kõrge enesetõhusus aitab inimestel negatiivseid tundeid tõrjuda.

- Valiku protsess näitab, kuidas enesetõhusus hakkab teatud tegevuste ja olukordade eelistamise kaudu mõju avaldama elus tehtavatele otsustele.

Kokkuvõtvalt võib öelda, tuginedes Bandura ja Locke'i (2003) poolt kirjutatule, et inimese enesetõhusus mõjutab, kas mõeldakse ennast tugevdaval või nõrgestaval viisil, kui hästi end motiveeritakse ja raskustega toime tullaakse, kuivõrd tuntakse emotsionaalset heaolu või ollakse vastuvõtlik stressile ja depressioonile ning milliseid otsuseid langetatakse.

1.2.2. Õpetajate enesetõhusus ja sellega seotud tegurid. Kuna mentorite enesetõhususega seotud uurimusi on vähe, annab autor käesolevas töös ülevaate ka õpetajate enesetõhususest. Askew (2006) leidis, et mentorite ja õpetajate rollid on sarnased ning seega saab mentorite uurimuste puudumisel näitena kasutada õpetajate enesetõhusust. Õpetajate enesetõhusus võib mõjutada väga paljusid õpetamisega seotud aspekte ning ühtlasi olla seotud õpetajate teiste rollidega, sealhulgas mentoriks olemisega (Hall *et al*, 2005). Kuigi on arvatud, et heaks õpetajaks olemine ei tee inimest automaatselt heaks mentoriks ning ei taga oskust toetada teiste õpetajate ametialast arengut (Jones, 2009; Riggs, 2000), on ka leitud vastupidist – mentorite efektiivsus õpetajana on seotud mentorluse edukusega (Roehrig *et al*, 2008) ja algajate õpetajate enesetõhususega (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Seega kantakse mentori rolli üle oma teadmised õpetamisest (Orland-Barak, 2005). Ja ka vastupidi – mentori rolli täitmine tõstab õpetajate eneseteadlikkust ja arendab ametialaseid teadmisi ning oskusi (Hudson, 2013; Lopez-Real & Kwan, 2005; Ponte & Twomey, 2014).

Õpetajate enesetõhususe defineerimisel on autorid toetunud Bandura teoreetilistele seisukohtadele. Õpetajate enesetõhusus on õpetaja usk oma võimekusse planeerida, organiseerida ja sooritada tegevusi, mis on vajalikud hariduseesmärkide saavutamiseks (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Õpetajate enesetõhusus kui motivatsiooniline konstrukt näitab, kui palju õpetaja pingutab ja panustab õpetamissituatsioonis, hoolimata ilmnenud raskustest (Tschannen-Moran *et al*, 1998).

Õpetajate uskumusi on oluline uurida, sest uskumused kujundavad mõtteid ja seeläbi õpetamisviise (Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2012), mis aga omakorda on seotud õpilaste akadeemiliste saavutuste ja motivatsiooniga (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Wolters & Daugherty, 2007).

Õpetajate enesetõhususe skaalad on mitmedimensioonilised. Kuna käesoleva töö uurimuslikus osas kasutatava ankeedi originaalversioon järgib kahest jaotust, siis on järgnevalt tutvustatud kahefaktorilist lähenemist. Gibson ja Dembo (1984) leidsid, et õpetajate enesetõhususe uurimisel eristus kaks faktorit – õpetajate personaalne enesetõhusus, mis näitab

vastajate usku iseenda suutlikkusse õpetamisel ja õpetajate üldine enesetõhusus, mis näitab usku õpetajate suutlikkusse mõjutada õpilasi, hoolimata välistest tingimustest. Kui esimene faktor on seotud Bandura (1997) enesetõhususe ootuse dimensiooniga, siis teine faktor on seotud tulemuste ootuse dimensiooniga. Samas seavad mitmed autorid (*e.g* Skaalvik & Skaalvik, 2010; Wyatt, 2012) kahtluse alla, kas on õigustatud õpetajate enesetõhususega seoses mõõta ka õpetajate üldisi uskumusi ehk õpetajate üldist enesetõhusust. Tuginedes Bandura (1997) seisukohale, peaks enesetõhususena käsitama eelkõige personaalset enesetõhusust, mida mõõdetakse küsimustega, mis väljendavad vastajate usku iseenda suutlikkusse mitte õpetajate suutlikkusse üldiselt. Samas leidis Wyatt (2012), et hoolimata eelpool toodud kahtlustest on kahefaktoriline lähenemine enesetõhususele levinud.

Metaanalüüs aastatel 1998-2009 läbiviidud enesetõhususe uurimustest näitas, et eelkõige on tähelepanu keskmes õpetajate enesetõhusus seoses õpetajate käitumise ja õpilaste õpitulemustega (Klassen, Tze, Betts & Gordon 2011). Õpetajate valmisolek õpetamiseks ja töönõudmistega hakkamasaamiseks on seotud enesetõhususega (Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012). Uurimustest on selgunud enesetõhususe seosed enesehinnanguga (Huang, Liu & Shiomi, 2007), tööga seotud stressiga (Klassen & Chiu, 2010), läbipõlemisega (Skaalvik & Skaalvik, 2010), töörahuloluga (Caprara *et al*, 2006; Klassen & Chiu, 2010; Moè, Pazzaglia, & Ronconi 2010; Rigotti, Schyns & Mohr, 2008), pühendumusega (Rigotti *et al*, 2008; Tschannen-Moran *et al*, 1998), sooritusega (Rigotti *et al*, 2008), üldise meeleoluga ja meeleoluga õpetamise ajal (Moè *et al*, 2010).

Kuna õpetajate enesetõhusus kujuneb läbi ühiste tegevuste (Takahashi, 2011), on enesetõhususega seotud ka koolikeskkonna tegurid (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) – enesetõhususele võib mõjuda negatiivselt võistluslik ja saavutustele orienteeritud koolikultuur (Devos *et al*, 2012).

Senisest suuremat tähelepanu tuleks pöörata enesetõhususe allikatele, kuna nende uurimine aitaks mõista, kuidas enesetõhusus areneb ja millisel viisil saab seda tõsta (Klassen *et al*, 2011; Labone, 2004). Eelnevalt mainitule keskendus Holzberger *et al* (2013) longituuduurimus, milles selgus, et enesetõhusus ei ole põhjus, vaid õpetamise kvaliteedi tulemus – kui õpilased on aktiivsed ja õpetajad hindavad oma suutlikkust tunnikorra tagamisel heaks, siis tõuseb ka enesetõhusus. Poulou (2007) ja Caprara *et al* (2006) uurimuste tulemused kinnitasid õpetajate enesetõhususe ning õpilaste entusiasmi ja saavutuste vahelist vastastikust mõju. Seega on käitumise tulemuslikkus nii õpetajate enesetõhususe põhjus kui tagajärg. On leitud, et käitumise tulemuslikkust peegeldab õppejõududele tudengipoolne materjali mõistmine, huvi ja pühendumine ning verbaalne veenmine tuleneb tudengite

otsestest või kaudsetest hinnangutest õpetamise oskuste kohta (Morris & Usher, 2011). Verbaalse veenmise kui enesetõhususe allikaga seoses on leitud, et staažikad õpetajad tunnevad puudust sellest, et nende tunde jälgitaks ja selle kohta tagasisidet antaks (Palmer, 2011). Samas Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2007) leidsid, et kolleegidepoolne verbaalne veenmine on oluline eelkõige algajatele õpetajatele, kes ei saa veel oma käitumise tulemuslikkust hinnata. Verbaalse veenmise ja asenduskogemuste kaudu saavad mentorid kujundada algajate õpetajate enesetõhusust (Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008). Morris ja Usher (2011) uurimuses osalejad pidasid oluliseks jälgida teisi õpetamas ning Palmer (2011) leidis, et selliste asenduskogemuste kaudu tõuseb enesetõhususega tugevalt seoses olev kognitiivne tulemuslikkus. Enesetõhususe allikaks on ka täiendkoolitused (Loogma *et al*, 2009; Palmer, 2011) ning ühtlasi võivad koolitustel kasutatavad meetodid pakkuda õpetajatele võimalusi asenduskogemusteks (Palmer, 2011).

Enesetõhususe allikatena on uuritud ka isiksuse omadusi. Enesetõhususel on leitud seosed avatuse ja meelekindlusega (Djigić, Stojiljković & Dosković, 2014), positiivsusega (Poulou, 2007) ning empaatia ja emotsionaalse intelligentsusega (Hen & Goroshit, 2013; Poulou, 2007). Tulenevalt viimati nimetatud seosest tuleks suuremat tähelepanu pöörata õpetajate emotsionaalse toimetuleku tugevdamisele (Hen & Goroshit, 2013).

Kuigi Bandura (1997) arvates on enesetõhusus suhteliselt muutumatu, leidsid Tschannen-Moran *et al* (1998), et enesetõhusus võib muutuda vastusena saadud kogemustele. Mitmetes uurimustes on leitud erinevaid muutusi enesetõhususes lähtuvalt vanusest ja staažist. Rigotti *et al* (2008) leidsid, et enesetõhusus on positiivses seoses vanusega. Õpetajate enesetõhusus on kõige mõjutatavam karjääri alguses, kogemuse suurenedes kujuneb välja püsivam enesetõhusus (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), mis on statistiliselt oluliselt kõrgem kui algajatel õpetajatel (Huang *et al*, 2007). Kui Morris ja Usher (2011) leidsid, et enesetõhusus kujuneb välja ning stabiliseerub nelja ametis oldud aasta jooksul, siis Wolters ja Daugherty (2007) uurimusest selgus, et enesetõhusus stabiliseerub kuue kuni seitsme tööaasta järgselt. Klassen ja Chiu (2010) leidsid aga, et kui karjääri alguses ja keskel õpetajate enesetõhusus tugevneb, siis alates 24. tööaastast hakkab see vähenema. Samas on uurimusi, kus on leitud, et enesetõhususel puudub seos staažiga (Djigić *et al*, 2014; Horton, 2013; Moè *et al*, 2010; Mugu, 2011; Pas *et al*, 2012; Rubie-Davies *et al*, 2012).

Seega on õpetajate enesetõhusus seotud nii isiku kui keskkonna tasandi teguritega ning peegeldab õpetaja usku oma suutlikkusse edukalt toime tulla erinevate õpetamistegevuste ja -situatsioonidega. Ühtlasi võib enesetõhusus õpetaja rollis olla seotud enesetõhususega mentori rollis.

1.2.3. Mentorite enesetõhusus ja sellega seotud tegurid. Järgnevalt on antud ülevaade uurimustest, mis on käsitlenud mentorite enesetõhusust ja sellega seotud tegureid. Lisaks vähestele uurimustele, mis käsitlevad mentorõpetajate enesetõhusust, kirjeldatakse ka tudengite ja noorte mentorite enesetõhusust. Viimasel juhul kasutatakse juhendatava tähistamiseks mõistet mentee, millega mõeldakse „mentori poolt arendatavat inimest ja mentorlussuhte teist osapoolt“ (Tõnismäe & Gern, 2008, lk 47).

Tähelepanu pööramine mentorite enesetõhususele ja selle tõstmine tagab kvaliteetsema ja efektiivsema mentorluse, mille kaudu paraneb algajate õpetajate toetus ja ettevalmistamine (Hall *et al*, 2005; Yaman & Alkaç, 2010).

Mentorite enesetõhususega seoses on uuritud mentorõpetajate hinnanguid oma enesetõhususele (Yaman & Alkaç, 2010), koolituse mõju mentorite enesetõhususele (Riggs, 2000, Parra, DuBois, Neville, Pugh-Lilly & Povinelli, 2002), vabatahtlike noortementorite enesetõhusust ning selle seotust koolitusel osalemisega ja mentorluse kvaliteediga (Askew, 2006), „Vanem Vend, Vanem Õde“ programmis osalevaid mentoreid/tugiisikuid (Ferro *et al*, 2013; Martin & Sifers, 2012; Parra *et al*, 2002). Kass ja Rajuan (2012) uurisid mentorluses osalevate pedagoogiliste nõustajate hinnanguid oma enesetõhususele.

Efektiivset mentorlust ei taga ainuüksi mentorkoolituse olemasolu (Rikard & Banville, 2010), vaid selle eelduseks on mentorite kõrge enesetõhusus, mis püsib vaatamata raskustele ja tagasilöökidele (Larose, 2013).

Mentorite enesetõhusus näitab, „millisel määral mentor usub oma suutlikkusse positiivselt mõjutada algaja õpetaja ametialast arengut“ (Riggs, 2000, lk 5). Eelnevale sarnaneb Rowley (1999) arvamus, et enesetõhususega seotud pühendumust mõjutab mentorite veendumus, et investeerides aega ja energiat, ollakse võimeline positiivselt ja oluliselt mõjutama algajate õpetajate tegevusi. Parra *et al* (2002) defineerisid mentorite enesetõhusust kui mentori teadmiste ja oskustega seonduvat eneseusku, mille abil luua positiivne suhe menteeaga. Gilles ja Wilson (2004) leidsid, et mentorid defineerivad oma edu algajate õpetajate edu ja enesekindluse tõusu kaudu.

Kuna uskumused, hoiakud ja käitumine on omavahelises seoses, siis mentorid, kes hindavad oma oskuseid algajate õpetajate toetamisel vähesteks, hakkavad vältima suhtlemist algajate õpetajatega ning vastupidiselt – kõrge enesetõhususega mentorid pühendavad rohkem aega ja tähelepanu oma kohustustele mentorina (Riggs, 2000) ning tulevad toime mentorluses tekkivate raskustega (Parra *et al*, 2002; Yaman & Alkaç, 2010). Mentorite enesetõhusus on seotud mentorite rahuloluga mentorlusega (Martin & Sifers, 2012) ja mentorluse kvaliteediga (Askew 2006; Ferro *et al*, 2013; Martin & Sifers, 2012). Mentorite kõrgem enesetõhusus

tagab suurema kokkusaamiste arvu ja kestvuse, mis omakorda mõjuvad positiivselt mentori ja mentee vahelisele läbisaamisele (Parra *et al*, 2002).

Mentorite enesetõhusust tõstavad mentorluse kestvus (Askew, 2006), eelnevad kogemused mentorina (Askew, 2006; Hall *et al*, 2008, Larose, 2013), võimalused jälgida teisi mentoreid ja saada oma tegevuse kohta tagasisidet (Larose, 2013), omavahelise dialoogi suurendamine, mis pakub võimalusi kogemuste jagamiseks ning reflekteerimiseks (Pitton, 2006) ning algajatelt õpetajatelt saadav positiivne tagasiside (Ponte & Twomey, 2014). Lisaks mõjub mentorite enesetõhususele ja oskustele positiivselt formaalne koolitus ning selle kvaliteet (Askew, 2006; Parra *et al*, 2002). Riggsi (2000) uurimusest selgus, et koolituse läbinud mentorite enesetõhusus oli oluliselt kõrgem koolitust mitteläbinute omast, samas tulemuste ootuse uskumused ei erinenud. Samas võivad enesetõhususele mõjuda negatiivselt teatavad menteede omadused, mis tõstavad mentorite emotsionaalset erutust (Larose, 2013).

Kui Parra *et al* (2002) käsitasid mentorite enesetõhusust kui stabiilset kognitiivset kalduvust, mis võib mõjutada mentorluse protsessi ja tulemusi, siis Larose (2013) hinnangul on mentorite enesetõhusus muutlik. Longituuduurimuses eristus kolm enesetõhususe kulgu mentoritel – keskmisel tasemel stabiilne, keskmiselt tasemelt kõrgele tasemele tõusev ja mentorluse alguses olevalt kõrgelt tasemelt veidi langev (Larose, 2013).

Larose (2013) rõhutas, et enesetõhusus võib olla ülesannetest lähtuvalt varieeruv ning seetõttu on oluline uurida mentorite enesetõhusust lähtuvalt nende poolt täidetavatest rolliülesannetest. Yaman & Alkaç (2010) uurimusest selgus, et mentorid hindavad oma enesetõhusust pigem madalaks, samas mentorite enesetõhusus seoses suhtumisega algaja õpetaja küsimustesse, seoses kuulamisoskustega ja suutlikkusega hinnata, kuidas algaja õpetaja jälgib oma ametialast arengut, on kõrge ning vastavuses õpetajakoolituse tudengite ootustega. Ponte ja Twomey (2014) uurimusest selgus, et mentoritel esineb momente, mil nad tunnevad ebakindlust ning kahtlevad, kas neil on piisavalt oskusi ja teadmisi toetamaks algajat õpetajat. Hall *et al* (2008) järeldasid oma uurimustele tuginedes, et mentorite puudulik arusaam oma rollist ja kohustustest võib vähendada positiivse enesetõhususe kujunemist.

Seega leiab töö autor, et sarnaselt õpetajate enesetõhususele on ka mentorite enesetõhusus seotud pühendumisega ning mentorluse efektiivsusega ning mentorite enesetõhusust mõjutavad saadav tagasiside, koolitused, eelnevad kogemused, algajate õpetajate edukus ning mentorite selge arusaamine oma rollist.

1.3. Juhtkonna roll seoses õpetajate enesetõhususe ja mentorlusega

Käesolevas peatükis on tutvustatud varasemaid uurimusi, mille keskmes on juhtide hoiakud mentorlusse ning juhtimiskäitumise seosed enesetõhususega. Kuna autor ei ole andmebaasidest leidnud nimetatud seoseuurimusi mentorite valimil, siis on toodud õpetajate uurimuste tulemused, mis aitavad mõista, millised juhtide tegevused on seoses enesetõhususega olulised.

Suurendamiseks õpetajate mõju õpilaste saavutustele, on koolijuhtidel äärmiselt oluline tõsta õpetajate enesekindlust ning -tõhusust (Barnett & McCormick, 2004), selleks aga on juhtidel vaja mõista enesetõhususe allikaid (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Seega teadlikkus igapäevaste juhtimistegevuste mõjust õpetajate toimetulekule ja enesetõhususele võimaldab juhtidel luua soodsat koolikliimat (Ryan, 2007; Walker & Slear, 2011).

Eesti elukestva õppe strateegias aastateks 2014-2020 on kirjutatud, et koolijuhid kui koolikultuuri kujundamise võtmeisikud peavad tähelepanu pöörama õpetajatevahelise koostöö suurendamisele, õpetajate kaasamisele kooli arendustegevusse, õpetajate tööpanuse regulaarsele tagasisidestamisele ja õpetajate professionaalse arengu soodustamisele (Eesti Koostöö Kogu, 2014). Eelnevalt nimetatud juhtide tegevusi on käsitletud ka uurimustes, kus on leitud, et õpetajate enesetõhusus on seotud hinnangutega juhtkonna poolt saadavale toetusele (e.g Chraf, 2009; Hipp 1996; Horton, 2013; Lewandowski, 2005; Stipek, 2012; Walker & Slear, 2011). Õpetajad ning juhid nimetasid intervjuudes enesetõhusust toetavate juhivõimete tegevustena õpetajate mõjuvõimu ja osalemise suurendamist otsustamises, positiivse kliima loomist, innovaatilise mõtlemise julgustamist, töötajatesse ja õpilastesse uskumist, hoolivate ja austavate suhete loomist (Hipp, 1996). Õpetajate enesetõhususele mõjub positiivselt oskustele ja soorituse kvaliteedile orienteeritud kultuur (Devos *et al*, 2012), õpetajate autonoomia – võimalus valida õpetamismeetodeid ja –strateegiaid, võimalus töötingimusi mõjutada ja õppekava rühmuasetusi muuta (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Lisaks on uurimustes selgunud seosed enesetõhususe ning juhtkonnapoolse eesmärkide jagamise ja inspireerimisega (Hipp, 1996; Horton, 2013), koostööl põhineva juhtimisstiiliga (Hipp, 1996; Pas *et al*, 2012), ametialase ja isikliku toetuse ning usaldusega (Elliott, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2010), individuaalse tagasiside andmise ja tunnustamisega (Hipp, 1996; Chraf, 2009) ning premeerimisega (Hipp, 1996). Samas Walker ja Slear (2011) uurimusest selgus, et materiaalsel tunnustamisel peavad olulisemaks madala enesetõhususega õpetajad. Sarnane tulemus ilmnes ka Lewandowski (2005) uurimuses, milles leiti, et koolides, kus õpetajate enesetõhusus oli madalam, hinnati juhtkonna tegevusi kõrgemalt – nt kasutab koostööl põhinevat otsustamist, toetab ja julgustab. Lewandowski (2005) järeldas, et kõrge

enesetõhususega õpetajatele on juhtkonna mõju vähene, kuna kõrge enesetõhususega õpetajad tuginevad õpetamisel oma sisemisele motivatsioonile, eneserefleksioonile, kogemustele ja võimekusele.

Enesetõhususe seost juhtkonnapoolsete tegevustega mõjutab staaž – algajatel õpetajatel ilmnes seos juhtidepoolse selge juhendamise, kogemuse lisandudes hakati enesetõhususega seostama veel suhtlemist ning häid suhteid, kõige staažikamatel õpetajatel seostusid enesetõhususega juhtide poolt loodud võimalused meeskonnatööks, kus kogu kollektiiv jagab ühiseid eesmärke (Walker & Slear, 2011).

Juhtkonna tegevused on seotud eelkõige kollektiivse enesetõhususega (Skaalvik & Skaalvik, 2010), mis näitab kollektiivi liikmete jagatud uskumust ühisesse võimekusse sooritada tegevusi tulemuslikult (Bandura, 1997). Elliotti (2000) ja Hippi (1996) uurimustest selgus, et juhtide tegevused on seotud eelkõige õpetajate üldise enesetõhususega.

Juhtkonnapoolset toetust vajatakse nii õpetaja kui ka mentori rollis. Käesolevas töös käsitatakse juhtkonnapoolse toetusena tegevusi, mis toetavad mentorit tema rollis. Koolijuhtid saavad toetada mentoreid, tagades mentoritele vajaliku vaba aja, tegelemaks algajate õpetajate juhendamise, soodustades koolitustel osalemist (Hansford *et al*, 2004) ning jälgides ja toetades mentorprogrammi järjepidevalt (Hallam *et al*, 2012). Tunnustamine annab mentoritele kindlustunde, et neil on piisavalt oskusi toetamiseks algajaid õpetajaid vajalikult viisil (Hall *et al*, 2008). Barrera *et al* (2010) uurimusest selgus, et oma rollis edukas olemiseks ootavad mentorid koolijuhtidelt lisaks ajaressursi võimaldamisele selgelt sõnastatud eesmärke, juhiseid ja ootuseid seoses mentori rolliga ning kolme osapoole aktiivse suhtlemise tähtsustamist. Seega on kooli juhtkonna roll mentorluse korraldamisel ja koolikultuuri integreerimisel väga oluline (Ulvik & Sunde, 2013; Youngs, 2007) ning edukast mentorlusest saavad kasu nii algajad õpetajad, mentorid kui õpilased (Hobson *et al*, 2009) ja organisatsioonid võivad kujuneda koostöökultuuri ja õppiva organisatsiooni põhimõtteid väärtustavateks, kus teadmisi jagatakse ning arendatakse ühiselt (Löfström & Eisenschmidt, 2009).

Eesti koolijuhtide hinnangul saab mentorite teadmisi kasutada teiste õpetajate nõustamisel (51% vastajate arvamus), kooli arendustegevuses (21% vastajate arvamus) ja lapsevanemate nõustamisel (13% vastajate arvamus) (Rumm, 2007). Kuna Eestis ei ole mentorite töö valitsuse poolt reguleeritud ja tasustatud, siis otsustusõigus ongi koolijuhtidel (European Commission, 2010). Seoses mentoritega on Eestis koolijuhtidele määratud kolm ülesannet: võimaldavad osaleda koolitustel, reguleerivad mentori koormust ja analüüsivad koos mentoriga kutseaasta etappide lõppedes algaja õpetaja tööd (Kutseaasta osapoolte..., s.a).

Algajad õpetajad hindavad mentorlust palju kasulikumaks juhul, kui kooli juhtkond aitab mentoritel ja algajatel õpetajatel leida ühist aega planeerimiseks ja tundide jälgimiseks (Clark & Byrnes, 2012; Marable & Raimondi, 2007). Youngs (2007) leidis, et juhtide käitumine ning mentorite ja algajate õpetajate vahelise suhtlemise soodustamine mõjutab algajate õpetajate enesetõhusust.

Intervjuudest koolijuhtidega selgus, et ka juhtide jaoks oli olulisim mentorlusega seotud teema aeg, samas ei mainitud mentorite koolitamisega seotud aspekte. Autorid järeldasid, et juhid pööravad tähelepanu mentorluse vormilisele küljele ja ei süvene piisavalt sisulisse külge (Frels *et al*, 2013). Kuna mentorina töötamine eeldab lisapädevuste kujunemist, on koolituste roll oluline (Rumm, 2007). Ulvik ja Sunde (2013) uurimusest ilmnas, et mentorite koolitusprogrammides osalemist kui õpetajate eneseharimist koolijuhtid küll soodustavad, kuid samas ei osata näha ja piisaval määral arvesse võtta kasu, mida koolid võiks sellest saada. Selleks, et mentorlus täidaks oma eesmärgi, peab see aga saama rohkemaks kui mentorite pingutuseks – mentorlus tuleb integreerida koolikultuuri.

Koolijuhtide ülesandeks on algajatele õpetajatele mentorite määramine (Kutseaasta osapoolte..., *s.a*), siinjuures on oluline koolijuhtide oskus valida mentoriteks õiged inimesed (Hallam *et al*, 2012). Mentoriteks peaks olema õpetajad, kellel on tahe juhendada ning toetada algajaid õpetajaid (Eensalu, 2007), samas ilmnas Ponte ja Twomey (2014) uurimusest, et mentoriks olemine ei ole mitte alati seotud sisemise motivatsiooniga panustada erialasse ja parendada nooremate kolleegide kohanemist, vaid tuleneb koolijuhtide soovist ja mentoriks määramisest. Rumm (2007) uurimuse tulemused näitasid, et koolijuhtide hinnangul on nad mentoreid määrates lähtunud eelkõige sobilikest isikuomadustest ning varasematest praktikantide juhendamise kogemustest.

Juhtkonnapoolne mentorluse väärtustamine suurendab mentorite soovi ja pühendumust algajate õpetajate toetamisel (Rowley, 1999). Youngs (2007) leidis, et on vajadus kvantitatiivsete uurimuste järele, mis selgitaksid välja, kas juhtimiskäitumine kui sõltumatu muutuja mõjutab mentorlust ning algajate õpetajate kogemusi ning kutsepüsivust.

Eelnevalt kirjutatu saab kokku võtta, tuginedes sotsiaalkognitiivsele teooriale (Bandura, 1977) – ühelt poolt inimeste kognitiivsed protsessid ja käitumine ning teiselt poolt keskkond on vastastikusel sõltuvuses. Seega mentorite uskumused määravad nende käitumise. Käitumise tulemuslikkus avaldab mõju algajatele õpetajale ja seeläbi ka kogu koolikeskkonnale. Koolikultuur ja juhtkonnapoolne toetus võivad omakorda mõju avaldada nii õpetajate kui mentorite enesetõhususele.

1.4. Töö eesmärk ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärgiks on selgitada välja üldhariduskoolide mentorite enesetõhususe tase ja hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele ning leida seoseid enesetõhususe ja juhtkonnapoolse toetuse tajumise, algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangute ning läbitud koolituste vahel.

Hüpoteeside aluseks olid järgnevad teoreetilised seisukohad ja uurimuste tulemused.

Rowley (1999) ja Barrera *et al* (2010) on viidanud juhtkonna toetuse olulisusele seoses mentorite edukuse ja pühendumisega. On leitud, et mentorite enesetõhususele avaldab mõju nii tunnustamine (Hall *et al*, 2008) kui oma tegevuse kohta saadav tagasiside (Larose, 2013). Mitmetes uurimustes on selgunud, et õpetajate enesetõhusus on positiivselt seotud hinnangutega juhtkonna poolt saadavale toetusele (*e.g* Chraf, 2009; Hipp 1996; Horton, 2013; Lewandowski, 2005; Stipek, 2012; Walker & Slear, 2011). Lähtudes eeltoodust püstitati hüpotees –

1. Mentorite enesetõhusus on seotud juhtkonnapoolse toetuse tajumisega.

Morris ja Usher (2011) leidsid, et enesetõhusust mõjutab käitumise tulemuslikkus, mida peegeldab teise osapoole pühendumine, huvi, materjali mõistmine. Gilles ja Wilson (2004) leidsid, et mentorid defineerivad oma edu algajate õpetajate edu ja enesekindluse tõusu kaudu. On selgunud, et õpetajate enesetõhusus on seotud õpilaste saavutustega (Wolters & Daugherty, 2007). Eelnevaid seisukohti arvesse võttes püstitas autor hüpoteesi –

2. Mentorite enesetõhusus on positiivselt seotud hinnangutega viimati juhendatud algaja õpetaja ametialasele arengule.

Paljudes uurimustes on leitud, et õpetajate enesetõhusus on seotud staažiga (*e.g* Huang *et al*, 2007; Klassen & Chiu, 2010). Mentorluse ülekantuna leiab autor, et kuna mentoriks ei olda tõenäoliselt igal õppeaastal, võiks mentorite puhul enesetõhusus olla seotud juhendatavate arvuga. Lisaks juhendatavate arvule on mentoreid uurides leitud, et enesetõhusus on seotud kontaktide arvuga e kokkupuutumise sagedusega (Parra *et al*, 2002). Lähtudes eelnevast püstitas autor kaks hüpoteesi:

3. Mentorite enesetõhusus on positiivselt seotud juhendatud algajate õpetajate arvuga mentoriks oldud aja jooksul.
4. Mentorite enesetõhusus on seotud hinnangutega algajate õpetajate juhendamisele kulunud ajale.

Enesetõhususust saab määratleda edukuse kaudu rolliga kaasnevates ülesannetes (Bandura, 1997). Kuna mentori roll vajab lisapädevuste arendamist (Rumm, 2007), võiks koolitust pidada rolli täitmiseks vajaminevate oskuste kujunemisel väga oluliseks (Hennissen *et al*,

2008; Hobson *et al*, 2009). Koolituse mõju oskustele ja enesetõhususele on ilmnunud nii õpetajate (Palmer, 2011) kui mentorite uurimustes (Askew, 2006; Parra *et al*, 2002; Riggs, 2000). Eelnevale tuginedes püstitati hüpotees –

5. Koolitusi läbinud mentorite enesetõhusus on kõrgem kui koolitusi mitteläbinud mentorite enesetõhusus.

2. Uurimuse meetodika

Käesolevas töös kasutatav kvantitatiivne uurimismeetod on sobilik tegurite vaheliste seoste leidmiseks ja hüpoteeside kontrollimiseks. Kvantitatiivse uurimuse eesmärgiks on mõõta objektiivseid fakte ja uurimustes kasutatavad andmekogumismeetodid võimaldavad kaasata suurema hulga vastanuid (Neuman, 2011).

Käesoleva töö eesmärgist tulenevalt valiti uurimisstrateegia – korrelatsioonuuring. Kuna korrelatsioon näitab, kas tegurid on statistiliselt sõltumatud või kuivõrd ühe teguri muutumine on seotud teise teguri muutmisega (Neuman, 2011).

2.1. Valim

Käesoleva uurimuse üldkogumi moodustasid üldhariduskoolide mentorid. Uurimuses kasutati kriteeriumvalimit. Vastajad valiti koolist, mis oli eesti õppekeelega munitsipaal- või riigikool (välja jäeti täiskasvanute gümnaasiumid ja koolid hariduslike erivajadustega õpilastele) ning õpilaste arv koolis oli suurem kui 100. Eelnevatele kriteeriumitele vastavaid koole oli 205. Järgnevas kriteeriumiks oli, et mentor oleks olnud algajale õpetajale juhendajaks viimase viie õppeaasta jooksul. Jaatav vastus saadi 118 koolist. Nende koolide mentorid kaasati uurimusse.

Valimi suuruseks kujunes 144 mentorit, sh 136 naist (94%) ja 8 meest (6%). Valimi kirjeldus lähtuvalt vanusest, staažist õpetajana ning mentorina ja juhendatavate arvust ning hinnangust juhendamisele kulunud tundide arvule on toodud tabelis 1.

Viimati mentoriks oldud õppeaasta järgi jagunesid vastanud: käesoleval õppeaastal oli mentoriks 45 vastanut (31%), aasta tagasi 35 vastanut (24%), kaks aastat tagasi 32 vastanut (22%), kolm aastat tagasi 15 vastanut (10%), neli aastat tagasi 14 vastanut (10%) ja viis aastat tagasi 3 vastanut (2%).

Tunnikoormus oli mentoriks oldud õppeaastal väiksem 2 vastanul (1%), mõnikord olnud väiksem 8 vastanul (6%) ja ei ole olnud väiksem 134 vastanul (93%).

Tabel 1. Valimi kirjeldus lähtuvalt vanusest, staažist õpetaja ning mentorina, juhendatavate arvust ja hinnang juhendamisele kulunud tundide arvule nädalas

Kirjeldavad tunnused	Min	Max	M	SD
vanus	25	66	48,7	8,28
staaž õpetajana	4	44	25,1	8,58
staaž mentorina	1	28	6,3	5,22
juhendatavate arv	1	8	2,5	1,80
juhendamisele kulunud tundide arv nädalas	0,5	12	3,1	2,00

Min – miinimum; Max – maksimum; M – keskmine; SD – standardhälve

Vastanutest 25 (17%) olid läbinud nii kutseasta programmi mentorkoolituse kui ka käinud mõnel teisel mentorlusega seotud koolitusel, 79 (55%) olid kas läbinud kutseasta programmi mentorkoolituse või käinud mõnel teisel mentorlusega seotud koolitusel ja 40 (28%) ei olnud läbinud kutseasta programmi mentorkoolitust ega teisi mentorlusega seotud koolitusi.

2.2. Mõõtevahendid

Käesolevas korrelatsioonuurinus kasutati andmekogumisvahendina ankeeti, mis on enim levinud andmekogumisvahend uurimustes, kus selgitatakse välja enesetõhususe taset või leitakse tegurite vahelisi seoseid (e.g Rubie-Davies *et al*, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Walker & Slear, 2011).

Ankeet (vt Lisa 1) koosnes neljast alaosast:

1. Mentorite enesetõhususe mõõtmiseks kasutati Mentorite Enesetõhususe Skaalat (*The Mentor Efficacy Scale MES*) (Riggs, 2000), mis oli ainuke mentorite enesetõhusust mõõtev skaala, mille autor leidis. Ankeedi originaalversioon koosnes 30 väitest, millele oli vastamiseks 5-palline Likerti skaala, kus 1 tähendas „ei ole üldse nõus“ ja 5 tähendas „olen täiesti nõus“. Ankeedi originaalversioon koosnes kahest alaskaalast – enesetõhususe skaala ja tulemuste ootuse skaala, millel on varasemalt (Riggs, 2000) leitud head reliaabluse näitajad (0,87 ja 0,77).

Ankeedi tõlkis ja kohandas eesti keelde töö autor inglise filoloogi kaasabil. Teise tõlgi poolt tehti tagasitõlge. Eestikeelsest ankeedist jäeti välja üks väide, mis töö autori hinnangul oleks siinses kontekstis raskesti mõistetav – „*Suudan aidata algajal õpetajal paremini mõista ja lahendada kooli piirkonnaga seotud murekohti*“. Seega on eestikeelses versioonis 29 väidet. Ankeedile vastamiseks kasutati 5-pallist Likerti skaalat: 1 - „ei ole üldse nõus“, 2 - „pigem ei ole nõus“, 3 - „osaliselt ei ole nõus, osaliselt olen nõus“, 4 - „pigem olen nõus“, 5 - „olen täiesti nõus“.

2. Mentorite hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele. Uurimuse autor sõnastas 11 väidet, mis tuginesid teoreetilistele seisukohtadele (e.g Barrera *et al*, 2010; Hall *et al*, 2008; Ulvik & Sunde, 2013) ja kutseaasta materjalidele (Kutseaasta osapoolte..., s.a). Nt "*Juhtkond tunnustab mind kui mentorit*", "*Juhtkond on edastanud mulle kindlad ülesanded seoses mentori rolliga*". Ankeedile vastamiseks kasutati 5-pallist Likerti skaalat: 1 - „ei ole üldse nõus“, 2 - „pigem ei ole nõus“, 3 - „osaliselt ei ole nõus, osaliselt olen nõus“, 4 - „pigem olen nõus“, 5 - „olen täiesti nõus“. Juhtkonnapoolse toetuse ploki reliaablus (Cronbachi α) oli 0,92.

3. Mentorite hinnangud algaja õpetaja ametialasele arengule ja oma kogemusele mentorina. Autori poolt sõnastati kolm väidet, mis tulenesid Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) õpetaja enesetõhususe ankeedi alaskaaladest – õpetamisstrateegiate kasutamise tõhusus, tunnikorra tagamise tõhusus ja õpilaste kaasamise tõhusus. Kuna kõige paremini peaks vastaja suutma meenutada oma viimast kogemust, siis palutigi uuritavatel mõelda oma viimasele kogemusele mentorina ning anda hinnang algaja õpetaja arengule kasutades 5-pallist Likerti skaalat: 1 - halb, 2 - rahuldav, 3 - hea, 4 - väga hea, 5 - suurepärane.

Sama skaalat kasutades paluti vastata küsimusele „*Milliseks hindate oma kogemusi mentorina?*“.

Ankeet sisaldas lisaks kahte avatud küsimust – „*Põhjendage antud hinnangut oma kogemuste.*“ ja „*Millest tunnete mentorina enim puudust?*“.

4. Taustaandmetena küsiti mentorite sugu, vanust, staaži õpetajana ja mentorina, kutseaasta mentorkoolituse ja mentorlusega seotud koolituste läbimist, viimati mentoriks oldud õppeaastat, juhendatavate arvu mentoriks oldud aja jooksul, algaja õpetaja juhendamiseks kulunud keskmist tundide arvu nädalas ja kas tunnikoormus on olnud mentoriks oldud õppeaastal väiksem (vastuse variandid viimasele küsimusele olid "jah", "mõnikord", "ei").

2.3. Protseduur

Kontrollimaks tõlgitud ankeedi sõnastuse mõistetavust ning reliaabluse ja valiidsuse kindlustamiseks viidi 2013. aasta detsembris elektroonilises keskkonnas GoogleDrive läbi pilootuuring. Pilootuuringu valim moodustati mugavusvalimi põhimõttel. Ankeetküsitlusele vastas 28 juhendamise kogemusega õpetajat erinevatest Eesti piirkondadest ja koolidest. Vastajate ettepanekutele ja kommentaaridele tuginedes korrigeeris autor kolme enesetõhusust mõõtvat väite sõnastust.

Põhiuurimus viidi läbi 2014. aasta veebruaris - märtsis. Esmalt leidis töö autor Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel olevast õppeasutuste ja õppurite kohta käivast statistikast (Õppeasutuste ja õppurite..., 2014) uurimuse kriteeriumitele vastavad koolid.

Seejärel pöördus autor koolide õppealajuhatajate poole (telefonikõne või e-kiri), selgitas lühidalt uurimuse eesmärki ja soovis teada, kas konkreetses koolis on õpetajaid, kes oleks viimase viie aasta jooksul olnud mentoriks algajale õpetajale. Kui vastus oli jaatav, paluti teada saada mentori kogemusega õpetajate nimed, et saaks neile saata personaalne pöördumine. Seejärel saadeti mentoritele e-kiri, milles tutvustati uurimuse eesmärki, selgitati vastamisest tulenevat võimalikku kasu nii mentorile kui mentorlusele üldisemalt, valimi moodustamise ühte kriteeriumi (reaalne kogemus mentorina), teavitati konfidentsiaalsusest, ankeedile vastamiseks kuluvast ajast ning vastamise perioodist (2 nädalat). Kirjas informeeriti mentoreid, et juhul, kui nad on huvitatud uurimuse tulemustega tutvumisest, saadab autor neile juunis kokkuvõtte. Kiri sisaldas linki ankeedi aadressiga. Vähendamaks instruksiooni mõju vastamisele ei kasutatud uurimust tutvustavas tekstis sõna „enesetõhusus“, selle asemel oli kirjas, et palutakse anda hinnanguid „mentori rolliga seotud aspektidele“.

Uurimuse läbiviimisel on autor tuginenud Eesti Teadlaste Eetikakoodeksile (2002), mille kohaselt ei tohi uurimus olla vastuolus inimväärikuse ja põhiliste inimõigustega. Uurimuses osalemine peab olema vabatahtlik ning vastajaid tuleb teavitada uurimusega kaasnevatest aspektidest. Saadud andmed peavad jääma konfidentsiaalseks ning vaid uurimise eesmärgil kasutatavaks.

2.4. Andmeanalüüs

Saadud andmeid analüüsiti andmetötlusprogrammiga SPSS 22.

Mentorite Enesetõhususe Skaalas oli kaheksa ümberpööratud väidet (vt Lisa1), andmeanalüüsile eelnevalt pöörati nende väidete skaala ümber. Kuna käesolevas töös kasutatakse Mentorite Enesetõhususe Skaala eesti keelde tõlgitud versiooni esmakordselt, sooviti teada saada, kas varasemas uurimuses (Riggs, 2000) olev skaalade jaotus (enesetõhususe skaala ja tulemuste ootuse skaala) kehtib ka käesoleval valmil. Seetõttu teostati esmalt hierarhiline klasteranalüüs. Ankeedi skaalade sisemise kooskõla teadasaamiseks arvutati Cronbachi alfa. Koondtunnustena kasutati nelja ploki – enesetõhususe kaks alaskaalat, hinnangud juhtkonna toetusele ja hinnangud algaja õpetaja ametialasele arengule – üksikväidetele antud hinnangute keskväärtuseid (mediaane). Wilcoxon testi kasutades võrreldi kahte enesetõhususe alaskaalat, et selgitada välja, kas alaskaalade vahel esineb statistiliselt oluline erinevus.

Seosehüpoteese (hüpoteesid 1-4) kontrolliti Spearmani astakorrelatsioonanalüüsiga. Enesetõhususe seost juhtkonnapoolse toetuse tajumisega analüüsiti ka üksikväidetest lähtuvalt.

Võrdlushüpooteesi (hüpotees 5) kontrollimiseks kasutati Kruskal Wallise dispersioonanalüüsi. Võrdlushüpooteesiga seoses analüüsiti lisaks personaalse enesetõhususe erinevusi lähtuvalt üksikväidetest. Kolme grupi võrdlemiseks kasutati Kruskal Wallise dispersioonanalüüsi. Kui analüüsi tulemusel ilmnis statistiliselt oluline erinevus gruppide vahel, siis selgitati Mann-Whitney U-testi abil välja, milliste konkreetsete gruppide vahel on statistiliselt oluline erinevus.

Kahe avatud küsimuse vastuste analüüsimiseks kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi. Küsimuse „*Millest tunnete mentorina enim puudust?*“ vastuseid analüüsiti lähtuvalt eelnevalt loodud viiest kategooriast. Kategooriateks võeti varasemates uurimustes (e.g. Eisenschmidt, 2006; Frels *et al*, 2013; Hudson, 2010) mentorite poolt nimetatud probleemid mentorluses – ajapuudus, rolliülesannete puudumine, juhtkonna vähene toetus, ergutussüsteemi puudumine ja vähene koolitus (sh vähesed oskused). Küsimuse „*Põhjendage antud hinnangut oma kogemuste.*“ vastuste analüüsimisel tekkisid kategooriad vastuste lugemise käigus. Kategooriate arvu ette ei määratud ning autor luges vastuseid seni, kuni uusi kategooriaid ei lisandunud.

Tulemuste paremaks illustreerimiseks on esitatud ka kirjeldav statistika. Tabelid ja joonis on koostatud MS Excelis.

3. Tulemused

3.1. Mentorite enesetõhususe tase ja hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele

Mentorite enesetõhususe kirjeldava statistikana on välja toodud kõige kõrgemalt ja madalamalt hinnatud väited (vt Tabel 2). Väidetele antud hinnangute võrdlemisel Wilcoxon'i testiga selgus, et kõige enam nõustuti väitega „*Suhtun algaja õpetajaga* (edaspidi kasutatakse tähistamiseks AÕ) *arutledes tema küsimustesse tavaliselt positiivselt*“, millele antud hinnang erines väitele „*Tõhus mentorlus aitab AÕ-l areneda*“ antud hinnangust ($Z=-2,15$, $p<0,05$). Ülejäänud väidete, mille mediaan oli 5, hinnangute vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenu (p>0,05). Järgmine statistiliselt oluline erinevus ilmnis väidete „*Hea mentorlus aitab parandada AÕ kutseaasta programmist tulenevaid puudujäärke*“ (mediaan 5) ja „*AÕ-ga vesteldes saan ma hõlpsalt sõnastada veendumusi, millest oma õpetajapraktikas juhindun*“ (mediaan 4) hinnangute vahel ($Z=-3,14$, $p<0,01$).

Kõige vähem nõustuti väitega „*Mentorid on üldiselt vastutavad AÕ ametialase arengu eest*“, millele antud hinnang oli oluliselt madalam väitele „*AÕ õpetamise tõhusus on otseselt seotud mentori juhendamisoskustega*“ antud hinnangust ($Z=-5,44$, $p<0,01$). Järgmine

statistiliselt oluline erinevus oli väidetele „*Mentor ei ole teinud oma tööd, kui AÕ-l on kooli reeglitest puudulik arusaam*“ (mediaan 3) ja „*Mentori väikestest lisapingutustest tuleneb AÕ tavalisest paremini organiseeritud tund*“ (mediaan 4) antud hinnangutes ($Z=-2,27$, $p<0,05$).

Sagedustabel, mis sisaldab kõiki enesetõhususega seotud väiteid asub Lisas 2.

Tabel 2. *Mentorite Enesetõhususe Skaala kõrgeimalt ja madalaimalt hinnatud väidete mediaanid ja väitega nõustunute osakaal*

Väide	Me	+%
Suhtun AÕ-ga arutledes tema küsimustesse tavaliselt positiivselt.	5	97
Tõhus mentorlus aitab AÕ-l areneda.	5	94
Hea mentorluse abil saab arendada AÕ-l koolis töötamise põhimõtete mõistmist.	5	93
Saan AÕ-d toetades kasutada oma teadmisi õpetamise olemusest.	5	92
Mul on raskusi AÕ saavutuste tunnustamisel.*	5	92
Hea mentorlus aitab parandada AÕ KA programmist tulenevaid puudujääke.	5	90
Mentor ei ole teinud oma tööd, kui AÕ-l on kooli reeglitest puudulik arusaam.	3	46
Kui AÕ ei ole teadlik oma saavutustest, võib põhjus olla ebapiisavas mentorluses.	3	39
Ma ei ole kindel, kuidas AÕ-ga koostöös määratleda tema ametialase arengu hetkeseis meie koostöö alguses.*	3	37
Mentori teene on, kui direktor märgib, et AÕ on hästi kursis kooli protseduuride ja toimimispõhimõtetega.	3	36
AÕ raskused on enamasti seotud tõhusa mentorluse puudumisega.	3	35
AÕ küündimatust tunnikorra tagamisel saab lahendada hea mentorluse abil.	3	33
AÕ õpetamise tõhusus on otseselt seotud mentori juhendamiskustega.	3	31
Mentorid on üldiselt vastutavad AÕ ametialase arengu eest.	3	13

* väite skaala on andmeanalüüsile eelnevalt pööratud, Me – mentorite hinnangute mediaan, „+%" – „täiesti nõus“ või „pigem nõus“ vastanute osakaal; AÕ - algaja õpetaja; KA - kutseasta

Juhtkonna toetusega seotud väidetest (vt Tabel 3) nõustuti enim, et „*Juhtkond suhtub mentorlusse positiivselt*“, millele antud hinnang oli statistiliselt oluliselt kõrgem kui väitele „*Juhtkond on teadlik mentori rolliga kaasnevatest ülesannetest*“ antud hinnangust ($Z=-5,20$, $p<0,01$). Statistiliselt olulised erinevused ilmnisid viie väite vahel, millega oldi vähim nõus: koormuse planeerimise ja lisatasu maksimisega seotud väidete vahel ($Z=-3,21$, $p<0,01$), lisatasu maksimisega ja tagasiside saamisega seotud väidete vahel ($Z=-1,96$, $p<0,05$), tagasiside saamisega ja kutseasta etappide analüüsimisega seotud väidete vahel ($Z=-7,60$, $p<0,01$) ning kutseasta etappide analüüsimise ja kindlate rolliülesannete edastamisega seotud väidete vahel ($Z=-2,85$, $p<0,01$).

Tabel 3. *Juhtkonna toetusega seotud väidete mediaan ja vastuste protsentuaalne jagunemine*

Väide	Me	+	+/-	-
Juhtkond suhtub mentorlusse positiivselt.	4	79	16	5
Juhtkond on teadlik mentori rolliga kaasnevatest ülesannetest.	4	61	26	13
Juhtkond toetab mu osalemist mentoritele mõeldud koolitustel.	4	60	24	16
Saan juhtkonnalt abi, kui mul tekivad mentorina probleemid.	3	58	21	21
Juhtkond tunnustab mind kui mentorit.	4	55	24	21
Juhtkond kasutab minu kui mentori teadmisi kooli arendustegevuses.	3	41	25	34
Juhtkond on edastanud mulle kindlad ülesanded seoses mentori rolliga.	3	39	25	36
Juhtkond analüüsib koos minuga AÕ KA etappide lõppedes AÕ tööd.	3	30	28	42
Saan juhtkonnalt tagasisidet oma tegevusele mentorina.	3	25	27	48
Juhtkond maksab mulle AÕ juhendamise eest lisatasu.	1	22	7	71
Koormuse planeerimisel arvestatakse, et mul jääks aega AÕ juhendamiseks ja tundide jälgimiseks.	2	17	27	56

Me – mentorite hinnangute mediaan; „+“ – „täiesti nõus“ või „pigem nõus“ vastanute osakaal; „+/-“, – „osaliselt ei ole nõus, osaliselt olen nõus“ vastanute osakaal; „-“, – „pigem ei ole nõus“ või „ei ole üldse nõus“ vastanute osakaal; AÕ - algaja õpetaja; KA – kutseasta

3.2. Mentorite Enesetõhususe Skaala klasteranalüüs

Klasteranalüüsi kaasati kõik Mentori Enesetõhususe Skaala 29 väidet. Klasterite arvu ette ei määratud. Dendrogrammilt (vt Lisa 3) selgus, et väited 2, 5 ja 23 eristusid klasteri struktuurist ning ühinesid klasteritega kõige viimastel etappidel. Seetõttu jäeti nimetatud väited analüüsist välja ning korrati klasteranalüüsi. Analüüsides klasteritesse jaotunud väiteid selgus, et skaala kirjeldamiseks on sobilik kaheklasteriline struktuur. Esimesse klasterisse grupeerus 14 enesekohast väidet, mis väljendasid vastaja hoiakuid enda tõhususse ja suutlikkusse mentori rollis ja 5 väidet, mis olid seotud üldise enesetõhususega. Klasteranalüüsi tulemust saab hinnata lähtuvalt interpreteeritavusest või ka teooriale vastavusest (Niglas, *s.a*). Selleks, et klasterile oleks võimalik anda koondnimetus ja et klaster oleks ühtlasi vastavuses skaala varasema (Riggs, 2000) jaotusega, jäeti esimesest klasterist välja viis väidet (4, 24, 25, 26, 27), mis mõõtsid üldist enesetõhusust. Seejärel tehtud klasteranalüüs, mille dendrogramm on toodud lisa 4, võimaldas anda klasteritele koondnimetused. Esimene klaster nimetati – personaalne enesetõhusus (PET). Teine klaster koondas väiteid, mis näitasid vastajate hoiakuid seoses mentori tõhususega üldiselt ning mentorluse kui toetusvõimaluse tõhususega. Sellest tulenevalt nimetati klaster koondnimetusega üldine enesetõhusus (ÜET). (vt Tabel 4)

Klasterite reliaablus (Cronbachi α) oli vastavalt personaalne enesetõhusus 0,83 ja üldine enesetõhusus 0,67.

Võrreldes alaskaalasid Wilcoxon testiga ilmnes, et vastajate personaalne enesetõhusus on oluliselt kõrgem (mediaan 4,00) kui üldine enesetõhusus (mediaan 3,00) ($Z=-9,49$, $p<0,01$).

Tabel 4. *Mentorite Enesetõhususe Skaala klastritesse jaotunud väited*

Väide	Klaster 1 - Personaalne enesetõhusus (PET)
3	AÕga vesteldes saan ma hõlpsalt sõnastada veendumusi, millest oma õpetajapraktikas juhindun.
6	Suudan pakkuda AÕle paljusid erinevaid hariduse-teemalisi materjale.
7	Suudan AÕ-ga arutledes oskusliku küsitlemise abil suunata teda oma probleeme lahendama.
8	Kahtlen, kas mul on vajalikke oskusi, et olla tõhus mentor.
10	Suudan hinnata, kuidas AÕ jälgib oma ametialast arengut (nt AÕ arutlused, eneseanalüüs, refleksioon).
11	Saan AÕ-d toetades kasutada oma teadmisi õpetamise olemusest.
12	Leian pidevalt paremaid viise, kuidas olla oma AÕ-le mentoriks.
13	Suhtun AÕ-ga arutledes tema küsimustesse tavaliselt positiivselt.
14	Mul on AÕ tundi jälgides raske toimuvat analüüsida.
15	Olen AÕ-ga vesteldes oskuslik kuulaja.
17	Ma ei tea, kuidas julgustada AÕ-d eneserefleksioonile.
19	Ma ei ole AÕ ametialase arengu jälgimises eriti tõhus.
21	Mul on raskusi AÕ saavutuste tunnustamisel.
22	Suudan AÕ-ga arutledes väljendada seda, kuidas meie konsultatsioonid on mõjunud positiivselt minu enda ametialasele arengule.
Klaster 2 – Üldine enesetõhusus (ÜET)	
1	AÕ raskused on enamasti seotud tõhusa mentorluse puudumisega.
9	AÕ küündimatust tunnikorra tagamisel saab üldjuhul lahendada hea mentorlusega.
16	AÕ õpetamise tõhusus on otseselt seotud mentori juhendamisoskustega.
18	Mentorid on üldiselt vastutavad AÕ ametialase arengu eest.
20	Mentori teene on, kui direktor märgib, et AÕ on hästi kursis kooli protseduuride ja toimimispõhimõtetega.
28	Kui AÕ ei ole teadlik oma saavutustest, võib põhjus olla ebapiisavas mentorluses.
29	Mentor ei ole teinud oma tööd, kui AÕ-l on kooli reeglitest puudulik arusaam.

3.3. *Mentorite enesetõhususe seosed juhtkonnapoolsele toetusele ning algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangutega*

Leiti, et juhtkonnapoolse toetuse tajumisega on seotud mentorite personaalne enesetõhusus ($\rho=0,32$, $p<0,01$), aga mitte üldine enesetõhusus ($p>0,05$). Tabelis 5 on toodud seitse juhtkonna toetuse tajumisega seotud väidet, millel ilmnes seos mentorite personaalse enesetõhususega ning millest ühel ilmnes seos ka üldise enesetõhususega.

Tabel 5. *Mentorite enesetõhususe ja juhtkonnapoolse toetuse tajumise seosed*

Väide	PET	ÜET
Juhtkond toetab mu osalemist mentoritele mõeldud koolitustel.	0,25**	0,19*
Juhtkond suhtub mentorlusse positiivselt.	0,32**	0,09
Juhtkond on teadlik mentori rolliga kaasnevatest ülesannetest.	0,32**	0,09
Saan juhtkonnalt abi, kui mul tekivad mentorina probleemid.	0,31**	0,14
Juhtkond tunnustab mind kui mentorit.	0,31**	0,06
Juhtkond on edastanud mulle kindlad ülesanded seoses mentori rolliga.	0,26**	0,09
Juhtkond kasutab minu kui mentori teadmisi kooli arendustegevuses.	0,23**	0,06

PET – personaalne enesetõhusus; ÜET – üldine enesetõhusus; * $p<0,05$; ** $p<0,01$

Mentorite personaalne enesetõhusus oli seotud viimati juhendatud algaja õpetaja ametialasele arengule antud hinnanguga (õpetamisstrateegiate kasutamisele, tunnikorra tagamisele ja õpilaste kaasamisele antud hinnangute mediaan) ($\rho=0,19$, $p<0,05$). Mentorite üldine enesetõhusus algaja õpetaja arengule antud hinnanguga seotud ei olnud.

Leiti, et mentorite enesetõhusus on seotud juhendatavate arvuga mentoriks oldud aja jooksul. Juhendatavate arvuga ilmnes seos nii personaalsel enesetõhususel ($\rho=0,18$, $p<0,05$) kui üldisel enesetõhususel ($\rho=0,23$, $p<0,01$).

Ilmnes, et mentorite personaalne enesetõhusus on seotud hinnangutega algaja õpetaja juhendamisele kulunud ajale ($\rho=0,24$, $p<0,01$). Üldisel enesetõhususel nimetatud teguriga seost ei ilmnenud. Eelnevalt nimetatud seosed on välja toodud tabelis 6.

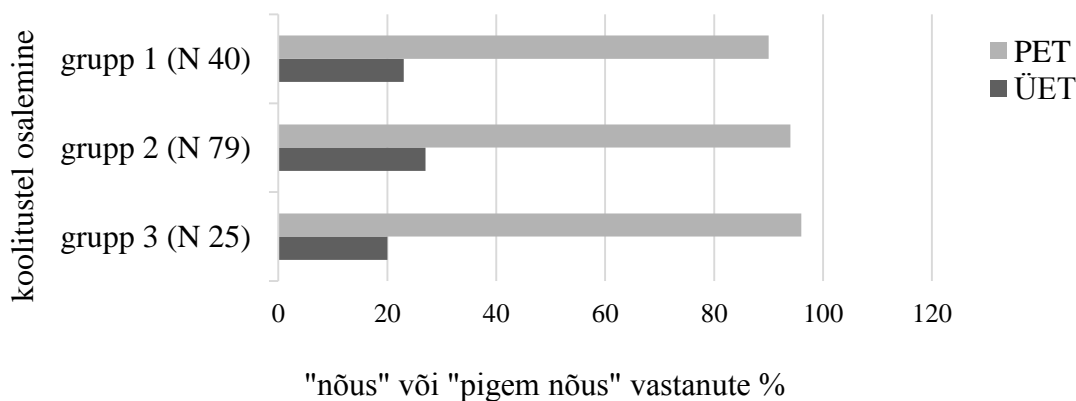
Tabel 6. *Mentorite enesetõhususe seosed juhtkonnapoolsele toetusele ja algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangutega*

Tegurid	PET	ÜET
juhtkonna toetus	0,32**	0,12
algaja õpetaja areng	0,19*	0,08
algajate õpetajate arv	0,18*	0,23**
juhendamisele kulunud aeg	0,24**	0,08

PET – personaalne enesetõhusus; ÜET – üldine enesetõhusus; * $p<0,05$; ** $p<0,01$

3.4. Erinevused mentorite enesetõhususes lähtuvalt läbitud koolitustest

Enesetõhusust võrreldi kolmel mentorite grupil: grupp 1 – koolitusi mitteläbinud; grupp 2 – kutseasta programmi mentorkoolituse või mõne teise mentorlusega seotud koolituse läbinud; grupp 3 – kutseasta programmi mentorkoolituse ja mentorlusega seotud koolituse läbinud. Kolme grupi võrdlemisel selgus, et mentorite enesetõhusus ei erinenud lähtuvalt koolituste läbimisest (PET skaala $p=0,09$ ja ÜET skaala $p=0,54$) (vt Joonis 1).



Joonis 1. *Mentorite enesetõhusus lähtuvalt läbitud koolitustest*

PET – personaalne enesetõhusus; ÜET – üldine enesetõhusus; N – mentorite arv

Analüüsid üsikoväiteid lähtuvalt läbitud koolitustest ilmnes, et grupi 3 (kutseaasta programmi mentorkoolituse ja mentorlusega seotud koolituse läbinud) enesetõhusus on oluliselt kõrgem grupi 2 (kutseaasta programmi mentorkoolituse või mõne teise mentorlusega seotud koolituse läbinud) enesetõhususest seoses kolme väitega ning grupi 1 (koolituse mitteläbinud) enesetõhususest seoses ühe väitega. Kuna mediaanides erinevused ei ilmnenu, on erinevuste näitamiseks toodud väitega nõustunute protsent (vt Tabel 7).

Tabel 7. Enesetõhususe erinevused lähtuvalt läbitud koolitustest

Väide	grupi nr	+%	grupi nr	+%	U	p
Suudan AÕ-ga arutledes oskusliku küsitlemise abil suunata teda oma probleeme lahendama.	2	82	3	96	677	0,01
Kahtlen, kas mul on vajalikke oskusi, et olla tõhus mentor.	2	79	3	96	679	0,01
Saan AÕ-d toetades kasutada oma teadmisi õpetamise olemusest.	2	91	3	96	675	0,01
Leian pidevalt paremaid viise, kuidas olla AÕ-le mentoriks.	1	55	3	72	352	0,04

grupp nr 1 – koolituse mitteläbinud, grupp nr 2 – kutseaasta programmi mentorkoolituse või mõne teise mentorkoolituse läbinud, grupp nr 3 – kutseaasta programmi mentorkoolituse ja mentorlusega seotud koolituse läbinud, +% – „täiesti nõus“ ja „pigem nõus“ vastanute protsent, U – teststatistik, p – olulisuse tase

3.5. Mentorite arvamused teguritest, millest tuntakse mentorina puudust ning põhjendused oma kogemuste mentorina

Küsimuse „Millest tunnete mentorina enim puudust?“ vastuseid analüüsiti lähtuvalt viiest kategooriast: *aeg, koolitused / oskused, tasu, juhtkonna toetus, selged rolliülesanded*. Vastuste analüüsimisel tekkis kolm uut kategooriat – *algaja õpetaja olemasolu koolis, kogemuste jagamine / suhtlemine teiste mentoritega ning ei tunne millestki puudust*. Kategooriate esinemissagedus on toodud tabelis 8.

Tabel 8. Küsimuse „Millest tunnete mentorina enim puudust?“ vastuste kategooriad, nende esinemissagedus ja vastanute osakaal

Kategooria	N	%
Aeg	78	54
Koolitused ja oskused	18	13
Tasu	17	12
Juhtkonna toetus ja tunnustus	17	12
Rolliülesanded	5	3
Suhtlemine teiste mentoritega	6	4
Algaja õpetaja olemasolu koolis	3	2
Ei tunne millestki puudust	6	3

N – vastanute arv, % vastanute osakaal

Küsimuse „*Põhjendage oma kogemusele mentorina antud hinnangut.*“ vastuste kirjeldamisel võeti aluseks kolm gruppi. Mentorid, kes oma kogemuste hindamisel kasutasid hinnangut „halb“ või „rahuldav“ on koondatud gruppi nimetusega „Madal hinnang“ (8% vastanutest); mentorid, kes hindasid oma kogemusi heaks on koondatud gruppi nimetusega „Keskmine hinnang“ (44%) ning oma kogemustele hinnangu „väga hea“ või „suurepärase“ andnud mentorid on grupis „Kõrge hinnang“ (48%).

Mentorite kogemuste põhjendustest tekkinud kategooriad on toodud tabelis 9.

Tabel 9. *Kogemustele antud hinnangute põhjendamisel ilmnenud kategooriad ja nende esinemissagedus*

Kategooria	Kõrge (N 69)	Keskmine (N 63)	Madal (N 12)
Koostöö, usaldus, positiivne kogemus	12	8	0
Algaja õpetaja areng	10	2	0
Eneseanalüüs ja -areng	10	5	0
Arenguruumi olemasolu	8	5	0
Tagasiside	8	5	1
Vajalikud oskused	7	0	0
Staaž õpetajana	7	3	0
Staaž mentorina	5	3	0
Algaja õpetaja hoiak	5	2	1
Olen juhendatava jaoks olemas	4	1	0
Vähe kogemusi	2	11	4
Ajapuudus	2	12	1
Vähene koolitus	1	2	0
Rolliülesannete puudumine	0	2	0
Juhtkonnapoolne huvipuudus	0	1	0

N – vastanute arv; kõrge, keskmine, madal – hinnang kogemusele

Kategooriate näitlikustamiseks on toodud järgnevalt mõned mentorite vastused.

Koostöö, usaldus, positiivne kogemus – „*Saavutasin nooremõpetajaga väga usaldusväärse kontakti.*“, „*On võimalus oma kogemusi ja arusaamu jagada.*“

Algaja õpetaja areng – „*Juhendatav on kujunenud heaks õpetajaks.*“, „*Minu juhendatavad on arenenud, ..., muutunud enesekindlamaks.*“

Eneseareng ja -analüüs – „*Noort juhendades mõtlesin ka ise rohkem näiteks refleksioonile. Tavatöös hakkab aastatega kõik kuidagi kulgema, aga tõhustamine võib tagaplaanile jääda.*“, „*Tegelemine algaja õpetajaga andis mulle mentorina võimaluse meelde tuletada seda, mida polnud kaua tähele pannud.*“

Arenguruumi olemasolu – „*Kindlasti on veel midagi, milles areneda paremaks.*“, „*Alati saab kõike teha paremini.*“

Tagasiside – „*Arenguvestluses juhkonnaga on tulnud positiivne tagasiside.*“, „*Kui noor õpetaja ütleb, et minuga koostööst on talle kasu olnud.*“.

Vajalikud oskused – „*Oskan kuulata, suunata noorempedagooge enese refleksioonile ja koos arutledes jõuda sobilike lahendusteni.*“, „*Hea kuulaja ja analüüsija. Toetan noort kolleegi tema ideede ja mõtete elluviimisel.*“.

Algaja õpetaja hoiak – kui enda kogemusi kõrgelt hinnanud mentorid tõid põhjenduseks positiivse hoiaku, nt „*Väga asjalik ja arenemisvalmis algaja õpetaja.*“, siis oma kogemusi madalalt hinnanud mentorid tõid põhjenduseks – „*Minu nooremõpetaja suhtub mentorlusse suhteliselt ükskõikselt ja teda pole eriti tundide analüüsid jms huvitanud.*“.

Vähe kogemusi - „*Sooviks rohkem algajaid õpetajaid, keda juhendada.*“, „*Juhendatavaid on lihtsalt vähe olnud, kuid sealt just kogemused tulevad.*“.

Ajapuudus – „*Kuna töökoormus on suur, tuleb nooremõpetajaga tegelda kiirustades.*“, „*Mentori töö on väga ajamahukas. Tahaks rohkem noorele kolleegile toeks olla, aga oma töö tuleb ka teha.*“.

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja üldhariduskoolide mentorite enesetõhususe tase ja hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele ning leida seoseid enesetõhususe ja juhtkonnapoolse toetuse tajumise, algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangute ning läbitud koolituste vahel. Käesoleva töö üheks praktiliseks väljundiks on ettepanekud seoses mentorluse korraldamisega koolis ja mentorkoolituste planeerimisega. Mentoritele koolituste planeerimisel ei piisa ainuüksi mentorite enesetõhususe taseme teadmistest, vaid olulisemaks osutub enesetõhusus seoses mentorite konkreetsete tegevustega. Lisaks võiks mentorluse korraldamisel koolis olla sisendiks mentorite hinnangud juhtkonna erinevatele tegevustele seoses mentorlusega. Eelnevast tulenevalt arutletakse esmalt üldiste tulemuste ja mõningate madalaima hinnangu saanud üksikvaidete üle.

Käesolevas uurimuses osalenud mentorite personaalne enesetõhusus oli pigem kõrge – vaid ühe personaalse enesetõhususega seotud väitega nõustusid vähem kui pooled vastanutest. Saadud tulemus erineb uurimuse tulemustest, kus Yaman ja Alkaç (2010) sama instrumenti kasutades leidsid, et mentorite personaalne enesetõhusus on madal. Enesetõhususega mõneti seotuks on loetud enesekindlust (e.g Hall *et al*, 2008), seega võib öelda, et saadud tulemusel võib olla teatav sarnasus üheksas Euroopa riigis läbiviidud uurimusega, milles mentorid andsid kõrgeid hinnanguid oma enesekindlusele (Jones, 2009).

Mentorite personaalne enesetõhusus oli oluliselt kõrgem kui üldine enesetõhusus. Ilmnenud erinevusest võib järeldada, et usutakse rohkem iseenda suutlikkusse mentorina ja algaja õpetaja toetamisel loodetakse iseendale. Mentorite tegevuse tõhususse ja mentorluse kui toetusvõimaluse tõhususse usutakse vähem. Samas, et mentorlus oleks algajatele õpetajatele tõhus, on see vaja integreerida koolikultuuri (Ulvik & Sunde, 2013) – seega muuta mentorlus süsteemseks, mis võiks ühtlasi tõsta mentorite usku mentorluse tõhususse. Võttes arvesse töö teoreetilises osas esiletoodud kahtlusi enesetõhususe jagamisest personaalseks ja üldiseks (e.g Skaalvik & Skaalvik, 2010; Wyatt, 2012) ning mentorite üldise enesetõhususe alaskaala väidete sisu, leiab käesoleva töö autor, et mentorite üldise enesetõhususe asemel oleks sobilikum kasutada väljendit mentorite üldine tõhusus. Sellisel juhul kaoks ära vastuolu Bandura (1997) põhimõtetega enesetõhususest kui enesekohasest uskumusest iseenda suutlikkusse.

Üksikväidete tulemuste analüüsimisel selgus, et mentorite personaalne enesetõhusus oli oluliselt madalam seoses suutlikkusega määratleda koostöö alguses algaja õpetaja arengustaadium. Tulemus on kooskõlas Yaman ja Alkaç (2010) uurimuse tulemustega, mille kohaselt enamus vastanutest leidsid, et nad ei ole kindlad, kuidas algaja õpetaja ametialase arengu hetkeseisu määratleda. Ka Lombiots (2012) uurimuses selgus, et mentorid hindasid madalalt oma oskust tunda algaja õpetaja arenguvajadusi. Samas on eelnev oskus vajalik ja võimaldab vastata Eensalu (2007) uurimuses selgunud algajate õpetajate ootusele, et mentorid oleks rohkem abiks arengueesmärkide püstitamisel. Ka Crasborn *et al* (2011) rõhutasid, et mentorluse õnnestumiseks on algajate õpetajate arengustaadiumiga arvestamine väga oluline.

Juhtkonnapoolse toetusega seotud väidetest pooltega nõustusid rohkem kui 50% vastanutest. Barrera *et al* (2010) uurimuses tõid mentorid ühelt poolt ootusena ja teiselt poolt probleemina välja juhtkonna poolt selgelt sõnastatud eesmärgid ja juhiseid seoses mentori rolliga, kolme osapoole suhtlemise tähtsustamise ja ajaressursi võimaldamise. Ka käesolevas uurimuses nõustusid mentorid vähem väidetega, mille sisuks oli kindlate mentori rolliga seotud ülesannete edastamine, kutseaasta etappide lõppedes juhi osalemine algaja õpetaja arengu analüüsimisel, koormuse planeerimisel aja arvestamine. Viimati nimetatule kui ühele läbivale probleemile mentorluses viitab ka asjaolu, et väga vähestel käesolevas uurimuses osalenud mentoritel on olnud tunnikoormus mentoriks oldud õppeaastal väiksem. Lisaks vastati avatud küsimusele enim, et tuntakse puudust ajast. Antud probleemile viitavad ka paljud teised uurijad (e.g Eisenschmidt, 2006; Frels *et al*, 2013; Hudson, 2010). Samas on Euroopa Komisjoni hariduspoliitika käsiraamatus rõhutatud, et kutseaasta õnnestumiseks on

oluline, et mentorlus ei oleks õpetajate põhikoormusele lisanduv ülesanne. Mentoritele peab olema tagatud piisav vaba aeg oma ülesannetega tegelemiseks (European Commission, 2010).

4.1. Mentorite enesetõhususe seosed juhtkonnapoolsele toetusele ja algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangutega

Esimene hüpotees – mentorite enesetõhusus on seotud juhtkonnapoolse toetuse tajumisega – leidis kinnitust osaliselt. Juhtkonnapoolse toetuse tajumisega oli positiivselt seotud mentorite personaalne enesetõhusus, aga mitte üldine enesetõhusus. Ilmnenud seos ei toeta Lewandowski (2005) arvamust, kes leidis, et kuna personaalne enesetõhusus tugineb inimese sisemisele võimekusele, motivatsioonile ja kogemustele, on juhtkonna toetuse mõju personaalsele enesetõhususele vähene. Lähtudes eelnevast ja võttes arvesse juhtkonna olulist rolli mentorluse soodustamisel (Ulvik & Sunde, 2013), võiks arvata, et juhtkonnapoolse toetuse tajumisega seostub pigem mentorite üldine enesetõhusus, mis näitab mentorite usku mitte iseenda vaid mentorluse ja mentorite tõhususse. Samas käesoleva uurimuse tulemused eelnevat ei kinnitanud ning ei olnud ka ühtlasi kooskõlas Hippi (1996) ja Elliotti (2000) uurimuste tulemustega, kus õpetajaid uurides leiti, et juhtkonna toetuse tajumine on seotud õpetaja üldise, mitte personaalse enesetõhususega.

Mentorluse toetamine võiks olla koolijuhtidele üheks võimaluseks, et järgida Eesti elukestva õppe strateegias (Eesti Koostöö Kogu, 2014) ettenähtud koolijuhü ülesannet – luua võimalused õpetajate professionaalseks arenguks. Eelnevat toetab käesolevas uurimuses selgunu – oma kogemusi mentorina kõrgemalt hinnanud vastajad tõid ühe põhjendusena välja enesearengu. Ka Lopez-Real ja Kwan (2005) leidsid, et mentorlus pakub mentoritele võimalusi õppida algajalt õpetajalt kaasaegseid või senisest erinevaid lähenemisi õpetamisel. Seega saavad koolijuhid mentorluse toetamise kaudu tõsta mentorõpetaja enesetõhusust õpetaja rollis. Arvestades TALIS-uuringus (Loogma *et al*, 2009) ilmnenu Eesti õpetajate madalat enesetõhusust, võiksid koolide juhtkonnad luua tingimused, mis soodustavad enesetõhususe tõusu.

Järgnevalt tuuakse välja juhtkonna kaks tegevust, millele antud hinnangud olid seotud mentorite personaalse enesetõhususega, kuid samas nõustusi vähem kui pooled vastanutest, et juhtkond neid tegevusi praktiseerib. Selgus, et personaalne enesetõhusus on positiivses seoses hinnanguga väitele, mis selgitas, kas juhtkond on edastanud mentorile rolliülesanded. Töö teoreetilises osas on rõhutatud konkreetsete rolliülesannetele olulisust mentorluses (*e.g* Barrera *et al*, 2010; Frels *et al*, 2013). Käesoleva uurimuse tulemuste põhjal võib oletada, et mentori rollile konkreetseid ootuseid ja ülesandeid juhtkonna poolt pigem ei esitata.

Rolliülesannete puudumisel võib aga mentorite tegevus sõltuda sellest, kuidas nad oma rolli tõlgendavad (Lai, 2010). Mentorite personaalne enesetõhusus on positiivses seoses hinnanguga väitele „*Juhtkond kasutab minu kui mentori teadmisi kooli arendustegevuses*“. Ilmnenud seos on kooskõlas Hipp (1996) intervjuueeritavate arvamusega, et enesetõhusust tõstab mõjuvõimu ja osalemise suurendamine otsustamises. Samas Rumm (2007) uurimuses selgus, et vaid viiendik koolijuhte kasutab mentorite teadmisi kooli arendustegevuses. Arvestades, et mentorite kaasamine kooli arendustegevusse on ka kutseasta ülesannetes määratletud (Kutseasta osapoolte ..., s.a) ning õpetajate kaasamist kooliarendusse rõhutatakse Eesti elukestva õppe strateegias (Eesti Koostöö Kogu, 2014), siis oleks vajalik pöörata koolijuhtide tähelepanu kaasamise olulisusele seoses enesetõhususega.

Seega on juhtkonnapoolne järjepidev mentorluse jälgimine ja toetamine vajalik (Hallam *et al*, 2012; Ulvik & Sunde, 2013) ja juhtkonna tegevused seoses mentorlusega ei ole olulised mitte ainult algajatele õpetajatele, vaid ka mentoritele. Ühtlasi saavad koolijuhid mentorite toetamisega kaudselt soodustada algajate õpetajate arengut ning tuginedes Ponte ja Twomey (2014) poolt kirjutatule, mõjutada mentorite oskusi õpetajana. Samas võib asjaolu, et vaid poolte juhtkonnapoolse toetusega seotud väidetega nõustus rohkem kui 50% vastanutest, kinnitada pigem Frels *et al* (2013) poolt kirjutatut – juhid ei süvene piisavalt mentorluse sisulisse külge. Kuna aga Eestis ei ole mentorlust valitsuse poolt reguleeritud (European Commission, 2010), siis oleks hariduse kvaliteedi tagamiseks tarvilik just koolijuhtidel pöörata senisest suuremat tähelepanu mentorluse korralduslikele ja sisulistele aspektidele.

Teine hüpotees – mentorite enesetõhusus on positiivselt seotud hinnangutega viimati juhendatud algaja õpetaja ametialasele arengule – leidis kinnitust osaliselt. Viimati juhendatud algaja õpetaja ametialasele arengule antud hinnangutega oli positiivses seoses mentorite personaalne enesetõhusus, aga mitte üldine enesetõhusus. Võib eeldada, et algaja õpetaja areng peegeldab mentoritele, kui tõhusad on nad olnud oma rollis. Eelnevale viitab ka asjaolu, et mitu mentorit, kes hindasid oma kogemusi seoses mentorlusega kõrgelt, põhjendasid oma hinnangut algaja õpetaja arengu ja edukuse kaudu. Ka Gilles ja Wilson (2004) leidsid, et mentorid defineerivad oma edu algaja õpetaja edu ja enesekindluse tõusu kaudu. Seega võib öelda, et algaja õpetaja arengut võiks tõlgendada kui käitumise tulemuslikkust, mis on Bandura (1997) kohaselt üheks peamiseks enesetõhususe allikaks. Samas aga võib eeldada, et algajate õpetajate areng ei ole ainuüksi mentorite enesetõhususe allikas, vaid ka selle tagajärg – kõrgema enesetõhususega mentorid pühenduvad rohkem algajate õpetajate toetamisele ning seeläbi arenevad algajad õpetajad rohkem. Kokkuvõtvalt võib öelda, et saadud tulemus on

kooskõlas Poulou (2007) ja Caprara *et al* (2006) uurimustega, mis näitasid õpetajate enesetõhususe ning õpilaste saavutuste vahelist vastastikust mõju.

Kolmas hüpotees – mentorite enesetõhusus on seotud juhendatavate arvuga mentoriks oldud aja jooksul – leidis kinnitust. Seega – selleks, et mentorid usuks mentorite tõhususse, mentorlusse kui algaja õpetaja toetusvõimalusse ja iseenda suutlikkusse, näib olevat oluline juhendatavate arv. Eelnevaga on kooskõlas, et mitmed mentorid, kes hindasid oma kogemusi madalalt või keskmiselt, nimetasid põhjendusena väheseid kogemusi. Võib eeldada, et juhendatavate ja kogemuste lisandudes tõuseb mentorite enesetõhusus. Kuna juhendatavate arvu mentoritel võiks samastada staažiga õpetajatel, siis käesolevas uurimuses ilmnenud seos on kooskõlas uurimusestega, kus on leitud enesetõhususe seos staažiga (*e.g* Huang *et al*, 2007; Klassen & Chiu, 2010). Eelpool kirjutatu käsitles enesetõhusust kui uskumust, mis tõuseb juhendatavate lisandudes. Samas on võimalik ka olukord, kus enesetõhusus on juhendatava määramise põhjuseks. Kuna on leitud, et õpetajate enesetõhusus võib kanduda üle mentori rolli (Hall *et al*, 2005; Orland-Barak, 2005; Roehrig *et al*, 2008), siis võibki arvata, et koolijuhid lähtuvad mentorite valimisel õpetajate enesetõhususest. Lisaks on uurimustes (Djigić *et al*, 2014; Hen & Goroshit, 2013) leitud, et edukatele mentoritele vajalikud isikuomadused – avatus, meelegendlus ja empaatia (*e.g* Hudson, 2010; Larose, 2013, Rajuan *et al*, 2007) – on seotud õpetajate enesetõhususega. Seega võivad õpetajate isikuomadused ning töökogemustega lisandunud enesetõhusus mõjutada õpetaja määramist mentoriks. Rumm (2007) uurimuses vastasidki koolijuhid, et mentorite valimisel lähtuvad nad lisaks varasemate juhendamise kogemuste olemasolule ka vajalikest omadustest.

Käesolevas uurimuses oli mentoreid, kes nimetasid mentorluse puuduseks, et koolis ei ole algajaid õpetajaid. Olukorda, kus mentoritel ei ole võimalust juhendamiseks, saaks muuta koostöökultuuri arendamise kaudu koolis. Koolijuhtidel tuleb edendada koostöökultuuri koolis (Eesti Koostöö Kogu, 2014; European Commission, 2010) ja soodustada mentorlust (European Commission, 2010). Nimetatud tegevused oleks võimalik ühendada ning vaadelda mentorlust mitte ainuüksi kui kogenuma õpetaja toetust algajale õpetajale, vaid kui kolleegi toetust kolleegile olenemata toetatava staažist, sest nagu selgus Palmer (2011) uurimuses, soovivad ka staažikad õpetajad, et nende tunde jälgitaks ja selle kohta tagasisidet antaks.

Neljas hüpotees – mentorite enesetõhusus on seotud hinnangutega algajate õpetajate juhendamisele kulunud ajale – leidis kinnitust osaliselt. Hinnangutega algaja õpetaja juhendamisele kulunud ajale oli seotud mentorite personaalne enesetõhusus, aga mitte üldine enesetõhusus. Saadud tulemus on kooskõlas varasema uurimusega, kus selgus, et mentorite

enesetõhusus on seotud juhendatavatega kokkupuutumise sagedusega (Parra *et al*, 2002). Ka oma kogemusi mentorina kõrgelt hinnanute hulgas oli üksikuid mentoreid, kes põhjendasid oma hinnangut sellega, et nad on algajate õpetajate jaoks alati olemas. Siinjuures võib arvata, et pühendatud aeg tagab algajate õpetajate kiirema arengu, mis kui käitumise tulemuslikkus on mentorite enesetõhususe allikaks.

4.2. Mentorite enesetõhususe võrdlus lähtuvalt läbitud koolitustest

Viies hüpotees ei leidnud kinnitust – koolitusi läbinud mentorite enesetõhusus ei erinenud koolitusi mitteläbinud mentorite enesetõhususest. Saadud tulemus ei ole kooskõlas uurimusega, milles Riggs (2000) leidis, et mentorite enesetõhusus on seotud läbitud koolitustega. Kui eeldada, et mentorite enesetõhusus tagab efektiivse mentorluse, siis käesoleva uurimuse tulemus ei toeta Pitton (2006) arvamust, et efektiivseks mentorluseks on vajalik koolituse olemasolu. Põhjuseid, miks erinevusi mentorite enesetõhususes ei ilmnenud, võib olla mitmeid.

Osad mentorid, kes hindasid oma kogemusi kõrgelt, tõid erinevalt oma kogemusi keskmiselt ja madalalt hinnanud mentoritest ühe põhjendusena välja vajalike oskuste olemasolu. Samas tuginedes Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2007) arvamusele, et enesetõhusus põhineb kompetentsuse tajul, mitte tegelikul kompetentsusel, võib siiski eeldada, et koolitused ei ole mõjutanud vastanud mentorite uskumust oma oskustesse ja suutlikkusse. Võib ka arvata, et kui mentor ei olda vabatahtlikult, siis võivad koolitustel räägitud omaksvõttu ja rakendamist mõjutada psühholoogilised tegurid.

Arvestades õpetajate enesetõhususe uurimustes leitud, et enesetõhusus stabiliseerub peale esimesi tööaastaid (Morris & Usher, 2011; Wolters & Daugherty, 2007) ning eeldades, et staaž on seotud koolituste arvuga, võib oletada, et koolituste lisandudes mentorite enesetõhusus mingist hetkest enam ei muutu. Samas aga selgus käesolevas uurimuses olnud avatud küsimuse vastustest, et mitmed mentorid tunnevad puudust vajalikest oskustest ja koolitustest.

Kuna mentori rolli kantakse üle oma teadmised õpetamisest (Orland-Barak, 2005), siis võib eeldada, et koolituste puudumisel võib mentori rollis aidata toime tulla staaž õpetajana. Eelnevat toetab käesoleva uurimuse tulemus – oma positiivset hinnangut kogemusele mentorina põhjendasid mitu vastanut oma õpetajastaaži kaudu, mis on andnud vajalikud teadmised, et toime tulla mentori rollis. Ühtlasi võib oletada, et mentori rolli kantakse üle ka õpetajate täiendkoolitustelt saadud teadmisi.

Õppimine ja enesearendamine ei toimu vaid koolituste kaudu. Hudson (2013) ja Jones (2009) leidsid, et efektiivse mentorluse eelduseks on mentori kriitiline eneseanalüüs. Seega võib oletada, et koolitustel mitteosalenud mentorid tegelevad reflekteerimisega, mis võib samuti tõsta enesetõhusust. Refleksiooni ja enesetõhususe seosele on viidanud ka Lewandowski (2005).

Saadud tulemust võib seletada ka Askew (2006) ja Parra *et al* (2002) seisukohtadele tuginedes – koolitused iseenesest ei taga enesetõhususe tõusu, olulisem on koolituste kvaliteet. Siinjuures tasuks tähelepanu pöörata ka koolitustel kasutatavatele meetoditele. Kuna Bandura (1997) kohaselt on üheks enesetõhususe allikaks asenduskogemused – teiste, endale sarnanevate inimeste jälgimine – siis võiks arvesse võtta Palmer (2011) poolt viidatud ning hinnata, kuivõrd koolitustel kasutatavad meetodid pakuvad võimalusi asenduskogemusteks. Ühtlasi võiks koolitustele alternatiivina rakendada mentorite ühiseid arutelusid ning vastastikku õppimist ja õpetamist, mida nimetati ka käesolevas uurimuses aspektina, millest tuntakse puudust. Ühised arutelud võivad läbi verbaalse veenmise ja asenduskogemuste tõsta enesetõhusust.

Eelnevalt arutletud põhjused võivadki olla tekitanud olukorra, millele viitavad Löffström ja Eisenschmidt (2009) ning Rikard ja Banville (2010) – hoolimata mentoritepoolsest koolituste läbimisest tajuvad algajad õpetajad mentorite toetust erinevalt. Samas ei ole piisavalt uuritud, kui suurt mõju omavad koolitused mentorite oskustele ja tegevustele (Hennissen *et al*, 2008). Autori hinnangul vajaks koolituste mõju mentorite enesetõhususele edasist uurimist ning eeldaks longituuduurimust.

4.3. Töö piirangud ja võimalikud edasised uurimissuunad

Käesoleva uurimuse tulemuste interpreteerimisel tuleb arvesse võtta mitmeid piiranguid. Üheks piiranguks on sotsiaalteaduste uurimustele omane probleem – tulenevalt üldkogumi määratlemise ja juhusliku valimi koostamise raskustest, et ole võimalik saadud tulemusi üldistada ning ühtlasi on hinnangud alati subjektiivsed. On inimesi, kes kalduvad hindama väiteid liiga negatiivselt või siis liiga positiivselt ning seetõttu võivad tulemused olla kallutatud.

Lisaks puudub kindlus, kas kõik vastajad lähtusid vastamisel algajale õpetajale mentoriks olemisest; osade vastajate hinnanguid võisid mõjutada ka praktikantide juhendamise saadud kogemused. Arvestada tuleb võimalikke probleeme ankeedi valiidsusega – välimist valiidsust võis vähendada asjaolu, et vastamisega võisid nõustuda enesekindlamad ja aktiivsemad mentorid; sisulist valiidsust võis vähendada asjaolu, et ankeedi väited ei hõlmanud kõiki

võimalikke tegevusi, mis mentori rolliga kaasnevad ning enesetõhususega seotud võivad olla. Ka Skaalvik ja Skaalvik (2010) leidsid, et enesetõhususe ankeetide üheks piiranguks ongi, et need ei suuda arvesse võtta rolliga seotud nõudmiste mitmekülsust. Tulenevalt sellest ning võttes lisaks arvesse vastuolusid mentori rolli defineerimisel, saab öelda, et käesoleva uurimuse tulemused peegeldavad vastajate enesetõhusust mentori rollis seoses ankeedis olnud aspektidega ning ei pruugi avada mentori rolli maksimaalselt.

Edasistes uurimustes tuleks arvestada probleeme, mis mõnede autorite arvates ilmnevad üldise enesetõhususe seostamisel enesetõhususega. Sellest tulenevalt leiab autor, et Mentorite Enesetõhususe Skaala kasutamise korral tasuks eelistada ankeedis olevaid enesekohaseid väited, mis mõõdavad personaalset enesetõhusust. Ühtlasi oli personaalse enesetõhususe alaskaala reliaablus üldise enesetõhususe alaskaala reliaablusest kõrgem.

Autor leiab, et edaspidi võiks mentorite uurimisel kasutada kvalitatiivseid ja kombineeritud meetodeid ning võimaluse korral eelistada longituuduurimust. Mentorite enesetõhususe määratlemisel võiks edasistes uurimustes olla sisendiks algajate õpetajate kirjeldused oma ootustest mentori rollile ning intervjuudest mentoritega saadavad kirjeldused mentori rollist. Seeläbi oleks võimalik saada mentori rolli mitmekülsusest parem ülevaade, millele tuginedes saaks täpsemalt defineerida mentori rolli ning enesetõhusust. Eelnevate etappide läbimine võiks olla aluseks kvantitatiivsetele uurimustele mentorite enesetõhususest ning selle seostest teiste teguritega, sealhulgas mentorite enesetõhususega õpetaja rollis.

4.4. Töö praktiline väärtus ja ettepanekud

Käesolev uurimustöö andis ülevaate mentorite enesetõhususest ning sellest, kui kõrgelt mentorid hindavad juhtkonnapoolset toetust. Saadud tulemusi võib pidada oluliseks, kuna autorile teadaolevalt on mentorite hinnanguid seoses mentorlusega varasemalt vähe uuritud. Samas, et mentorlus kui protsess toimiks, tuleb tähelepanu pöörata kõigile osapooltele. Sarnaselt Tschannen-Morani ja Woolfolk Hoy (2007) arvamusel – õpetajate enesetõhususe uurimine on seoses õpetajakoolituse planeerimisega oluline – leiab käesoleva töö autor, et mentorite enesetõhususe uurimisel saadud tulemused võimaldaksid anda panuse mentorite koolitusprogrammide täiendamisse. Avatud küsimuste vastustele tuginedes oleks võimalik arutleda, kuidas mentoreid paremini toetada nii kooli kui ka riigi tasandil.

Lähtudes keskkonna ja indiviidi vastastikusest mõjust (Bandura, 1977), võib järeldada, et muutused ühes osapooles soodustavad ka teise osapoolle muutumist. Sellest tulenevalt võiks koolide juhtkonnad arvesse võtta ilmnunud seoseid ning mentorite antud hinnanguid

juhtkonna toetusele. Järgnevalt toob autor välja mõningad tegevused, mis võiksid tõsta mentorite enesetõhusust või muuta mentorlust efektiivsemaks.

1. Efektiivse mentorluse eelduseks on aeg – selle teadmise saaks arvestada tunnijaotuse ja tunniplaanide planeerimisel.

2. Efektiivne mentorlus eeldab selgelt püstitatud eesmärki ja konkreetseid rolliülesandeid mentorile. Käesolevas uurimuses selgus ühelt poolt mentorite suur osakaal, kelle hinnangul ei ole juhtkond selgeid ülesandeid mentori rollile edastanud ning teiselt poolt selle tegevuse seos enesetõhususega. Eelnev osutab vajadusele teadvustada koolijuhtidele, et konkreetset sõnastatud ülesanded seoses mentori rolliga on mentorluses olulised.

3. Mentorid hindavad oma kaasatust kooli arendustegevusse pigem madalalt, samas aga ilmnes sellel teguril seos mentorite enesetõhususega. Kooli arendustegevuses senisest enam mentorite teadmistega arvestamine võib osutada tulemuslikuks nii koolile kui mentoritele ning seeläbi ka algajatele õpetajatele ning õpilastele.

4. Käesolevas uurimuses ilmnenu seos mentorite enesetõhususe ja juhendatavate arvu vahel näitab, et mentorite enesetõhususe tagamiseks oleks tarvilik pakkuda neile võimalusi juhendamiseks. Kuna igal õppeaastal ei ole koolis algajaid õpetajaid, siis tasuks mõelda käesoleva töö teoreetilises osas viidatule, et ka staažikamatele õpetajatele võib osutada kasulikuks, kui nende tunde jälgitakse ja tagasisidet antakse. Seega võiks mentorite oskusi ja teadmisi rakendada kolleegide suunamisel ja toetamisel ning seeläbi soodustada nii enesetõhususe kui ka koostöökultuuri arengut.

5. Seoses mentorkoolitustega oleks vajalik arvesse võtta ilmnenu tulemusi – koolitatud mentorite ja koolitustel mitteosalenu mentorite enesetõhusus ei erinenud. Seega oleks vajalik kriitiliselt hinnata, kuivõrd mentoritele korraldatud koolituste sisu, kvaliteet ja kasutatavad meetodid on praktilise suunitlusega ning vastavuses mentorite arenguvajaduste ja ootustega. Koolituste teemade valikul saaks arvesse võtta käesolevas uurimuses selgunut – mentorite personaalne enesetõhusus oli madal seoses algaja õpetaja ametialase arengu määratlemisega.

Kokkuvõte

Käesolev töö teemal „Üldhariduskoolide mentorite enesetõhusus ning selle seosed juhtkonnapoolse toetuse tajumisega, läbitud koolitustega ning algaja õpetajaga seotud teguritega“ annab ülevaade efektiivseks mentorluseks vajalikest tegevustest ning teguritest, enesetõhususest õpetajatel ja mentoritel ning juhtkonnapoolse toetuse olulisusest seoses mentorluse ja enesetõhususega. Mentorite enesetõhususega seotud tegurite teadmine

võimaldab tõsta enesetõhusust ning tagada mentorluse efektiivsus, mis omakorda kiirendab algaja õpetaja arengut ning seeläbi mõjutab hariduse kvaliteeti.

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja üldhariduskoolide mentorite enesetõhususe tase ja hinnangud juhtkonnapoolsele toetusele ning leida seoseid enesetõhususe ja juhtkonnapoolse toetuse tajumise, algaja õpetajaga seotud teguritele antud hinnangute ning läbitud koolituste vahel. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi korrelatsioonuuring, milles osales 144 üldhariduskoolide mentorit, kes olid algajale õpetajale juhendajaks olnud viimase viie aasta jooksul. Uurimusest selgus, et mentorid hindavad oma personaalset enesetõhusust, mis väljendab mentorite usku iseenda suutlikkusse mentori rollis, kõrgemalt kui üldist enesetõhusust, mis näitab mentori usku mentorite ja mentorluse kui algaja õpetaja toetusvõimaluse tõhususse üldiselt. Juhtkonnapoolse toetusega seotud väidetest pooltega nõustus rohkem kui 50% vastanutest.

Töös püstitati viis hüpoteesi. Kinnitust leidis üks hüpotees – mentorite personaalne ja üldine enesetõhusus on positiivselt seotud juhendatud algajate õpetajate arvuga mentoriks olnud aja jooksul. Kolm hüpoteesi leidsid kinnitust osaliselt – mentorite personaalne enesetõhusus on positiivselt seotud juhtkonnapoolse toetuse tajumisega, hinnangutega viimati juhendatud algaja õpetaja ametialasele arengule ja hinnangutega algajate õpetajate juhendamisele kulunud ajale. Samas mentorite üldine enesetõhusus nimetatud teguritega seotud ei ole. Üks hüpotees ei leidnud kinnitust – mentorite personaalses ja üldises enesetõhususes ei esinenud erinevusi lähtuvalt läbitud koolitustest.

Tulemustele tuginedes leitakse, et mentorite enesetõhusust võiksid tõsta järgnevad juhtkonnapoolsed tegevused: konkreetsete rolliülesannete edastamine mentorile, juhendamisevõimaluste pakkumine, kooli arendustegevusse kaasamine ja mentori tunnikoormuse reguleerimine. Lisaks on uurimuse tulemusi võimalik arvesse võtta mentoritele mõeldud koolituste korraldamisel.

Märksõnad: mentorlus, mentorite enesetõhusus, juhtkonnapoolne toetus, algaja õpetaja professionaalne areng

Summary

The present paper “Mentor self-efficacy at primary and secondary schools and its connections to perceiving administration support, additional training and factors connected to beginning teachers” gives an overview of necessary activities and factors for effective mentoring, teacher and mentor self-efficacy and importance of administration support in relation to

mentoring and self-efficacy. Awareness of the factors related to mentors self-efficacy gives a possibility to increase self-efficacy and to guarantee efficacy of mentoring, which, in turn, accelerates the development of beginning teachers and thereby influences the quality of education.

The aim of this master's thesis was to determine the level of mentors self-efficacy at primary and secondary schools, to study evaluation to the support offered by school administrations and to find connections between self-efficacy, perception of administration support, factors related with beginning teachers and additional training. To achieve the set aim, a correlation study was conducted. 144 mentors of primary and secondary schools, who had been supporting beginner teacher during last five years, took part of it. The study demonstrated that mentors appreciate their personal self-efficacy (mentor's belief in their own effectiveness as a mentor) higher than they appreciate general self-efficacy (mentor's belief in effectiveness of mentoring as a tool for supporting beginning teachers). More than 50% of respondents agreed with half of the claims about administration support.

The study had five hypotheses. One of them found full proof: personal and general self-efficacy is positively related to the number of mentored beginning teachers during the time respondents had been acting as mentors. Three hypotheses found partial proof: mentor self-efficacy is positively related to perceiving administration support, evaluation of the professional development of the beginner teacher mentored last and assessment of time spent on mentoring beginning teachers. At the same time, mentor general self-efficacy is not related to the mentioned factors. One hypothesis did not find proof: mentor personal and general efficacy was not related to additional training.

The results of the present study suggest that mentor self-efficacy could be improved by the following activities undertaken by school administrations: giving specific tasks relevant to the mentor's role to a mentor, offering mentoring possibilities, involving mentors in school development and adjusting mentor's teaching hours. Additionally, the results of the present study can be used when planning training courses for mentors.

Key words: mentoring, mentor self-efficacy, administration support, professional development of beginner teacher

Tänuõnad

Olen väga tänulik kõigile mentoritele, kes ankeedile vastamisega andsid panuse käesoleva töö valmimisse. Suur tänu Heiki Kripsile, kelle suunavad mõtted olid abiks töö algusjärgus. Tänan väga Piret Luike abistavate kommentaaride ja uurimustöö metoodikaga seotud õpetuste eest.

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.

Kasutatud kirjandus

- Askew, K. (2006). *The influence of mentor training and support on academic mentor self-efficacy and relationship quality: From the perspectives of adult volunteer mentors and middle school youth*. Masters of Arts, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration*, 40, 406-434.
- Barrera, A., Braley R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16(1), 43-54.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.
- Djigić, G., Stojiljković, S., & Dosković, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Eensalu, M. (2007). *Mentori tegevus ja roll algajate õpetajate hinnangul*. Kogumikust: Ülikool ja üldhariduskool – partnerid õpetajahariduses. Koostajad: Eisenschmidt, E ja Kippak, R. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Eesti Koostöö Kogu. (2014). *Eesti elukestva õppe strateegia 2020*. Külastatud aadressil <http://www.kogu.ee/olemus-ja-roll/elukestva-oppe-strateegia/elukestva-oppe-strateegia-2014-2020/>

- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Doktoritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Elliott, S. (2000). *The relationship between teacher efficacy and principal leadership behaviors and teacher background variables in elementary schools*. Doctoral dissertation. University of Connecticut.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Kõlastatud aadressil http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- Ferro, A., DeWit, D., Wells, S., Speechley, K. N., & Lipman, E. (2013). An evaluation of the measurement properties of the Mentor Self-Efficacy Scale among participants in Big Brothers Big Sisters of Canada Community Mentoring Programs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11(1), 146-161.
- Foor, R. M., & Cano, J. (2012). Mentoring Abilities and Beliefs of Ohio Secondary Agricultural Education Mentor Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 162-175.
- Frels, R. K., Reichwein Zientek, L., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Differences of Mentoring Experiences across Grade Span among Principals, Mentors, and Mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(1), 28-58.
- Gardiner, W. (2009). Rudderless as Mentors: The Challenge of Teachers as Mentors. *Action in Teacher Education*, 30(4), 56-66.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' prescriptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), 87-106.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr., R. V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345.
- Hall, K. M., Smith, L. K., Draper, R. J., Bullough Jr. R. V., & Sudweeks, R. (2005). Measuring the self-efficacy of mentor teachers. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 188-193.
- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two Contrasting Models for Mentoring as They Affect Retention of Beginning Teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278.

- Hansford, B. C., Ehrich, L. C., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2013). Individual, Organizational and Emotional Determinants of Teacher Self-Efficacy. *Journal of Studies in Education*, 3(3), 21-34.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Hipp, K. A. (1996). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- Horton, T. (2013). *The relationship between teachers' sense of efficacy and perceptions of principal instructional leadership behaviors in high poverty schools*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Arlington.
- Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 707-716.
- Hudson, P. (2010). Mentors Report on Their Own Mentoring Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 30-42.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland and Sweden. In G. Fransson, & C. Gustafsson (Eds), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe* (pp 76-106). Gävle: Gävle University Press.
- Jones, M. (2009). Supporting the supporters of novice teachers: an analysis of mentors' needs

- from twelve European countries presented from an English perspective. *Research in comparative and international education*, 4(1), 4-21.
- Kass, E., & Rajuan, M. (2012). Perceptions of Freedom and Commitment as Sources of Self-efficacy Among Pedagogical Advisors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 227-250.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress of unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Kutseaasta (s.a). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0510913>
- Kutseaasta osapoolte ülesanded kutseaastal (s.a). Külastatud aadressil <http://www.ht.ut.ee/et/taienduskooolitus/kutseaasta-osapooled>
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring. *Professional Development in Education*, 36(3), 443-469.
- Langdon, F. J. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional Development in Education*, 40(1), 36-55.
- Larose, S. (2013). Trajectories of Mentors' Perceived Self-Efficacy during an Academic Mentoring Experience: What They Look Like and What are their Personal and Experimental Correlates? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(2), 150-174.
- Lewandowski, K. L. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The Role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with Self-Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.

- Lombiots, S. (2012). *Mentori roll mentee õppimise toetamisel: (üldhariduskooli õpetajate kutseasta mentorite näitel)*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Lopez, A. E. (2013). Collaborative Mentorship: A Mentoring Approach to Support and Sustain Teachers for Equity and Diversity. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 292-311.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048181>
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspective on mentoring: the case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.
- Markus, K. (2013). *Mentorlus Kuressaare Täiskasvanute Gümnaasiumis ja selle tõhustamise võimalused*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34, 940-945.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153.
- Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professor. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 232-245.
- Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches* (7th ed). Boston, (Mass) [etc]: Pearson.
- Niglas, K. (s.a). Klasteranalüüs. Külastatud aadressil <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wp-content/uploads/2013/11/klaster.pdf>
- Nõmmik, K. (2005). *Mentorite rollivalmidus kutseasta ja õpetaja professionaalse arengu kontekstis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), 355-366.
- Orland-Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring

- across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 427–437.
- Palmer, D. (2011). Sources of efficacy information in an inservice program for elementary teachers. *Science Education*, 95(4), 577-600.
- Parra, G., DuBois, D., Neville, H., Pugh-Lilly, A., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30, 367-388.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50, 129-145.
- Pask, R., & Joy, B. (2007). *Mentoring-Couching. A guide for education professionals*. McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring novice teachers: fostering a dialogue process*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Ponte, E., & Twomey, S. (2014). Veteran teachers mentoring in training: negotiating issues of power, vulnerability and professional development, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40(1), 20-33.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseaalal*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Riggs, I. M. (2000). The impact of training and induction activities upon mentors as indicated through measurement of mentor self-efficacy. Reports-Research, California State University, San Bernado.
- Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 238-255.
- Rikard, G. L., & Banville, D. (2010). Effective mentoring: Critical to the professional

- development of first year physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 245-261.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Rowley, J. B. (1999). The Good Mentor. *Supporting New Teacher*, 56(8), 20-22.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270-288.
- Rumm, K. (2007). *Kutseaasta koolijuhi pilgu läbi*. Kogumikust: Ülikool ja üldhariduskool – partnerid õpetajahariduses. Koostajad: Eisenschmidt, E ja Kippak, R. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Ryan, H. D. (2007). *An examination of the relationship between teacher efficacy and teachers' perception of their principals' leadership behaviors*. Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069.
- Stipek, D. (2012). Effects of student characteristics and perceived administrative and parental support on teacher self-efficacy. *The Elementary School Journal*, 112(4), 590-606.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27, 732-741.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tõnismäe, E., & Gern, H. (2008). *Juhendamine ja mentorlus*. Tallinn: Äripäev.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- Walker, J., & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy:

- Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wyatt, M. (2012). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-24.
- Yaman, Ş., & Alkaç, Z. (2010). Self-efficacy beliefs of mentors and the mentors' attitudes from student teachers' eyes: teaching experience. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 66-79.
- Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137.
- Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Õppeasutuste ja õppurite kohta käiv statistika*. (2014). Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?048055>

Lisad

Lisa 1

Ankeet mentoritele

Lugupeetud mentor!

1.osa

Mõelge palun mentorlusega ning mentori rolliga seotud aspektidele ja andke hinnang järgnevatele väidetele lähtudes skaalast:

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - osaliselt ei ole nõus, osaliselt olen nõus, 4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus.

Väidetele ei ole õigeid ega valesid vastuseid - oluline on Teie hinnang.

Vastamine on anonüümne ning tulemused avaldatakse vaid üldistatud kujul.

1.	Algaja õpetaja raskused on enamasti seotud tõhusa mentorsuhte puudumisega.	1	2	3	4	5
2.	Mul on probleeme, et hõlbustada algajal õpetajal arusaama tekkimist tema kohustustest.	1	2	3	4	5
3.	Algaja õpetajaga vesteldes saan ma hõlpsalt sõnastada veendumusi, millest oma õpetajapraktikas juhindun.	1	2	3	4	5
4.	Hea mentorsuhe aitab parandada algajate õpetajate kutseaasta programmi tulenevaid puudujääke.	1	2	3	4	5
5.	Ma ei ole kindel, kuidas algaja õpetajaga koostöös määratleda tema ametialase arengu hetkeseis meie koostöö alguses.	1	2	3	4	5
6.	Suudan pakkuda algajale õpetajale paljusid erinevaid haridusteemalisi materjale.	1	2	3	4	5
7.	Suudan algaja õpetajaga arutledes oskusliku küsitlemise abil suunata teda oma probleeme lahendama.	1	2	3	4	5
8.	Kahtlen, kas mul on vajalikke oskusi, et olla tõhus mentor.	1	2	3	4	5
9.	Algaja õpetaja küündimatust tunnikorra tagamisel saab üldjuhul lahendada hea mentorluse abil.	1	2	3	4	5
10.	Suudan hinnata, kuidas algaja õpetaja jälgib oma ametialast arengut (nt algaja õpetaja arutlused, eneseanalüüs, refleksioon).	1	2	3	4	5
11.	Saan algajat õpetajat toetades kasutada oma teadmisi õpetamise olemusest.	1	2	3	4	5
12.	Leian pidevalt paremaid viise, kuidas olla oma algajale õpetajale mentoriks.	1	2	3	4	5

Lisa 1 järg

13.	Suhtun algaja õpetajaga arutledes tema küsimustesse tavaliselt positiivselt.	1	2	3	4	5
14.	Mul on algaja õpetaja tundi jälgides raske toimuvat analüüsida.	1	2	3	4	5
15.	Olen algaja õpetajaga vesteldes oskuslik kuulaja.	1	2	3	4	5
16.	Algaja õpetaja õpetamise tõhusus on otseselt seotud mentori juhendamisoskustega.	1	2	3	4	5
17.	Ma ei tea, kuidas julgustada algajat õpetajat eneserefleksioonile.	1	2	3	4	5
18.	Mentorid on üldiselt vastutavad algaja õpetaja ametialase arengu eest.	1	2	3	4	5
19.	Ma ei ole algaja õpetaja ametialase arengu jälgimises eriti tõhus.	1	2	3	4	5
20.	Mentori teene on, kui direktor märgib, et algaja õpetaja on hästi kursis kooli protseduuride ja toimimispõhimõtetega.	1	2	3	4	5
21.	Mul on raskusi algaja õpetaja saavutuste tunnustamisel.	1	2	3	4	5
22.	Suudan algaja õpetajaga arutledes väljendada seda, kuidas meie konsultatsioonid on mõjunud positiivselt minu enda ametialasele arengule.	1	2	3	4	5
23.	Mul on raskusi aja planeerimisega nii, et ma oleksin algajale õpetajale kättesaadav.	1	2	3	4	5
24.	Mentori väikestest lisapingutustest tuleneb algaja õpetaja tavalisest paremini organiseeritud tund.	1	2	3	4	5
25.	Tõhus mentorlus aitab algajal õpetajal areneda.	1	2	3	4	5
26.	Hea mentorluse kaudu saab arendada algajal õpetajal koolis töötamise põhimõtete (reeglid, normid, eetika jne) mõistmist.	1	2	3	4	5
27.	Tõhusa mentorluse abil suudab iga algaja õpetaja astuda pidevaid samme professionaalsuse suunas.	1	2	3	4	5
28.	Kui algaja õpetaja ei ole teadlik oma saavutustest, võib põhjus olla ebapiisavas mentorluses.	1	2	3	4	5
29.	Mentor ei ole teinud oma tööd, kui algajal õpetajal on kooli reeglitest puudulik arusaam.	1	2	3	4	5

Lisa 1 järg

2.osa

Järgnevalt andke palun hinnang kooli juhtkonna (vastamisel lähtuge direktori ja/või õppejuhi tegevusest) tegevust puudutavatele väidetele lähtudes skaalast:

1 - ei ole üldse nõus, 2 - pigem ei ole nõus, 3 - osaliselt ei ole nõus, osaliselt olen nõus,
4 - pigem olen nõus, 5 - olen täiesti nõus

1.	Juhtkond on teadlik mentori rolliga kaasnevatest ülesannetest.	1	2	3	4	5
2.	Juhtkond on edastanud mulle kindlad ülesanded seoses mentori rolliga.	1	2	3	4	5
3.	Juhtkond tunnustab mind kui mentorit.	1	2	3	4	5
4.	Saan juhtkonnalt abi, kui mul tekivad mentorina probleemid.	1	2	3	4	5
5.	Juhtkond suhtub mentorlusse positiivselt.	1	2	3	4	5
6.	Koormuse planeerimisel arvestatakse, et mul jääks aega algaja õpetaja juhendamiseks ja tundide jälgimiseks.	1	2	3	4	5
7.	Juhtkond maksab mulle algaja õpetaja juhendamise eest lisatasu.	1	2	3	4	5
8.	Juhtkond toetab mu osalemist mentoritele mõeldud koolitustel ja seminaridel.	1	2	3	4	5
9.	Juhtkond analüüsib koos minuga algaja õpetaja kutseaasta etappide lõppedes algaja õpetaja tööd.	1	2	3	4	5
10.	Saan juhtkonnalt tagasisidet oma tegevusele mentorina.	1	2	3	4	5
11.	Juhtkond kasutab minu kui mentori teadmisi kooli arendustegevuses.	1	2	3	4	5

3.osa

Mõelge palun oma viimasele mentoriks olemisele ja andke hinnang algaja õpetaja arengule kolmes aspektis. Vastamisel lähtuge skaalast: 1 - halb, 2 – rahuldav, 3 - hea, 4 - väga hea, 5 – suurepärase

1. Õpetamisstrateegiate kasutamine
2. Tunnikorra tagamine klassis
3. Õpilaste kaasamine

Milliseks hindate oma kogemusi mentorina? Vastamisel lähtuge skaalast: 1 - halb, 2 – rahuldav, 3 - hea, 4 - väga hea, 5 – suurepärase

Palun põhjendage!

Millest tunnete mentorina kõige enam puudust?

Lisa 1 järg

Taustaandmed

Mitmele algajale õpetajale olete mentoriks olnud?

Millisel õppeaastal olite viimati algajale õpetajale mentoriks?

Mitu tundi nädalas suhtlete algaja õpetajaga?

Kas mentoriks oldud õppeaastal on olnud Teie tunnikoormus väiksem? Jah, mõnikord, ei

Kas olete läbinud TÜ või TLÜ mentori kutseaasta programmi mentorkoolituse? Jah, ei

Kas olete läbinud mentorlusega seotud koolitusi (siinjuures ei lähe arvesse kutseaasta programm)? Jah, ei

Kui pikk on Teie staaž õpetajana?

Kui pikk on Teie staaž mentorina?

Teie vanus

Teie sugu

Lisa 2

Enesetõhususe väidete mediaanid ja vastuste protsentuaalne jagunemine

	mediaan	+	+/-	-
Suhtun AÕ-ga arutledes tema küsimustesse tavaliselt positiivselt.	5	97	2	1
Tõhus mentorlus aitab AÕ-l areneda.	5	94	5	1
Hea mentorluse kaudu saab arendada AÕ-l koolis töötamise põhimõtete (reeglid, normid, eetika jne) mõistmist.	5	93	6	1
Saan AÕ-d toetades kasutada oma teadmisi õpetamise olemusest.	5	92	6	2
Mul on raskusi AÕ saavutuste tunnustamisel.*	5	92	4	4
Hea mentorlus aitab parandada AÕ kutseasta programmist tulenevaid puudujääke.	5	90	7	3
AÕ-ga vesteldes saan ma hõlpsalt sõnastada veendumusi, millest oma õpetajapraktikas juhindun.	4	88	11	1
Suudan AÕ-ga arutledes oskusliku küsitlemise abil suunata teda oma probleeme lahendama.	4	85	12	3
Mul on AÕ tundi jälgides raske toimuvat analüüsida.*	4	85	11	4
Olen AÕ-ga vesteldes oskuslik kuulaja.	4	83	14	3
Kahtlen, kas mul on vajalikke oskusi, et olla tõhus mentor.*	4	80	12	8
Mul on probleeme, et hõlbustada AÕ-l arusaama tekkimist tema kohustustest.*	4	78	14	8
Suudan hinnata, kuidas AÕ jälgib oma ametialast arengut (nt AÕ arutlused, eneseanalüüs, refleksioon).	4	78	19	3
Ma ei tea, kuidas julgustada AÕ-d eneserefleksioonile.*	4	77	17	6
Suudan AÕ-ga arutledes väljendada seda, kuidas meie konsultatsioonid on mõjunud positiivselt minu ametialasele arengule.	4	76	18	6

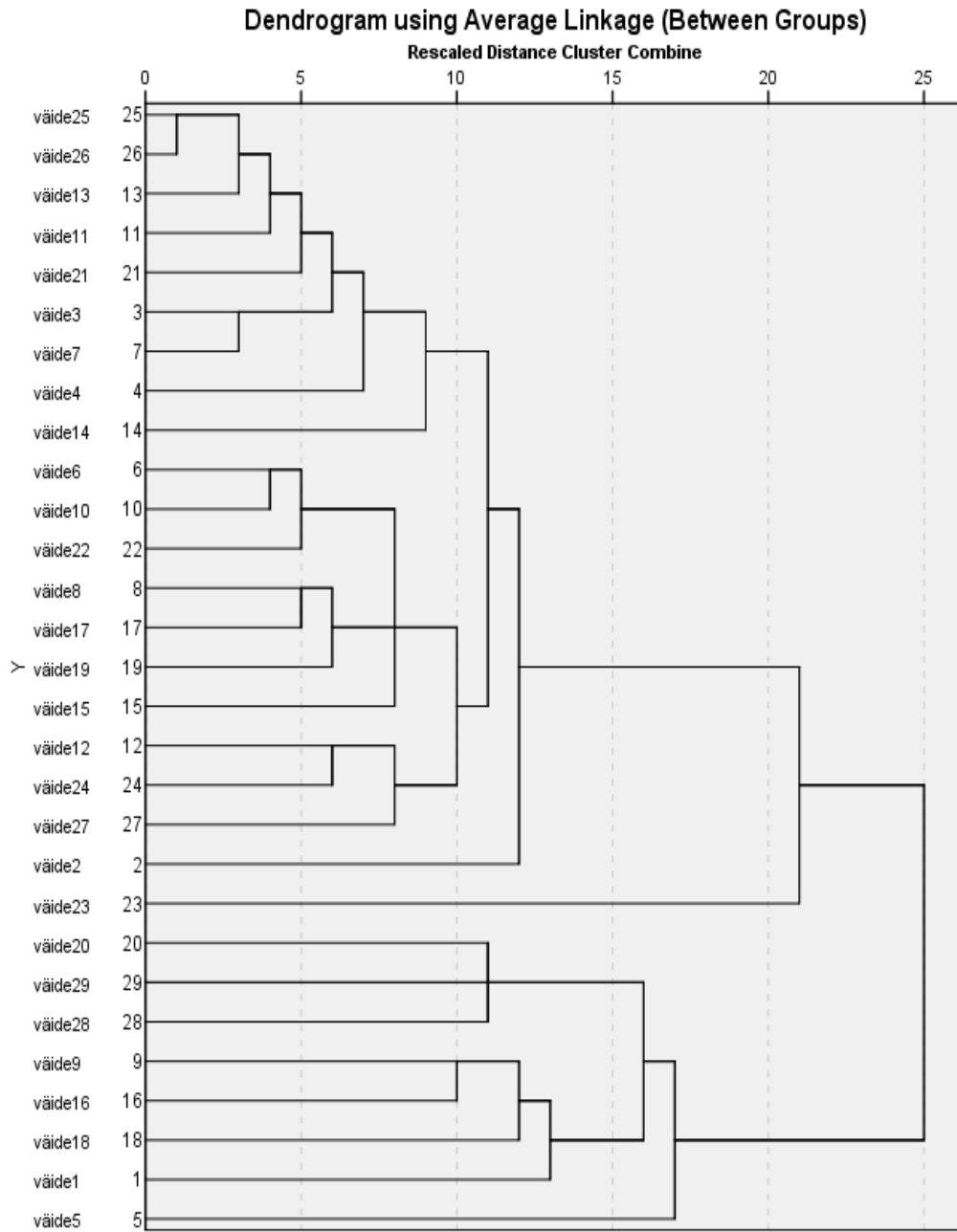
Lisa 2 järg

	mediaan	+	+/-	-
Tõhusa mentorluse abil suudab iga AÕ astuda pidevaid samme professionaalsuse suunas.	4	74	24	2
Suudan pakkuda AÕ-le paljusid erinevaid hariduse-teemalisi materjale.	4	72	23	5
Ma ei ole AÕ ametialase arengu jälgimises eriti tõhus.*	4	72	20	8
Leian pidevalt paremaid viise, kuidas olla oma AÕ-le mentoriks.	4	65	28	7
Mul on raskusi aja planeerimisega nii, et ma oleksin AÕ-le kättesaadav.*	4	63	19	18
Mentori väikestest lisapingutustest tuleneb AÕ tavalisest paremini organiseeritud tund.	4	59	35	6
Mentor ei ole teinud oma tööd, kui AÕ-l on kooli reeglitest puudulik arusaam.	3	46	37	17
Kui AÕ ei ole teadlik oma saavutustest, võib põhjus olla ebapiisavas mentorluses.	3	39	46	15
Ma ei ole kindel, kuidas AÕ-ga koostöös määratleda tema ametialase arengu hetkeseis meie koostöö alguses.*	3	37	42	21
Mentori teene on, kui direktor märgib, et AÕ on hästi kursis kooli protseduuride ja toimimispõhimõtetega.	3	36	52	12
AÕ raskused on enamasti seotud tõhusa mentorluse puudumisega.	3	35	44	21
AÕ küündimatust tunnikorra tagamisel saab üldjuhul lahendada hea mentorluse abil.	3	33	42	25
AÕ õpetamise tõhusus on otseselt seotud mentori juhendamisoskustega.	3	31	48	21
Mentorid on üldiselt vastutavad AÕ ametialase arengu eest.	3	13	51	36

„+“ - täiesti nõus või pigem nõus; „+/-“ - osaliselt ei ole nõus, osaliselt olen nõus; „-“ - pigem ei ole nõus, ei ole üldse nõus; AÕ - algaja õpetaja; * - skaala on pööratud

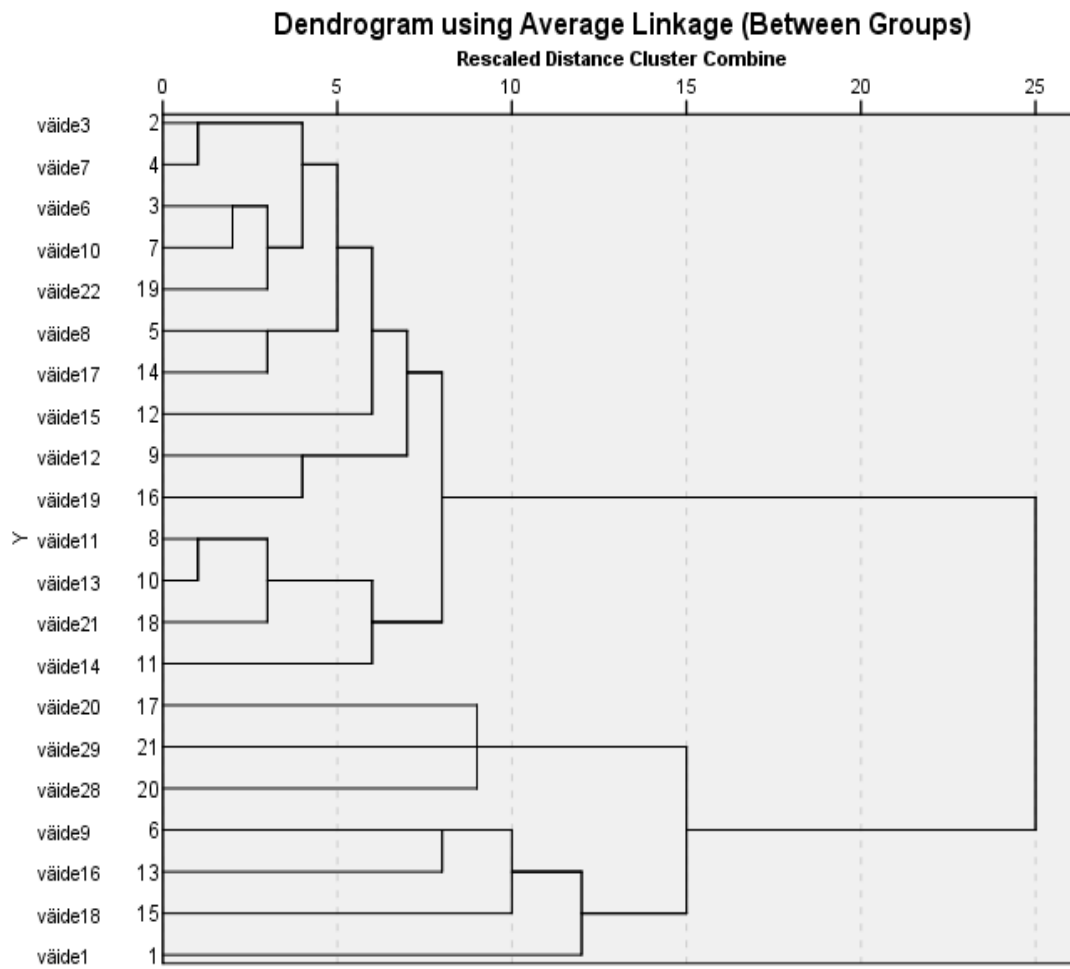
Lisa 3

Hierarhilise klasteranalüüsi esialgne dendrogramm



Lisa 4

Hierarhilise klasteranalüüsi lõplik dendrogramm



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Anita Agabuš

(sünnikuupäev: 13.03.1974)

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

**ÜLDHARIDUSKOOLIDE MENTORITE ENESETÕHUSUS NING SELLE SEOS
JUHTKONNAPPOOLSE TOETUSE TAJUMISEGA, LÄBITUD KOOLITUSTEGA NING
ALGAJA ÕPETAJAGA SEOTUD TEGURITEGA**

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 19.05.2014