

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Liina-Grete Uibopuu ja Annika Haavisto-Visnapuu

**ALUSTAVATE ÕPETAJATE PSÜHHOLOOGILISTE PÕHIVAJADUSTE MUUTUS
LÄBI COACHINGU PROTSESSI JA SOOVITUSED KOOLILE COACHINGU
RAKENDAMISEKS TOETUSMEETMENA**

Magistritöö

Juhendajad: nooremlektor Pihel Hunt ja Personal Coach Liina Adov

Tartu 2022

Kokkuvõte

“Alustavate õpetajate psühholoogiliste põhivajaduste muutus läbi coachingu protsessi ja soovitused koolile coachingu rakendamiseks toetusmeetmena”

Kooli poolt pakutud tugi õpetajale esimestel tööaastatel on võtmetähtsusega mõjur, mis aitab tagada õpetajaametisse püsima jäämise. Üheks võimaluseks alustavat õpetajat toetada on coachingu kaudu. Selleks, et välja selgitada muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes läbi coachingu protsessi ning koostada ettepanekud koolile coachingu kui toetusmeetme kasutamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele, viidi läbi kombineeritud meetodil sekkumisuuring test- ja kontrollgrupiga. Uuringus osales 20 alustavat õpetajat, kellega viidi läbi põhivajaduste eel- ja järelküsimumstiku täitmine. Sekkumine ehk coaching viidi läbi 12 õpetajaga kahe ja poole kuu jooksul. Tulemustest selgus, et peale coachingu perioodi tunnetasid testgrupi õpetajad kompetentsuse ja autonoomia vajaduse rahuldatuse suurenemist ning ilma toetuseta õpetajatel kontrollgrupis langes autonoomia rahuldatuse määr.

Võtmesõnad: coaching kui toetusmeede, alustava õpetaja toetamine, enesemääratlusteooria, psühholoogilised põhivajadused

Abstract

“Change in the basic psychological needs of beginning teachers through the coaching process and recommendations for the school to implement coaching as a support measure”

The support provided by the school to the teacher during the first years of employment is a key factor in ensuring that they remain in the profession. One way to support them is through coaching. In order to identify the change in basic psychological needs of teachers through the coaching and to prepare proposals for the school to use coaching as a support measure based on the teachers own experience, an intervention study with a test and control group was conducted. Study involved 20 beginner teachers. Results showed that after the coaching periods, the test group felt an increase in the satisfaction of their competence and autonomy, and without support, the rate of satisfaction of this autonomy in teachers decreased.

Keywords: coaching as a support measure, support for the beginning teacher, theory of self-definition, basic psychological needs

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1 Alustava õpetaja toetamine	5
1.2 Erinevad toetusmeetmed koolis	5
1.3 Coachingu ajalugu, definitsioon ja põhimõtted	8
1.3.1 Coachingu olemus ja kasu alustavale õpetajale	9
1.3.2 Coachingu liigid ja mudelid	10
1.4 Enesemääratlemise teooria ja psühholoogilised põhivajadused	12
1.4.1 Coachingu seos psühholoogiliste põhivajadustega	13
2. METOODIKA	15
2.1 Valim	16
2.2 Andmekogumine	18
2.3 Sekkumine	20
2.4 Andmeanalüüs	21
2.4.1 Kvantitatiivne andmeanalüüs	21
2.4.2 Kvalitatiivne andmeanalüüs	21
2.5 Urijate refleksiivsus	23
3. TULEMUSED	24
3.1 Coachingu sessioonist tulenev muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes	24
3.2 Alustavate õpetajate coachingu kogemused ja soovitused coachingu kasutamiseks	28
4. ARUTELU	31
Tänuõnad	35
Autorsuse kinnitus	36
Kasutatud kirjandus	37
LISA 1. Intervjuu küsimustik	
LISA 2. Mõisted	

Sissejuhatus

Õpetaja vajab esimestel tööaastatel tuge, mis aitab uude ametisse sisse elada ja kohaneda. Toetusevajadust illustreerib muuhulgas EHIS (Eesti Hariduse Infosüsteem) statistika, mille andmete kohaselt lahkub 30% Eesti õpetajatest töölt esimese tööaasta jooksul, teisel tööaastal töötab õpetajakoolituse läbinutest aineõpetajana 71% ja viiendal aastal on jätkuvalt tööl 51% õpetajatest (Selliov & Vaher, 2018). Buchanan jt (2013) on öelnud, et enamlevinud lahkumise põhjus on vähene toetus. Alustavate õpetajate toetamine on oluline, kuna see soodustab pidevat koostööd (Darling-Hammond, 2010) ning professionaalset arengut (Õim, 2008). Õpetaja esimestel tööaastatel on töötingimused ja kooli tugi võtmetähtsusega tegurid, mis aitavad õpetajaametisse püsima jääda (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018). Üks võimalus alustavate õpetajate toetamiseks on põhivajaduste (autonoomia, kompetentsuse ja seotuse) rahuldamine, mis on positiivselt seotud õpetajate motivatsiooni, enesemääratlemisvõime, püsivusega haridusuuenduste läbiviimisel ja valmisolekuga uuteks väljakutseteks (Lam *et al.*, 2009; Ryan & Deci, 2000). Oluline on ka alustavate õpetajate heaolu suurendamine (Hobson & Maxwell, 2016) ja professionaalse arengu toetamine (Power & Goodnough, 2019). Passmore ja Oadesi (2014) järgi aitab põhivajaduste rahuldamine kaasa suurema sihikindluse tekkimisele tööülesannete täitmisel.

Üks viis toetada alustavate õpetajate põhivajadusi koolikeskkonnas on õpetajatega läbiviidavad individuaalsed coachingu sessioonid. Gabrieli jt (2014) poolt on välja toodud peamised teoreetilised põhjused põhivajaduste toetamiseks coachingu kaudu. Autonoomia vajaduse toetamisel coach juhivad coacheed läbi küsimuste ja aktiivse kuulamise ise eesmärke lahti mõtestama, temale olulisi ja tema meisterlikkust toetavaid eesmärke seadma ning leidma viisi, kuidas nende eesmärkideni jõuda. Kompetentsuse vajaduse toetamisel coach julgustab coacheed olema tema ise, kus ta võtab omaks oma tugevused ja nõrkused ning mõistab enda unikaalsust. Coachingu sessioonides toetatakse coacheed tuvastama endale olulisi ja tema arenguks ning tulemuslikkuseks vajalikke eesmärke ning looma enesekindlamat mõtteviisi. Seotuse vajadust toetab coachi empaatiline ja positiivne suhtumine coacheesse ilma hinnangute ja põhjendamata ootusteta, aidates luua usaldava, austava ja abistava suhte. Coachee tunneb, et teda toetatakse, ta on hinnatud ning talle antakse võimalus. Coach aitab coachee tõelisel minal avalduda ja laseb sellel ise kasvada ja areneda (Gabriel *et al.*, 2014).

Ryani jt (2000) järgi aitab sekkumine, mis toetab inimese kolme psühholoogilist põhivajadust (iseseisvus, kompetentsus ja seotus), tõsta tema heaolu, mõjutab sisemise motivatsiooni tõusu, kus inimesele on omane otsida uusi lahendusi ja väljakutseid, laiendada

ja kasutada oma võimekust ning uurida ja õppida. Kolme põhivajaduse rahuldatus on seotud rahuloluga töökohas, heade suhetega kolleegidega ning iseseisvusega oma tööülesannete täitmisel (Ryan *et al.*, 2000). Coachingu seos põhivajaduste rahuldamisega on andnud aluse käesoleva magistritöö raames uuringu läbiviimiseks Eesti alustavate õpetajate seas, et piloteerida coachingut kui ühte võimalikku alustavate õpetajate toetusmeetet, et välja selgitada muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes coachingu toel ning koostada soovitud koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Alustava õpetaja toetamine

Esimesed tööaastad on alustavate õpetajate jaoks olulisuse tähtsusega. Mitmed uuringud näitavad, et sel perioodil kujunevad alustavate õpetajate õpetamisoskused ning areneb identiteet ja saadakse kogukonna liikmeks (Lepp *et al.*, 2015). Alustava õpetaja esimesed tööaastad näitavad ära, kas õpetaja soovib jätkata sellel ametikohal või otsustab sootuks lahkuda (Ginns *et al.*, 2001; Lepp *et al.*, 2015). Alustavaks õpetajaks võib Berliner'i ja TALIS raporti järgi nimetada õpetajaid, kel staaži selles ametis on olnud kuni viis aastat (Berliner, 1994; Taimalu *et al.*, 2020). Samuti on artiklitest selgunud, et kõige enam paneb alustavaid õpetajaid pettuma see, et nad ei saa piisavalt kooli poolt toetust, kui neil tekib probleeme õpilaste, lastevanemate või kolleegidega (Sossick *et al.*, 2019). Seetõttu on ka esimestel tööaastatel õpetajate lahkumise protsent suur (Selliov & Vaher, 2018).

1.2 Erinevad toetusmeetmed koolis

Ingersoll ja Kralik (2004) ning Löfström ja Eisenschmidt (2009) toovad välja, et toetusmeetmed on vajalikud alustavale õpetajale, et tulla toime esimestel tööaastatel. Oluline on see, millisena tajutakse erinevaid koolikollektiivi liikmeid enda toetajana ning mida ootavad algajad õpetajad koolikeskkonnalt kui tervikult, et õpetajatöösse paremini sisse elada (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012; Smith & Ingersoll, 2004).

Mentorlus. Üheks toetusmeetmeks koolis on alustavale õpetajale on mentorlus. Ehrich ja Hansford (1999) – defineerivad „mentorlust kui suhet kogenud töötaja ehk mentori ja algaja õpetaja ehk mentee vahel“ (lk 18). Suhte täpsem eesmärk on saavutada mentori ja mentee vahel koostöö, kus koos töötatakse selle nimel, et kokkulepitud eesmärgid saaksid saavutatud (Franzen *et al.*, 2001).

Mõningad uuringud on näidanud mentorluse tõhusust algaja õpetaja toetamisel esimestel tööaastatel (Löffström & Eisenschmidt, 2009; Marable & Raimondi, 2007). Thomas jt (2019) on öelnud, et väga oluline on algaja õpetaja toetamine esimesel tööaastal, sest seetõttu on alustavate õpetajate tööalane rahulolu ja sisemine motivatsioon kõrgem. Mentorluse kaudu saab toetada algaja õpetaja professionaalset õppimist ja arengut ning vähendada õpetaja isolatsiooni ja üksindustunnet. Seetõttu kasutatakse ka alustavate õpetajate esimestel tööaastatel mentorlust (Hobson *et al.*, 2009).

Kutseaasta. Kutseaasta on Eestis loodud programm. Kutseaasta eesmärk on toetada ning pakkuda algajale õpetajale professionaalset kutseoskuste arendamist ning igakülgset tuge, mida alustav õpetaja võib vajada kogemuste puudumisest tekkivate ametialaste murekohtade lahendamisel (Tallinna Ülikool, *s.a.*). Programmi tegevused toetavad esimestel tööaastatel alustavate õpetajate kohanemist nii kooli keskkonnas kui ka õpetajatööga (Ingersoll & Kralik, 2004; Löffström & Eisenschmidt, 2009). Tereping (2004) tõi välja, et kutseaasta projektist oli algaja õpetaja põhiliseks rõõmu ja rahulolu tekitajaks suhtlus ja koostöö erinevate osapooltega kooli keskkonnas.

Alustavat Õpetajat Toetav Kool. Organisatsiooni eesmärgiks on toetada alustavate õpetajate sisseelamist oma esimestel tööaastatel õpetajatöösse ja tugevdada seeläbi oluliselt õpetajate juurdekasvu. Hetkel on organisatsiooniga liitunud 106 Eesti üldhariduskooli (Alustavat õpetajat toetav kool, *s.a.*). Organisatsiooni põhimõtteks on koostöö - muutuste saavutamiseks on vaja erinevaid osapooli, kes astuvad ühise eesmärgi pärast koos kindlaid edasiseid samme, mis aitaksid kaasa süsteemsete lahenduste leidmisele. Lisaks saab iga liitunud alustav õpetaja oma 100 tööpäeva möödudes märki, mis tunnustab tehtud töö eest. Täna on märk jõudnud umbes 800 õpetajani (Triin Noorkõiv, 2022). Lisaks kõigele sellele on neil ka pakkuda välja coaching nii alustavale õpetajale kui ka koolijuhtidele. Selle programmi eesmärk on pakkuda koolijuhtidele coachingut, et nad ise kogeksid samuti seda, mida alustavad õpetajad sellelt coachingult saavad. See loob üks ühele väärtuseid, mida kasutada arengukoostööks (Alustavat õpetajat toetav kool, *s.a.*).

Coaching. Coaching on teiste toetusmeetmete kõrval Eesti haridusmaastikul vähem levinud. Coachingut pakutakse peamiselt haridusjuhtidele ja Alustavat Õpetajat Toetava Kooli kaudu ka õpetajatele. Van Nieuwerburgh ja Barr (2016) on määratlenud „coachingut koolikeskkonnas kui abistavat sekkumist, mille eesmärk on toetada coachee vastutuse võtmist oma käitumise ja mõttemaailma kohandamise eest paremate tulemuste saavutamiseks“ (Van Nieuwerburgh & Barr, 2016, lk 505). Coachingut ei pea käsitlema eraldiseisvana teistest

toetusmeetoditest, sest sellel valdkonnal on ühised piirid teiste praktikatega, mida käsitlesime osaliselt peatükis eelpool. Hariduskeskkonna kontekstis on coaching kõige tihedamalt seotud mentorluse, koolitamise ja nõustamisega. Anname järgnevalt ülevaate coachingu erinevustest ja sarnasustest teiste toetusmeetoditega.

Kõige enam võrreldakse coachingut **mentorlusega**, kuigi neil on erinev metoodika. Mentorlust iseloomustab teadmiste edasiandmine, nõuandmine ja võimaluste pakkumine isiklikuks või karjääri arenguks (Grant, 2001). Mentorluse korral on vajalikud süvateadmised lahendatavast valdkonnast, mis ei ole olulised coachingus (Whitmore, 2017). Coaching ei ole sõltuv sellest, et kogenum inimene annab oma teadmisi edasi, vaid coach peab omama teadmisi coachingust ja baaskompetentsidest (ICF, 2022).

Coachingut võib võrrelda ka **koolitusega**. Koolitamises on tavaliselt eesmärgiks kanda koolitaja teadmised ja oskused üle koolitusel osalejale ja seetõttu on koolitamine läbiviija keskne (O'Connell *et al.*, 2012). Koolitused viiakse enamasti läbi grupis, kus õpetatakse uusi oskusi või antakse teadmisi. Coaching on enamasti üks-ühele lähenemine või väikesele meeskonnale suunatud avatud lõpuga protsess. Fookuses hoitakse coachee olemasolevaid oskuseid ja veel tundmata tugevusi, kaardistatakse hetkeolukord, seatakse eesmärgid ning toetatakse inimese väliseid ja sisemisi ressursse ning koostatakse plaanid eesmärgi saavutamiseks (King & Eaton, 1999).

Coachingul on ühiseid jooni ka **nõustamisega**, sest mõlema eesmärgiks on kliendi isiklik areng ja heaolu ning positiivse eesmärgi saavutamiseks on mõlemas protsessis olulisel kohal kliendi ja nõustaja/coachi usalduslik suhe (Passmore & Lai, 2019). Passmore ja Lai (2019) järgi on nõustamine pigem probleemikeskne ning coaching lahenduskeskne. Nõustamist kasutatakse enam indiviidide puhul, kes soovivad täita kliinilisi eesmärgi või lahendada patoloogilisi seisundeid (Grant, 2001; Peltier, 2001), näiteks keerulised emotsionaalsed seisundid, depressiooni või ärevus. Coachi eetika näeb ette, coachee olemuselt kliiniliste probleemide ilmnemisel, coachee suunamist psühhoterapeudi, psühhiaatri või psühholoogi juurde (O'Connell *et al.*, 2012).

Eelpool kirjeldasime coachingu ja erinevate professionaalse arengu meetodite peamisi erinevusi, kuid tänapäeval hakkavad erinevate meetodite piirid järjest enam hajuma, näiteks kasutatakse coachingu metoodikat organisatsioonide juhtimises (Bond & Seneque, 2013; Whitmore, 2017), mentorluses (Mok & Staub, 2021; Wilson, 2014) ja isegi psühhoteraapias (Jordan & Livingston, 2013; Palmer, 2007). Coachingu kui meetodi tõhusus on saanud erinevate uuringute kaudu järjest suuremat tõestust, mis annab võimaluse kombineerida

coachingut ka teiste tunnustatud professionaalse arengu meetoditega (Mok & Staub, 2021; Whitmore, 2017).

1.3 Coachingu ajalugu, definitsioon ja põhimõtted

Coaching on suhteliselt uus valdkond, kuid vaieldamatult sama vana kui inimsuhtlus ise. Juba Sokrates on öelnud: “Ma ei saa kellelegi midagi õpetada, ma saan ainult panna nad mõtlema.” Coachingus kasutatakse sokraatilist lähenemist, kus juhiste andmise asemel esitatakse mõtlemapanevaid küsimusi (Wilson, 2014).

Õpetajate coachingu ajalugu ulatub juba 1980-ndasse aastasse, kus Showersi teed rajavas uurimuses leiti õpetajate coachingu praktika kohta esimesi empiirilisi tõendeid. Coaching hariduskeskkonnas sai alguse vastastikusest coachingust (*peer-coaching*) (Showers, 1984). Joyce'i ja Showersi (2002) käsitluses oli coaching õpetajate professionaalse arendamise oluline meetod, mis parandab õpetajate võimet kanda oskused ja teadmised üle praktikasse päris klassiruumis ning aitab kaasa kollegiaalsele õppimisele ja eksperimenteerimisele koolis. Tänapäeval on õpetajate coaching kujunenud paljulubavaks alternatiiviks teiste professionaalse arengu toetamise meetodite kõrval (Kraft *et al.*, 2018).

Coachingu kohta ei ole välja kujunenud konkreetset ühest definitsiooni, sest coachingu algsed põhimõtted pärinevad nii haridusest, psühholoogiast, nõustamisest, teraapiast, spordist kui ka organisatsiooni arendamisest. Mitmed valdkonnad on mõjutanud coachingu arengut ning seetõttu on tekkinud nimetuste ja lähenemisviiside mitmekesisus (du Toit, 2014). Coachingu kohta võib leida erinevaid määratlusi. *International Coaching Federation* (ICF) definitsiooni kohaselt on coaching „koostööl põhinev, mõtlemapanev ja loominguline protsess, mis inspireerib maksimeerima oma isiklikku ja ametialast potentsiaali“ (ICF, 2022).

Koolis läbiviidava coachingu definitsiooni otsingutel leidsime erinevate teoreetiliste ja empiiriliste tõendite kaudu, et õpetajate coaching on kõrgekvaliteediline professionaalse arendamise võimalus, mis võib parandada õpetaja oskusi klassiruumis (Kraft *et al.*, 2018) ja õpilase sooritust (Allen *et al.*, 2015). Patti jt (2012) määratluse järgi toetab isiklik professionaalne coaching õpetajat kui juhti vaatama tulevikku ja võtma vastutust oma emotsioonide ja õppimise eest. Whitmore (2017) lisab oma määratluses, et coaching aitab avada inimese potentsiaali soorituse maksimeerimiseks ja see pigem aitab õppida kui õpetab teda. Granti (2001) järgi on coaching koostööl põhinev, lahenduskeskne, tulemusele orienteeritud süsteemne protsess, mis soodustab enesejuhitud õppimist. Palmer ja Whybrow

(2018) määratluse kohaselt on coaching toetav lähenemine, mille eesmärk on aidata indiviidil saavutada töö ja isikliku eluga seotud eesmärke. Seega coaching seisneb sisuliselt teiste julgustamines, et nad aitaksid endal saavutada soovitud eesmärgi või tulevase seisundi (O'Connell *et al.*, 2012).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et coaching on coachi ja coachee vahel tekkiv suhe väärtuslike professionaalsete või isiklike tulemuste saavutamise eesmärgil. Coachingu protsess aitab indiviididel Granti ja Cavanagh (2011) järgi: määratleda soovitud tulemused, seada konkreetset eesmärgid, suurendada motivatsiooni ja kasvatada enesetõhusust ja heaolu, tuvastada ressursid ja sõnastada tegevuskavad, jälgida ja hinnata protsessi ning muuta tegevuskavasid. Sellise struktureeritud protsessi järgi nõuab coachingu tulemuslikkus ja õnnestumine coachilt märkimisväärseid oskusi. Coachi põhioskuste hulka kuuluvad hea sideme loomine, küsimuste esitamine, kuulamine ja abistamine, samuti seansi ja piiride juhtimine (O'Connell *et al.*, 2012). Eesmärgi poole püüdlemisel peab coach aitama hoida coachee fookust eesmärkidel ning aitama luua ja rakendada uuenduslikke lahendusi käsilolevatele probleemidele.

1.3.1 Coachingu olemus ja kasu alustavale õpetajale

Hetkel ei ole Eestis teadaolevalt läbiviidud uuringuid coachingu tõhususe kohta kooli keskkonnas. Seetõttu oleme toonud väikese kokkuvõtte kolmest uuringust mujalt maailmast, mis käsitlevad coachingut kui toetusmeetet.

Adams (2016), Allan (2007) ja Sossick jt (2019) on uurinud coachingu kui toetusmeetme mõju koolikeskkonnas. Adamsi (2016) uuritavad töid välja, et peale coachingut said nad lahendusi oma igapäevatöö ja elu probleemidele või vähemalt nende üle arutleda. Lisaks eelnimetatule tõusis uuringus osalejate heaolu ja enesekindlus ning seetõttu tundsid nad end meeskonnas töötades tõhusamana.

Allani (2007) uuringu tulemustest selgus, et coachingu sessioonis on oluline coachi ja coachee omavaheline suhtlus, sest see võimaldab teha koostööd inimesega, kellega sobitakse ka vaimsel tasandil.

Sossicki jt (2019) tähtsamad tulemused näitasid, et coachingu sessiooniga saame toetada alustava õpetaja professionaalset arengut ja heaolu. Coaching pakkus alustavatele õpetajatele riskivaba keskkonda, kus oli turvaline tunnistada oma ebaõnnestumisi. Õpetajate sõnul oli coaching ruum, kus arvestati nende emotsionaalseid ja arengulisi vajadusi (Sossick *et al.*, 2019).

Uuringute tulemused täiendavad teineteist, kus tuuakse välja erinevatest vaatenurkadest coachingu kasud ning muutused uuritavate psühholoogilistes põhivajadustes. Neid järeldusi toetavad ka meie uuringu tulemused, millest anname ülevaate käesoleva magistritöö teises osas. Varasemad uuringud ei käsitle meie magistritöö raames esitatud küsimust, milles soovime teada saada õpetajate soovitusi koolile coachingu kasutamiseks, millele soovime leida vastused oma magistritöö raames läbiviidavas uuringus.

1.3.2 Coachingu liigid ja mudelid

Sõltuvalt coachingu kontekstist ja valdkonnast võib välja tuua järgmisi coachingu liike: äricoaching, karjääricoaching, juhtimiscoaching, stressijuhtimise coaching, elucoaching, spordicoaching, tervisecoaching (Adams, 2016). Protsessis osalevate inimeste arvu järgi võib coaching olla individuaalne või rühmas. Individuaalse coachingu puhul toimub töö üks-ühele ning tegeletakse isiklike teemadega. Üks-ühele coachingus käsitletakse erinevaid valdkondi: töö, karjäär, äri, tervis, suhted, pere, sport, isikliku või professionaalse arengu eesmärkide seadmine, isikuomadused või muu. Kohtumine coachi ja coachee vahel võib toimuda ühekordselt või süstemaatiliselt, sõltuvalt teemast ja vajadusest. Coachingu protsessides võivad coachid töötada Whitmore (2017) järgi lisaks indiviididele ka gruppide, meeskondade ja organisatsioonidega. Grupi coachingus võivad osaleda inimesed erinevatest organisatsioonidest või valdkondadest ning neil ei pea olema ühiseid eesmärke (Carr & Peters, 2012). Seevastu meeskond on kollektiiv, mille liikmed jagavad ühte või mitut ühist eesmärki ning nad on koos organisatsiooniliste asjakohaste ülesannete täitmiseks (Mathieu *et al.*, 2008). Organisatsioon võib kasutada coachi töötaja(te)ga töötamiseks töösoorituse või organisatsioonist tulenevate eesmärkide kallal (O'Connell *et al.*, 2012).

Teaduskirjandusest võib leida mitmeid uuringuid, mis keskenduvad coachingule koolikeskkonnas ning kus on kasutatud edukalt erinevaid coachingu lähenemisviise ja mudeleid. Siinkohal loetleme koolides peamiselt kasutusel olevad mudelid eraldi, kuid eesmärkide saavutamiseks enamasti kombineeritakse neid omavahel.

Õpetamise (*instructional*) coaching (Burke, 2017; Knight & van Nieuwerburgh, 2012; Teemant *et al.*, 2011;) on kõrgekvaliteediline professionaalse arengu meetod (Desimone & Pak, 2017), mis rakendab algatusi, et aidata õpetajatel uuendada ja kohendada oma õpetamist uutele standarditele (Cornett & Knight, 2009; McNulty & Smith, 2022) ning keskendub õpetamise parandamisele klassiruumis (Teemant, 2014) ja õpilaste kõrgemate tulemuste saavutamisele (Cornett & Knight, 2009).

Vastastikune (*peer-coaching*) coaching on olemuselt õpetaja paaride vaheline eelpool nimetatud õpetamise coaching haridusasutustes, mida võib nimetada ka esimeseks coachingu mudeliks haridusasutustes (Showers, 1984, 1985). Vastastikust coachingut iseloomustavad võrdsed suhted, mis hõlmavad vaatlust, tagasisidet, peegeldavat dialoogi. (Devine *et al.*, 2013). Joyce'i ja Showersi (2002) käsitluses oli vastastikune coaching õpetajate professionaalse arendamise oluline meetod, mis parandab õpetajate võimet kanda oskused ja teadmised üle praktikasse päris klassiruumis, aitab kaasa kollegiaalsele õppimisele ja eksperimenteerimisele koolis.

Kognitiivne ja kognitiiv-käitumuslik (*cognitive, cognitive-behavioral*) coaching (Dias *et al.*, 2017; Netolicky, 2016) on õpetajate jaoks edukas meetod toetamaks intellektuaalset arengut, tugevusi ja võimet ennast juhtida, ennast jälgida ja ise muuta õpetamise põhimõtteid erinevates tingimustes (Costa & Garmston, 2015). Kognitiivne coaching aitab õpetajal uurida ja mõtestada kõiki oma õpetamise aspekte ja suurendada tööga rahulolu (Edwards & Newton, 1995).

Lahenduskeskne (*solution-focused*) coaching (McNulty & Smith, 2022) on sarnaselt kognitiivsele coachingule kestev reflektiivne protsess, mis väärtustab coachee enda potentsiaali. Lahenduskeskne coaching keskendub coachee tugevustele ja tulemuste määratlemisele “eelistatud tuleviku poole liikumiseks”, soodustab positiivseid emotsioone ja edasiminekut ning on andnud häid tulemusi alustavate õpetajate toetamisel (McNulty & Smith, 2022), gümnaasiumi õpilaste paremate õpitulemuste saavutamisel (Franklin & Kim, 2007) ning abiturientide vastupidavuse ja lootuse suurendamisel ning depressiooni taseme märkimisväärsel vähendamisel (Green *et al.*, 2007).

Arenguline/juhtimise (*developmental/executive*) coaching (Grant *et al.*, 2010; Suleyman, 2006) on professionaalseks või juhtimise arendamiseks hariduskeskkonnas, mis aitab lihtsustada õpetajate eesmärkide saavutamist, toetab juhtimisstiilide paranemist ja üldist heaolu (Grant *et al.*, 2010). Arengulist coachingut on kasutatud nii alustavate õpetajate enesetõhususe edendamise meetodina (Suleyman, 2006) kui ka kogenumate haridustöötajate puhul (Johnson, 2009). Õpetajate professionaalse arendamise puhul on Granti jt (2010) järgi fookuses oma väärtussüsteemide üle mõtisklemine selleks, et suurendada eneseteadlikkust ja kinnistada eesmärgipäraselt uusi käitumistavasid. Samad protsessid on keskmes ka juhtimise arendamise coachingus. Seega võib olla arenguline coaching kasulik viis õpetajate klassi juhtimisstiilide täiustamiseks.

Eelpool kirjeldatud coachingu mudelid võivad küll erineda teoreetiliste raamistike poolest ulatudes käitumuslikust ja kogemuslikust lahenduskeskseni, kuid coachingu üldised põhimõtted on kõikidel mudelitel samad, milleks on koostöö, vastutus, teadlikkuse tõstmine, pühendumine, tegevuse kavandamine ja tegutsemine (Grant *et al.*, 2010).

Varasemalt on coaching toimunud enamasti üks-ühele formaadis ja samas ruumis, kuid viimaste aastate trendide, eriti COVID-19 olukorras on coachingud järjest rohkem muutunud veebipõhiseks. Seega formaadi poolest võib coaching olla isiklik või veebipõhine coaching. Isikliku coachingu raames toimub coachee kohtumine coachiga mõlemale mugavas kohas. See võib olla nii coachee töökeskkonnas, coachi kabinetis, söögikohas või jalutades looduses. Veebipõhise coachingu puhul saab töötada coachiga ükskõik millisest maailma kohast, kasutades telefoni või kaasaegseid virtuaalseid veebikeskkondi (Zoom, Skype, Teams vms). Veebipõhine virtuaalne coaching on Krafti jt (2018) järgi üks mudel, mis võib aidata kvalifitseeritud coachidel töötada õpetajatega erinevatest piirkondadest. Virtuaalne coaching aitab ka vähendada coachingu kulusid, sest jääb ära kohale ja tagasi sõitmisele kuluv aeg ning on seega paindlikum coachingu aja ja ruumi leidmise osas. Veebi coaching aitab vähendada õpetajate eelarvamust, et coach võiks anda tagasisidet koolijuhtidele ning seetõttu on coaching efektiivsem, kui see toimub õpetaja ja koolist sõltumatu coachi vahel (Knight, 2019). Viimaste aastate trendide valguses, kus coaching on läinud osaliselt veebipõhiseks, on meil oluline mõista selle mõju coachee tulemustele. Powelli jt (2010) uuring ei näidanud olulist erinevust õpetajatega isiklikult ja virtuaalselt läbiviidud coachingu tulemustes. Ka Vernon-Feagans jt (2013) on märkinud õpetajatega läbi viidud uuringu tulemuste põhjal, et veebi coaching võib mõjuda tõhusalt õpetajate professionaalsele arengule ja muuhulgas klassi juhtimise oskuste parandamisele.

1.4 Enesemääratlemise teooria ja psühholoogilised põhivajadused

Deci ja Ryan (2000a) sünteesisid oma aastakümnetepikkuse motivatsioonialase uurimustöö kokku enesemääratlusteooriaks, milles keskendutakse kolmele psühholoogilisele vajadusele, kompetentsuse, autonoomia ja seotuse vajadusele. Nende toetamise korral suurendavad ja mitte toetamise korral vähendavad need inimese motivatsiooni, pühendumust töökohal, saavutusi, tulemuslikkust ja heaolu. Spence ja Oades (2011) on selgitanud järgnevalt:

Enesemääratlemise teooria põhjal tunnevad inimesed ennast ja tegutsevad kõige paremini kui nende sotsiaal-kultuurilised tingimused (st perekond, sõprussuhted, töökoha kultuur, poliitiline süsteem, kultuurinormid) toetavad kaasasündinud vajadusi - tegeleda

huvitavate asjadega (autonoomia), luua väärtuslikku tulemust oma võimete realiseerimise kaudu (kompetentsus) ja tunda ennast turvaliselt ja seotult oluliste teiste inimestega (seotus) (lk 42). Ryan ja Deci (2002) järgi on tähtis kõigi kolme põhivajaduse täitmine, kuid primaarseks peetakse autonoomia rahuldamist. Autonoomia on tajutav tunne, et inimene ise on oma käitumise algataja ning lähtub tegutsemisel oma huvidest ja väärtustest. Ryan jt (2011) märgivad, et „kui inimesed on vabatahtlikult kaasatud ja neil on suur valmidus tegutsemiseks, on nad kõige altimad õppima ning rakendama uusi strateegiaid ja pädevusi (Ryan *et al.*, 2011, lk. 231). Ryan ja Deci (2002) viitavad kompetentsuse selgitamisel sellele, et inimene tunneb ennast suhtlemises tõhusana, enesekindla ja tegutsemisvõimekana. Vajadus kompetentsuse järele ajendab inimesi tegutsema iseenda suutlikkuse kohaselt ja täiustama järjekindlalt oma võimeid. Kompetentsuse tunnet mõjutab suuresti autonoomia. Seotuse tunne viitab ühenduse tunnetamisele teistega, vajadusele olla integreeritud gruppis, teiste inimeste või kogukonnaga ja olla aktsepteeritud (Ryan & Deci, 2002). Seotust toetab kõige paremini positiivne suhtumine ja kaasamine (Ryan *et al.*, 2011). Enesemääratlusteooria kohaselt tõstab kõigi kolme vajaduse rahuldamine inimese autonoomset motivatsiooni ja aitab kaasa suurema sihikindluse tekkimisele tööülesannete täitmisel isegi kui see on talle peale sunnitud (Passmore & Oades, 2014).

1.4.1 Coachingu seos psühholoogiliste põhivajadustega

Spence ja Oadesi (2011) järgi langeb positiivsel psühholoogial põhineva coachingu sisu väga lähedaselt kokku enesemääratlemise teooria omaga ja nad toovad välja peamised põhjused:

1. Enesemääratlusteooria seab keskele kohale sisemise motivatsiooni käitumise muutmise eeldusena. Ka coachingu protsessis saab coach suunata coacheed uurima probleeme, mis on seotud ebakindlusega muutuse või eesmärkide osas, et suurendada sisemist valmisolekut eesmärgi saavutamiseks.
2. Enesemääratlusteooria käsitleb suundumusi, mis mõjutavad inimese isikuse arengut, eneseregulatsiooni ja heaolu, kuidas “hästi hakkama saada” ja ennast “hästi tunda” ja sellel tasandil toetab coaching inimese rahuldustpakkuvat elu eeltingimusi.
3. Enesemääratlusteooria käsitleb suhtlemisprotsesside ja inimestevahelise suhtlemise tähtsust inimese arenguks ja kasvuks. Selleks, et toetada inimese arenguprotsesse parimal moel on olulisel kohal aktiivne kuulamine, empaatia väljendamine, õnnestumiste uurimine, tugevuste tuvastamine, julgustamine tahtlisele käitumisele ja toetavad žestid, mis on ka coachingu protsessis kesksel kohal (Spence & Oades, 2011).

Mitmed uuringud toovad välja coachingu seosed enesemääratlusteooriaga, milles kirjeldatakse coachingu potentsiaali mõjutada positiivselt coachee psühholoogilisi põhivajadusi ja neist tulenevaid tagajärgi (Gabriel *et al.*, 2014; Spence & Oades, 2011). Spence ja Oades on märkinud: Enesemääratlusteooria järgi summutavad sotsiaalkultuurilised tingimused sageli inimese arenemist ja kasvamist. Coachi olemasolu aitab üldiselt neid tingimusi parandada eeldusel, et seotus coachitavaga on selline, mis väärtustab tema põhiväärtusi ja arengu huve (autonoomia toetamine), teadvustab tema võimeid ja tugevusi (kompetentsuse toetamine) ja mida iseloomustab siiras hoolimine, usaldus ja ausus (seotuse toetamine) (lk 43).

Siinkohal vaatame lähemalt, kuidas coach saab kaasa aidata coachee kolme peamise põhivajaduse rahuldamisele.

Autonoomia toetamist soodustab keskkond, kus ülesannete ja eesmärkide täitmist võimaldatakse erinevatel viisidel, kuid ei suruta peale (Gabriel *et al.*, 2014). Paljud coachingu mudelid asetavad coachee eesmärkide püstitamise ja otsustamise keskmesse, väärtustades coachee enda potentsiaali (McNulty & Smith, 2022) ja julgustavad võtma vastutust oma professionaalse ja isikliku arengu eest. Selliste põhimõtete järgi coachee toetamine, austades tema valikuid (Spence & Oades, 2011) ning soodustades seega sisemist motivatsiooni (Deci & Ryan, 2000b) ja tunnet, et on ise käitumise algataja oma huvidest ja väärtustest lähtuvalt (Ryan & Deci, 2002), aitab parimal moel kaasa autonoomia tunde rahuldamisele.

Kompetentsust toetavad käitumised tagavad inimese arenemise ja töötamise viisil, mis aitavad kaasa isiklikule kasvule ja arengule (Ryan & Deci, 2000) ning toovad kaasa soovitud tagajärjed ja tulemused (Reis *et al.*, 2000). Coaching põhineb eeldusel, et coachee on ekspert iseenda ja oma töö alal ning tal on olemas potentsiaal eesmärkide püstitamiseks ja nende elluviimiseks (King & Eaton, 1999). See tähendab, et inimesed annavad endast parima ja on ise suutelised soovitud muutusi ellu viima. Coaching suunab inimesi märkama ja avastama oma tugevusi ja isiklike ressursse, tõstab teadlikkust positiivsetest omadustest, toetab soovitud tuleviku poole liikumisel (McNulty & Smith, 2022) ning seega loob mitmekesised kompetentsust toetavad tingimused (Spence & Oades, 2011).

Seotust toetavad käitumised hõlmavad kogemust, kus indiviid tunnetab toetust ja enda väärtustamist näiteks töökaaslaste poolt (Ryan & Deci, 2002). Reis jt (2000) on toonud välja peamised sotsiaalse tegevuse võimalused, mis aitavad kaasa seotuse tundele: suhtlemine isiklikult olulistel teemadel, ühistes tegevustes osalemine, tunne, et sind mõistetakse ja hinnatakse ning osalemine meeldivates tegevustes. Coachi põhioskuste hulka kuuluvad hea

sideme, usalduse ja turvatunde loomine, aktiivne kuulamine, empaatia ja tähelepanelik kehakeel ning keskendutakse coachee jaoks olulistele teemadele (ICF, 2022). See aitab kaasa sooja ja usaldusliku suhte loomisele ning seotuse vajaduse rahuldamisele. Coacheel on väljaspool coachingu protsessi inimesi, kellega ta saab rääkida kaasa arvatud töökaaslased, kuid ta ei pruugi tunda alati ehedat mõistmist, väärtustamist ja toetust (Spence & Oades, 2011). Kõik ülaltoodud coachi käitumisviisid võivad kehtida vaid ühe vajaduse toetamise kohta, kuid mõjutavad psühholoogilisi põhivajadusi tervikuna (Gabriel *et al*, 2014), sest autonoomia, kompetentsuse ja seotuse vajadused on omavahel tugevasti seotud (Ryan & Deci, 2000). See tähendab, et toetades isegi vaid ühe põhivajaduse rahuldamist, toetatakse ka teisi põhivajadusi ning ka motivatsiooni, tulemuslikkust ja heaolu (Gabriel *et al*, 2014). Deci ja Ryani (2000b) sõnul loovad selliste tunnustega suhted, kus kesksel kohal on indiviidi väärtustamine, tugevuste ja võimete teadvustamine, siiras hoolimine, usaldus ja ausus, aluse tõhusaks tegutsemiseks ja aitavad toetada keerukaid tähenduse loomise protsesse, mis esindavad mina arengut. Sellistest indiviidi väärtustavatest ja toetavatest suhetest peaksid osa saama kõik alustavad õpetajad, mis aitab neil kergemini uude ametisse sisse elada ja kohaneda. Alustavatele õpetajatele pakutud tugi esimestel tööaastatel on võtmetähtsusega mõjur, mis aitab neil õpetajaametisse püsima jääda (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018). Lähtudes Deci ja Ryani (2000a) enesemääratlusteooriast, on üheks võimaluseks toetada esimestel tööaastatel õpetajate psühholoogilisi põhivajadusi individuaalse coachingu kaudu, mis suurendab nende motivatsiooni, pühendumust töökohal, saavutusi, tulemuslikkust ja heaolu.

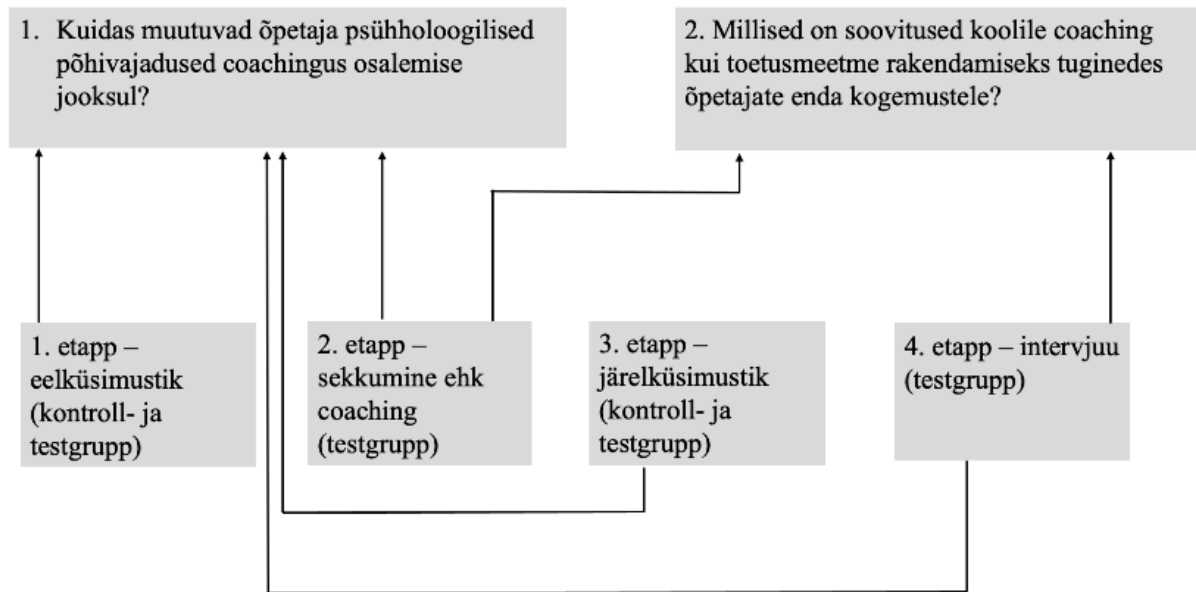
Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes coachingu toel ning koostada soovitud koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele. Lähtuvalt eesmärgi esimesest osast püstitasime esimese uurimisküsimuse ja lähtuvalt eesmärgi teisest osast teise uurimisküsimuse:

1. Kuidas muutuvad õpetaja psühholoogilised põhivajadused coachingus osalemise jooksul?
2. Millised on soovitud koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele?

2. METOODIKA

Tulenevalt töö eesmärgist viidi läbi sekkumisuuring, kus osales kaks rühma - test- ja kontrollgrupp. Tegemist oli kombineeritud uuringuga, kus andmeid koguti küsimustiku ning

intervjuude abil. Joonisel 1 on magistritöö uuringu disain, mis näitab, millisele uurimisküsimusele millises uuringu etapis vastus leiti.



Joonis 1. Uuringu disain lähtuvalt uurimisküsimustest

2.1 Valim

Koostasime valimi uurimistöö eesmärgist lähtuvalt ning kutsusime osalema üldhariduskoolide õpetajaid tööstaažiga kuni viis aastat, keda Berliner ja TALIS raporti järgi võib nimetada alustavateks õpetajateks (Berliner, 1994; Taimalu *et al.*, 2020). Algselt plaanisime valimisse kaasata 24 alustavat õpetajat, kellest 12 osaleksid test- ja 12 kontrollgrupis, kuid allpool toodud põhjustel läbis uuringu kõik neli etappi 12 õpetajat test- ja 8 õpetajat kontrollgrupis.

Valimi moodustamist alustasime eesmärgipärasel põhimõttel, mille puhul valib liikmed valimisse uurija, lähtudes oma teadmistest, kogemustest ja eriteadmistest mõne grupi kohta ning populatsioonist püütakse leida kõige tüüpilisemad esindajad (Õunapuu, 2012). Saatsime e-kirjad juhuslikkuse alusel 60 Eesti kooli, lisaks kajastasime üleskutset Facebookis Alustavat Õpetajat Toetav Kool ja Noored Kooli gruppides ning Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni meililistis. Infokirja kaudu said õpetajad ligipääsu uuringusse registreerimise ankeedile. Selle kaudu liitus uuringuga 14 alustavat õpetajat. Vajaliku osalejate arvu täitmiseks kasutasime mugavusvalimi põhimõtet, mille puhul moodustatakse valim lihtsalt kättesaadavuse põhimõttel (Kalmus, 2015). Tegime üleskutse oma TÜ haridusinnovatsiooni kursusekaaslaste ning käesoleva magistritöö koostaja kodukooli

alustavate õpetajate hulgas, kust saime juurde 14 alustavat õpetajat. Õpetajate jagunemine test- ja kontrollgruppi toimus eelnevalt täidetud registreerimisankedi järjestikuse alusel. Esimesed 12 registreerunud õpetajat jagunesid esimesse gruppi ning ülejäänud teise gruppi, hiljem andsime õpetajatele teada, millisesse gruppi nad kuuluvad ja mis on nende ülesanne. Õpetajatel oli soovi korral võimalus vahetada gruppi, kuid keegi neist seda võimalust kasutada ei soovinud.

Testgruppi kuulus algselt 12 õpetajat, kellest üks loobus kohe enne esimest sessiooni ning veel kaks pärast esimest sessiooni. Katkestamise põhjenduseks toodi kahel juhul ülekoormatust ning ajapuudus ja ühel juhul märkis õpetaja coachingu sobimatust tema jaoks. Pakkusime testgrupis osalemist kolmele eelnevalt registreerimis ankeedi täitnud õpetajale, kes otsustasid uuringus osaleda. Testgrupis täitis eelküsimumstiku 15 õpetajat. Täies mahus läbis coachingu, täitis järelküsimumstiku ja osales intervjuul 12 õpetajat - 11 naissoost ja 1 meessoost õpetaja. Andmeanalüüsis kasutasime vaid eel- ja järelküsimumstiku täitnud õpetajate andmeid Uuringus osalenud õpetajate keskmine tööstaaž oli 1,8 aastat ($SD=1,42$), kõige lühem töötatud aeg oli pool aastat ja kõige pikem töötatud aeg oli 4,5 aastat. Õpetajate keskmine kontakttundide arv nädalas oli 18 tundi. Enne uuringut oli alustava õpetaja toetusprogrammis osalenud viis õpetajat, kellest üks osales oma kooli mentorprogrammis, üks mentor- ja Noored Kooli programmis, üks Noored Kooli programmis, üks osales mentorprogrammis ja Alustavat Õpetajat Toetava Kooli programmis ning üks osaleja ei olnud täpsustanud toetuse liiki. Coachinguga ei olnud varasemalt kokku puutunud ükski testgrupis osaleja. Ükski testgrupis osalenud õpetaja ei olnud seotud väljaspool uuringut ühegi teise mentor-, coachingu- ega supervisiooniprogrammiga.

Kontrollgrupis täitis eelküsimumstiku 12 ja järelküsimumstiku 8 naissoost õpetajat. Andmeanalüüsis kasutasime vaid eel- ja järelküsimumstiku täitnud õpetajate andmeid. Uuringus osalenud õpetajate keskmine tööstaaž oli 1,4 aastat ($SD=1,36$), kõige lühem töötatud aeg oli 0,5 aastat ja kõige pikem töötatud aeg oli 4,5 aastat. Õpetajate keskmine kontakttundide arv nädalas oli 19 tundi. Enne uuringut oli üks õpetaja osalenud alustava õpetaja toetusprogrammis, kuid ei märkinud toetuse liiki. Coachinguga oli varasemalt kokku puutunud kaks alustavat õpetajat. Ükski kontrollgrupis osalenud õpetaja ei olnud seotud sekkumise perioodi jooksul ühegi mentor-, coachingu- ega supervisiooniprogrammiga. Kaasates õpetajaid kontrollgruppi lubasime soovijatele peale uuringu läbiviimist kolm tasuta coachingu sessiooni, mida kasutas 7 õpetajat.

Test- ja kontrollgruppi kuulunud õpetajate taust tööstaaži, töötundide arvu ja varasema coachingu kogemuse järgi võib pidada sarnaseks, mistõttu on grupid sobilikud uuringus osalemiseks.

2.2 Andmekogumine

Andmekogumine toimus kolmes etapis ning lähtusime uuringut läbi viies Heast teadustavast (Hea teadustava, 2017). Igale etapile eelnes uuringus osalejate teavitamine uuringu eesmärkidest ja konfidentsiaalsuse põhimõtetest. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ja osalejatel oli võimalus igas uuringu etapis osalemine katkestada andes sellest teada uuringu läbiviijatele. Kõiki uuringu tulemusi kasutasime vaid magistritöö koostamiseks, lähtusime konfidentsiaalsusnõudest ning uuritavatelt saadud infot ei antud välja isikustatuna ega isiklikult äratuntavana. Küsimustikus kasutasime koode mitte nimesid, et uuritavatel säiliks anonüümsus (Hea teadustava, 2017). See ei võimaldanud meil testi andmeid seostada konkreetsete isikutega.

Esimene etapp oli eelküsitlus, mille viisime läbi läbi 24.- 29. septembril 2021 nii test- kui ka kontrollgrupis. Esimese uurimisküsimusega soovisime teada saada, kuidas muutuvad õpetajate psühholoogilised põhivajadused coachingus osalemise jooksul. Selleks viisime läbi Google Formsi veebikeskkonnas koostatud küsimustiku, kus esimene osa puudutas taustaandmeid: tööstaaž, tunnikoormus nädalas, varasem osalemine alustavat õpetajat toetavates programmides, eelnev coachingu kogemus ja osalemine uuringu ajal mõnes teises alustavat õpetajat toetavas programmis. Küsimustiku teise osa moodustas põhivajaduste küsimustik (*Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale*, Deci et al., 2001; Ilardi et al., 1993; Kasser et al., 1992; eesti keelde kohandatud uuringu “Õpetaja emotsionaalne tervis ja sellega seotud tegurid” läbiviijate poolt). Sedasama eestikeelset küsimustikku on varem kasutatud Liisa Pedoksaare (2018) magistritöös, kus magistritöö autor uuris õpetajate toimetuleku profiile ja seost baasvajaduste rahuldamise tasemega. Küsimustik annab võimaluse mõõta coachingu mõju õpetajate põhivajadustele, kaardistada põhivajaduste rahuldatus määra enne ja pärast sekkumist. Psühholoogiliste põhivajaduste küsimustikus on 21 küsimust, mis on esitatud 7 pallisel Likerti skaalal, millega mõõdetakse hoiakuid ja nende tugevust. Skaala vastusevariandi olid kodeeritud järgmiselt: 1- üldse mitte tõsi, 4- mõningal määral tõsi ja 7- täiesti tõsi.

Põhivajaduste küsimustikus olid 6 väidet kompetentsuse hindamiseks, 7 väidet autonoomia ja 8 väidet seotuse hindamiseks. Küsimustiku sisemist reliaablust hindasime

Cronbachi α abil, mille piisavaks suuruseks loetakse 0,7 (Kalmus, 2015). Arvestades nimetatud lävendit, näitasid autonoomia ($\alpha=0,705$) ja seotuse ($\alpha=0,847$) skaalad rahuldavat reliaablust. Kompetentsuse vajaduse skaala tulemus eelküsimumstikus ($\alpha=0,687$) jäi pisut alla soovitud lävendi, mis võis olla tingitud sellest, et kompetentsuse alaskaala sisaldas vähem küsimusi kui teised alaskaalad ja ka valimi väike suurus ($N=20$). Sarnane tendents on olnud Pedoksaare (2018) varasemas töös, kus kompetentsuse alfa oli madalam kui teistel alaskaaladel. Kompetentsuse alaskaala jäi alla soovitud lävendi, kuid on piisavalt lähedal, et seda kasutada.

Teine etapp oli järelküsitlus, mis toimus ajavahemikus 24. - 31. jaanuar 2022 nii testkui ka kontrollgrupis, kus otsisime vastuseid esimesele uurimisküsimusele. Kasutasime Google Forms küsimustikku, mis oli identne esimeses etapis läbiviidud eelküsimustikuga. Järelküsimustiku sisemist reilaablust hindasime Cronbachi α abil ning autonoomia ($\alpha=0,845$), seotuse ($\alpha=0,911$) ja kompetentsuse ($\alpha=0,747$) skaalad näitasid rahuldavat reliaablust. Küsimustikust saadud tulemused andsid sisendi intervjuu küsimuste koostamiseks.

Kolmas etapp oli poolstruktureeritud intervjuu, mis toimus ajavahemikul 03.-12. veebruar 2022. Otsisime vastuseid magistr töö kahele uurimisküsimusele ning viisime läbi intervjuu testgrupis osalenud alustavate õpetajatega. Poolstruktureeritud intervjuus võib küsimuste järjekorda muuta ja lisada vajadusel küsimusi. Intervjuu võimaldab uurimusega jõuda varjatumatesse valdkondadesse, mis ei ole kättesaadavad küsimustikega (Lepik *et al.*, 2014). Antud intervjuu meetod on paindlik ning võimaldab minna teemadesse süvitsi ning mõista põhjuseid (Kalmus, 2015). Intervjuu küsimuste kava (Lisa 1) koostasime lähtuvalt uurimistöö eesmärgist, teooriast ja uurimisküsimustest ning teises etapist saadud küsimustiku vastuste tulemustest. Esimese uurimisküsimuse kohta, milles tahtsime teada kuidas muutuvad õpetaja psühholoogilised põhivajadused coachingus osalemise jooksul, esitasime intervjuus kuus põhiküsimust, mis tulenesid teise etapi põhivajaduste küsimustiku tulemustest. Olime teinud endale märkmeid kompetentsust, seotust ja autonoomiat määratlenud väidete kohta, milles märkasime kõige suuremat muutust ning küsisime intervjuueeritavalt, kuidas nad enda puhul seda muutust tajuvad. Teise uurimisküsimuse intervjuu küsimused, milles tahtsime teada õpetajate soovitusi koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes nende kogemustele, koosnesid neljateistkümnest põhiküsimusest. Iga põhiküsimuse juures olid vajadusel ka täpsustavad alaküsimused.

Intervjuu kava usaldusvääruse tagamiseks viisime läbi prooviintervjuu ühe alustava õpetajaga, kes ei osalenud uuringus. Peale prooviintervjuud korrigeerisime ja täiendasime

intervjuu kava, muutes mõningate küsimuste järjekorda. Intervjuu läbiviijatena olime teadlikud, et meil olid teatud ootused ja hoiakud, kuid püüdsime olla erapooletud ning distantseerida ennast ootustest intervjuu tulemuste osas. Intervjuu algas kavakindlalt, kuid kulges avatult lähtuvalt situatsioonist (Kalmus, 2015). Kõiki uurimistöö käigus kogutud andmeid säilitasime töö autorite parooliga kaitstud arvutites eraldi kaustas. Intervjuud transkribeerisime veebipõhise programmiga (Alumäe & Tilk, 2018) ning korrigeerisime programmi saadud teksti käsitsi parema arusaadavuse eesmärgil. Kõige pikem intervjuu oli 1 tund ja 48 minutit ning kõige lühem oli 32 minutit. Kogu transkriptsioonide maht oli kokku 138 lehekülge, tähesuurus 12 ja reavahe 1,5.

2.3 Sekkumine

Coachingu sessioonid viidi läbi peale eelküsimustiku täitmist testgrupi 12 alustavale õpetajale, mis toimusid ajaperioodil 1. november 2021 - 20. jaanuar 2022. Heatasemelise sekkumise läbiviimiseks kaasasime 10 Eesti diplomeeritud coachi, kaheksal coachil oli üks coachee ning kahel coachil oli 2 coacheed. Coachide leidmiseks jagasime üleskutset ICF Estonia liikmete seas ning kaasasime coachid uuringusse vabatahtliku tegevuse alusel. Coachid jagasime testgrupi liikmetele juhuslikkuse alusel.

Käesoleva uuringu raames osalenud coachid olid ICF Estonia liikmed, kes lähtuvad oma tegevuses ICF-i poolt kehtestanud eetikakoodeksist, mis kirjeldab coachi põhiväärtusi, eetilisi põhimõtteid, käitumisstandardeid ja tuumkompetentse. Coachid kasutavad lähtuvalt oma väljaõppest erinevaid coachingu lähenemisviise ja mudeleid. Käesoleva uuringu raames kasutasid 8 coachi lahenduskeskset (McNulty & Smith, 2022) ja kaks juhtimis-coachingu mudelit (Grant *et al.*, 2010). Lahenduskeskse coachingu sessioon koosneb Atkinson ja Chois (2010) järgi kindlatest etappidest: suhte loomine coachi ja coachee vahel; sessiooni või sessiooniülese kokkulepe loomine; tulemuste raam nt. S.M.A.R.T; kogemuse loomine; tegevussammude planeerimine; väärtuse teadvustamine; tähistamine. Hea coach peab üheselt uskuma indiviidi potentsiaali ja toimima eeldusel, et coachee on tõeline asjatundja iseenda ja oma töö alal (King & Eaton, 1999). Coachi põhioskuste hulka kuuluvad hea sideme loomine, küsimuste esitamine, kuulamine ja abistamine, samuti seansi ja piiride juhtimine (O'Connell *et al.*, 2012).

Magistritöö raames oli meil eelnevalt coachidega kokkulepe, et õpetajatega viiakse läbi 6 coachingu sessiooni ning sessioonide pikkuseks on 1-1,5 tundi. Coachid võtsid ühendust õpetajatega ja lepiti kokku mõlemale poolele sobiv kohtumise aeg. 11 õpetajaga

viidi läbi 6 coachingu sessiooni ja 1 õpetaja osales 5 sessioonil. 11 õpetajat osales coachingus veebikeskkonna kaudu ja 1 õpetaja osales jalutus-coachingus. Coachingu sessioonides töötati alustava õpetaja jaoks oluliste teemade ja eesmärkidega, mille õpetajad said ise valida. Sessioonides tegeleti nii enesearengu, professionaalse arengu kui ka konkreetsete probleemide lahendamisega kooli keskkonnas. Coachid võisid jätta coacheedele koduseid ülesandeid, millega õpetajad tegelesid sessioonide vahelisel ajal.

2.4 Andmeanalüüs

2.4.1 Kvantitatiivne andmeanalüüs

Andmete analüüsiks kasutasime programmi IBM SPSS Statistics, versioon 28.0.1.1 (15). Psühholoogiliste baasvajaduste küsimustiku (*Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale*) juhendist (Deci et al., 2001; Ilardi et al., 1993; Kasser et al., 1992) lähtuvalt arvutasime test- ja kontrollgrupi õpetajate vastuste põhjal kolme põhivajaduse (autonoomia, seotus ja kompetentsus) rahuldatuse määrad aritmeetiliste keskmiste põhjal.

Testimaks, kas testgrupi ja kontrollgrupi hinnangud põhivajadustele erinesid enne sekkumist, kasutasime Mann-Whitney U-testi. Mitteparameetrilise testi valik tulenes suhteliselt väikesest valimist (N=20) ning asjaolust, et küsimustike tulemused ei olnud normaaljaotuslikud.

Hindamaks võimalikku muutust eel- ja järelküsimustike vahel nii sekkumises osalenute kui ka mitteosalenute hinnangutes põhivajadustele, kasutasime mitteparameetrilist Wilcoxon'i märgitesti (*Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test*), mida kasutatakse kahe sõltuva valimi võrdlemiseks.

2.4.2 Kvalitatiivne andmeanalüüs

Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab läheneda intervjuudest saadud infole nii deduktiivselt kui ka induktiivselt või neid analüüsiviise omavahel kombineerides (Kalmus *et al.*, 2015). Selleks, et jõuda nähtuse põhjalikuma mõistmiseni, on oluline ühel meetodil saadud tulemusi täiustada, laiendada ja selgitada läbi teise meetodi (Kalmus, 2015).

Deduktiivse lähenemise puhul oli võimalus tugineda olemasolevale teooriale. Lisaks oli magistritöö autoritel võimalus varasemat teooriat kinnitada või edasi arendada. Induktiivne lähenemine, vastupidiselt deduktiivsele, andis magistritöö autoritele võimaluse olla avatud uute teadmiste kogumisel ja samal ajal olemasolevat teooriat uute teadmiste põhjal

korrigeerida või ümber lükata (Kalmus, 2015). Käesolevas magistritöös kasutati esimese uurimisküsimuse puhul deduktiivset sisuanalüüsi, kus lähtuti Deci ja Ryani (2000a) enesemääratlusteooriast (Tabel 1). Teise uurimisküsimuse puhul kasutati induktiivset sisuanalüüsi.

Tabel 1. Deduktiivse andmeanalüüsi aluseks olnud kategooriad ning neid iseloomustavad tunnused

Enesemääratlusteooria (Deci & Ryan, 2000a)	Põhivajadused
Autonoomia	Autonoomia on tajutav tunne, kus inimene on ise oma käitumise algataja ja lähtub tegutsemisel oma huvidest ja väärtustest (Ryan & Deci, 2002)
Kompetentsus	Kompetentsus on inimese võime tunda ennast tõhusana, enesekindlana ja tegevusvõimekana (Ryan & Deci, 2002)
Seotus	Seotus on vajadus olla integreeritud gruppi teiste inimeste või kogukonnaga ja sealhulgas olla nende poolt aktsepteeritud (Ryan & Deci, 2002)

Töö usaldusväarsuse tõstmiseks oli kodeerimisprotsessi kaasatud kaaskodeerija. Tema ülesandeks oli QCAmapi andmetöötlusprogrammis kaaskodeerida eelnevalt transkribeeritud intervjuud. Kaaskodeerija kodeeris andmetest 10% ning tema tulemusi võrreldi töö autorite tulemustega. Kaaskodeerija kaasati koodide tõlgendamisse. Töö autorid hindasid koostööd kaaskodeerijaga heaks. Kaaskodeerimise käigus tuli välja erinevusi uurija ja kaaskodeerija vahel. Erinevused seisnesid selles, et kui magistritöö autorid nägid ühes lauses mitut põhivajadustele põhinevat tähenduslikku üksust, siis kaaskodeerija nägi vaid ühte.

Andmeid analüüsiti QCAmapi andmetöötlusprogrammis (Fenzl & Mayring, 2017). Peale QCAmapi andmetöötlusprogrammi jätkasid töö autorid tööd Exceli failides, mis sisaldasid tähenduslikke üksuseid. Exceli failides olevad tähenduslikud üksused tekitasid uurijatele selgema ülevaate, et moodustada üksustest kategooriad ja koodid. Kategooria kujunemise näide tähenduslikust üksusest kuni koodini on välja toodud tabelis 2. Näide põhineb esimesel uurimisküsimusel.

Tabel 2. Tähenduslikust üksusest koodi moodustamine ja sellest alakategooriate moodustamine

Tähenduslik üksus	Kood	Kategooria
Me rääkisime piiride seadmisest ja ma kuidagi mõtestasin seda enda jaoks niimoodi, et praegu ma ei tunne enam ennast halvasti, kui ütlen inimestele ei.	Väärtuste paika seadmine	Autonoomia

2.5 Uurijate refleksiivsus

Teadustöö tulemuste esitamine on seotud uurija eetikaga ja eneseteadlikkusega uurija ja uuritava vahelisest suhtlusest (Strömpl, 2020). Järgnevalt toome välja võimaliku mõju uurimusele lähtudes sellest, et õpime Tartu Ülikooli Haridusinnovatsiooni magistriõppe programmis haridusasutuse juhtimise- ja õpetamise suunal.

Annika on haridusasutuste coach ja on läbi viinud õpetajatega üle saja tunni coachingu sessioone ja soovib edaspidi tõsta koolides teadlikkust coachingu kui ühe võimaliku professionaalse arengu meetodi osas. Liina-Grete on alustav õpetaja, kes on läbinud 6 coachingu sessiooni ja tunnetanud coachingu kasu oma vaimsele tervisele ja tegevusele koolikeskkonnas ning tema soov on kajastada coachingu kui toetusmeetme võimalust alustavatele õpetajatele. Coaching on Liina-Grete sõnul aidanud toetada tema hakkama saamist esimestel tööaastatel ning tõstnud teadlikkust iseenda heaolu suhtes.

Uurimust läbi viies motiveeris meid põnevus ja uudishimu kogu uuringu protsessi ja ka hilisemate tulemuste osas. Meil mõlemal on coachinguga oma kogemused ning seetõttu on kujunenud coachingu ja selle kasu kohta oma isiklik arusaam. Seda teadvustades lähtusime uurimust läbi viies tõdemusest, et uuring toimub uurija ja uuritava interaktsioonis ning meie varasemad coachingu temaatikaga seotud kogemused ja arusaamad võivad uurimuses osalejaid ja uurimisprotsessi mõjutada. Oma isikute mõju vältida ei ole võimalik, kuid sellest on vaja olla teadlik ja seda ka andmete kogumisel ja analüüsimisel arvesse võtta.

Uurimistööd kavandades oli meil algselt plaan, et Annika viib osaliselt ise läbi coachingu sessioonid testgrupi õpetajatega, kuid coachingu sessiooni tulemuslikkuse aluseks on usalduslik suhe, mis võib aga mõjutada intervjuul kogutavate coachee arvamuste objektiivsust, kus uurija ja uuritav on lähedases usalduslikus suhtes. Uurimuse usaldusväärse saavutamiseks otsustasime seega kaasata sõltumatud coachid sekkumise läbiviimiseks. Intervjuude läbiviimise jagasime nii, et kumbki viis läbi 6 intervjuud põhimõttel, et kumbki ei intervjuueeri isiklikult tuttavat õpetajat või kolleegi. Intervjuude läbiviimisel aitas meil säilitada erapooletust intervjuu kava, millest intervjuu läbiviimisel lähtusime ning meil olid eelnevalt läbi arutatud ka lisaküsimused, miks ja millisel juhul neid esitame.

Kõige suurem väljakutse meie jaoks oli tulemuste ja arutelu kirjutamine, kus tunnetasime iseendal mõningal määral kallutatud suhtumist. Me teadvustasime, et iga inimene märkab esimeses järjekorras enda jaoks olulisi teemasid ning sellest teadlik olles püüdsime laiendada oma vaadet ning näha ka väljapoole enda ootusi ja väljakujunenud

arusaamu. Kvalitatiivses sisuanalüüsis kasutasime seetõttu kaaskodeerija abi, kes oli sõltumatu ja väljaspool meie magistritööd.

3. TULEMUSED

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes coachingu toel ning koostada soovitud koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Intervjuu tulemuste ilmestamiseks lisasime sulgudes tsitaate intervjuudest. Tsitaate on vajadusel korrigeeritud parema arusaadavuse eesmärgil - välja on võetud üleliigsed sõnad ja kordused ning tsitaatidest väljajäetud tekstiosa asendasime tähisega /.../ .

3.1 Coachingu sessioonist tulenev muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes kvantitatiivne andmeanalüüs. Mann Whitney U-testi tegemise eesmärk oli välja selgitada, kas põhivajaduste rahuldamise määrad on gruppidel eeltestides võrdsed. Kahe grupi (N=20) eeltestide võrdluses selgus, et statistiliselt oluline erinevus oli autonoomia (U=73,5; p=0,049) näitajal. Test- ja kontrollgrupi seotuse (U=60; p=0,353) ja kompetentsuse (U=67; p=0,141) rahuldatuse määrades statistilist olulist erinevust ei leitud.

Wilcoxon'i märgitesti põhjal, kus hindasime võimalikku muutust eel- ja järelküsimustike vastuste vahel nii sekkumises osalenute kui ka mitte osalenute hinnangutes põhivajadustele. Tulemustest Tabeli 3 põhjal selgus: **kompetentsuse** rahuldatuse määr testgrupis tõusis oluliselt (Z=65; p=0,041). Kontrollgrupi eel- ja järelküsimustiku tulemused ei näita statistiliselt olulist erinevust (Z=6,5; p=0,106). **Autonoomia** rahuldatuse määr testgrupis tõusis oluliselt (Z=67,5; p=0,025) samal ajal kontrollgrupis autonoomia näitaja langes statistiliselt olulisel määral (Z=0; p=0,011). **Seotuse** näitaja erinevus testgrupis eel- ja järelküsimustiku vahel statistiliselt olulist erinevust ei olnud (Z=24,5, p=0,362) ja ka kontrollgrupi eel- ja järelküsimustiku tulemused ei näidanud statistiliselt olulist erinevust (Z=10,5, p=0,292).

Tabel 3. Wilcoxon'i märgitest eelküsimumstike (E) ja järelküsimumstike (J) põhjal

	Testgrupp			Kontrollgrupp		
	Mean	Z	P	Mean	Z	P
KompetentsusE	4,61			5,17		
Kompetentsus J	5,55	65	0,041*	4,85	6,5	0,106
Autonoomia E	5,06			5,68		
Autonoomia J	5,60	67,5	0,025*	5	0	0,011*
Seotus E	4,85			5,36		
Seotus J	5,03	24,5	0,362	5,05	10,5	0,292

*statistiliselt oluline erinevus ($p < 0,05$)

Kvalitatiivne andmeanalüüs. Autonoomia kategoorias moodustusid alustavate õpetajate vastustest järgmised koodid: väärtuste paika seadmine, iseendast lähtuvalt otsuste langetamine, coachi abil tähenduse loomine.

Õpetajate hinnangul aitas coachingu sessioon neil paika seada oma väärtused. Näiteks rääkis õpetaja, et varasemalt oli ta koosolekul tasa ega öelnud midagi. Pigem vaatas eemalt ning mõtles kaasa aga oma arvamust välja ei öelnud. Nüüd tunneb alustav õpetaja, et tal on õigus oma arvamust avaldada ning ta on hakanud koosolekutel sõna võtma. Lisaks kui enne olid õpetajaid pigem tagaplaanile hoidnud, siis nüüd otsustasid nad avaldada kollektiivis oma arvamust ning ei kartnud öelda ei.

/.../ Me rääkisime piiride seadmisest ja ma kuidagi mõtestasin seda enda jaoks niimoodi, et praegu ma ei tunne enam ennast halvasti, kui ma ütlen inimestele ei. (vastaja 2)

Lisaks väärtuste paika seadmisele töid õpetajad välja selle, et nüüd oskavad nad iseendast lähtuvalt otsuseid langetada. Alustavad õpetajad panevad ennast esikohale ja oskavad ära tunda, millal on õige aeg teha mingist olukorrast paus või lausa eemalduda. Oluline on siinkohal tunda ka oma heaolu, mis tihtipeale võib valedest otsustest tulenevalt halveneda.

/.../ Ma tundsin, et minu jaoks rasked või probleemsed kohad on nüüd täiesti läbi mõtestatud. Ma tunnen juba eelnevalt ära mingid olukorrad või küsimused näiteks ja läbi selle ma juba tean, et midagi peab muutuma. (vastaja 6)

Veel nimetasid õpetajad, et coach aitas neil sessioonidel oma mõtetele ja väärtustele tähendusi luua. Nii mitmedki alustavad õpetajad olid rahulolematud oma olukordadega, kus nad ei suutnud leida tähendusi oma negatiivsetele mõtetele. Kuid tänu coachile ja coachingu sessioonile on alustavad õpetajad suutnud rohkem ära tunda oma mõtteid, leida nendele tähendusi ning tegeleda lahendustega või jõuda vajalikele arusaamadele.

/.../ Ma arvan, et põhitoetus coachilt oligi see, et tema ei andnud mulle vastuseid ette, vaid ma pidin neile ise lahendused leidma ning arusaamadeni jõudma. (vastaja 1)

Kompetentsuse kategoorias kujunesid alustavate õpetajate vastustest välja järgnevad koodid: enesekindluse kasvatamine, uskumine ise hakkama saamisesse, ajaplaneerimise oskus, abi küsimise oskus, oma koormuse vähendamine ja isiklike oskuste arendamine.

Väga olulisel kohal alustavate õpetajate jaoks oli coachingu sessioonides saadud eelpool nimetatud enesekindlus. Mitmed õpetajad tõid välja, et coachingu sessioonide vältel oli nende enesekindluse kasv meeletu ning see oli ajendiks muude oskuste arendamisele.

/.../ Ma tundsin väga palju, et minu enesekindlus kasvas. Ma olingi iga aja tagant rohkem enesekindlam, kui ma varem arvasin. Olin oma õpetaja ametis ebakindel, kuid tegelikult leidsin läbi coachingu enesekindluse. (vastaja 11)

Õpetajad leidsid, et coach ja coachingu sessioon tõi uskumise ise hakkama saamisenesse. Õpetajatele meeldis väga see, et nad said ise mõelda ja oma probleemidele/mõtetele lahendused leida. Lahenduseni jõudmine ja arusaamine oma probleemidest oli andnud neile parema vaate, kus nad saavad iseendast rohkem aru ning seetõttu oskavad teisi pädevamalt aidata.

Üheks praktiliseks oskuseks, mida alustavad õpetajad arendasid oli endast lähtuv ajaplaneerimise oskus. Nii mõnedki õpetajad tõid välja, et tänu ajaplaneerimise praktilisele oskusele on nende heaolu suurenenud ning nad tunnevad, et sellega hoiavad nad ära enda vaimse tervise probleemide tekkimist või suuremat süvenemist.

/.../ Mind aitas kõige rohkem see, et juba esimestel coachingu sessionil tegin ma ära oma töö- ja ajaplaani. Kuigi meie enda koolis ei ole sellist ajaplaneerimise plaani, siis ma väga tundsin sellest puudust, et tegelikult mul oleks vaja teada, kus ma kolme nädala pärast olen. (vastaja 5)

Alustavad õpetajad omandasid ka abi küsimise oskuse, mida nad varasemalt teha ei julgenud. Nende peamine mure oli see, et kust kohast nad abi saaksid või kelle poole võiksid oma muredega pöörduda. Nii mõnedki said koostada kontaktide nimekirja, kelle poole pöörduda, kui olukord on läinud üle nende võimete ning oleks vaja küsida abi kõrvalistelt isikutelt või spetsialistidelt.

Õpetajate sõnul õppisid nad ka iseseisvalt uusi oskuseid. Intervjuudest selgus, et nad katsetasid nii mitmeid uusi lahendusi oma tundides, et näiteks distsiplineerida õpilasi. Uuritavad tundsid, et selliste uutmoodi lahenduste proovimine andis õpilastele aimu, mida õpetaja ootab ja tänu sellele läks klassis ka õhkkond palju soojemaks.

/.../ Vahepeal on nii, et kui ma näen, et distsipliin hakkab tunnis kaduma, siis ma proovin ja katsetan uusi võtteid, mis võiksid klassi õhkkonda muuta. Nüüd ma olen juba katsetanud ja näen, et need toimivad ja õpilased saavad ka aru, mida ma nendelt ootan. Seetõttu ma tunnen end ka palju rohkem võimekana, et praegu ma tunnen, et see olukord läheb juba palju paremaks. (vastaja 2)

Alustavate õpetajate hinnangul on oluline koormuse vähendamine. Intervjuudest selgus, et oluline on tegelikult julgus minna rääkima, kui tunned, et koormus kasvab üle pea. Mitte keegi peale sinu ei seisa sinu eest ning eriti raske on just alustanud õpetajal tunda ära piiri, kust asi läheb üle käte ning tulemus on juba see, et abi peab otsima spetsialistidelt. Õpetajate sõnul oli just coach see, kes kinnitas neile, et nad on piisavalt võimekad asju läbi

viima ja oma muredele lahendusi leidma. Tänu sellele muutus ka alustavate õpetajate mõtteviis positiivses suunas.

/.../ No näiteks, kui ma tundsin, et hakkas läbi põlema, siis ma rääkisin sellest oma coachiga. Me jõudsim sinna välja, et ma läheksin oma kooli direktori juurde rääkima. Kuigi mul oli õppeaasta alguses kokku lepitud, et on täiskoormus ja õppeaasta alles tegelikult algas, siis oli ikkagi oluline, et ma annaksin mõista, et soovin oma koormust vähendada ja mulle asendustunde ei pandaks. (vastaja 1)

Seotuse kategoorias ilmsid järgnevad koodid: toetuse saamine juhtkonnalt, arvestav ja mõistev koostöö kolleegidega, vabam suhtlus õpilastega ja rahuldustpakkuv suhe coachiga. Uuritavate intervjuudest selgus, et coachingu sessiooni läbimise ajal tundsid nad seotust juhtkonnaga. Nad tundsid, et juhtkond toetab neid ning nende arvamusi võetakse arvesse.

/.../ Coaching oli see, mis aitas mul koolis käima lüüa sellise klassiõpetaja koostöökoja. Meil enne ei olnud üldse koostööd, nagu täiesti null. Isegi paralleelid ei teinud omavahel mingisugust koostööd. Läksingi selle ideega juhtkonna juurde, kus sain toetuse, et oma idee ellu viia. Aga rääkisingi kolleegidega nii, et võtsingi kõik kokku ja panime esialgu paika mingid eesmärgid ja siis leppisime kokku kuidas hakkame toimetama, et oleks ühine infopank, kus hakkame siis materjale koguma. (vastaja 12)

Teine alustav õpetaja tõi välja, et coach ja sessioonide vältel toimunud coachingu protsess olid tema jaoks väga olulised. Ta tundis, et see toetas suhtlust oma kolleegidega. Kuna ta ootas väga teistelt inimestelt heakskiitu ning komplimente, siis otsustas ta ise oma mõtteviisi muuta ning hakata ise inimestele komplimente tegema, ka neile, kellele ta varasemalt seda üldse teha ei tahtnud. Ta hakkas leidma nende võituseid, mida välja tuua ning tegi neile komplimente. Tema üllatuseks hakkas täpselt samasugune käitumisviis tagasi tulema tema enda kohta.

Veel tõi intervjuueeritavad välja, et nad mõtetasid ümber oma suhtlemise õpilastega ja õpetamise klassi ees. Kui nad lasid lahti valehäbit, milline peaks olema õpetaja, mida ütleva või mida tegema, siis tundsid nad ennast hästi enda kehas ja õpetades klassi ees. See meeldis omakorda õpilastele ning omavaheline suhtlus muutus kohe palju vabamaks.

/.../ Mul on kadunud ära mingi valehäbi, et mida õpetajad peavad tegema ja mida ei pea. Et ma olen mina ise ja kui ma tunnen ennast mugavalt, siis ma tunnen ennast hästi ka klassi ees. Seetõttu on ka suhtlus õpilastega vabam, kuigi ma varem hoidsin mingil põhjusel distantsi, kuid nüüd ma ei näe sellel mõtet. (vastaja 9)

Intervjuudest selgus, et alustavad õpetajad leidsid väga hea kontakti ja ühtekuuluvustunde coachiga. Näiteks tundis üks alustav õpetaja mõnikord, et kui viimasest coachingu sessioonist oli aega möödunud, vajab ta mingit motivatsioonitõuget ja tajus, et on taas aeg teha üks sessioon coachiga, kes on kohe valmis sind aitama ja tõstma su energiat positiivsuse suunas, ehk kohene vahetu kontakt coachiga oli nende sõnul väga suureks eelduseks usaldusväärseks suhtluseks.

/.../ Coach oli lihtsalt keegi kellega ma sain rääkida. Ma võisin rääkida lihtsalt tund aega nii, et tema kuulas mind lihtsalt tähelepanelikult ära, ta küsis küsimusi ning aitas mul oma mõtteid korrastada. Ei ole ju palju inimesi ka oma lähedaste hulgas, kes sind niimoodi ära kuulaksid või oskaksid küsida õigeid küsimusi nagu coach seda tegi. (vastaja 7)

3.2 Alustavate õpetajate coachingu kogemused ja soovitused coachingu kasutamiseks

Alustavate õpetajate coachingu protsessi kogemustest moodustus andmeanalüüsi tulemustena kolm kategooriat: **positiivsed kogemused, kitsaskohad, soovitused koolile alustavatel õpetajatelt.**

Esimese kategooria (positiivsed kogemused) moodustasid järgnevad koodid: vaimse tervise probleemide ära tundmine, coachi poolt ära kuulamine ja toe pakkumine.

Alustavad õpetajad toonitasid, et coachingu sessioon ja coach toetasid nende valmisolekut abi otsida. Näiteks rääkis üks alustav õpetaja, et ta oli enne coachingu sessioonidel osalemist tugeva ärevushäirega ning tundis, et ta ei suudagi enam tavalise inimese moodi käituda või mõelda. Õpetajate kogemuste põhjal oli coach see, kes lihtsalt kuulas tähelepanelikult ning tal ei olnud kunagi kiire.

/.../ Coaching oli see, mis aitas mul mõista minu vaimse tervise tõsidust. Ma ütlen, et kui ma coachingut alustasin, siis ma ei uskunud, et minu ärevushäire või depressioon niimoodi välja tuleks. Ma enne seda arvasin et ma ei saa kunagi enam nagu normaalseks aga tegelikult ma tänu coachingule otsisin abi. (vastaja 5)

Alustavad õpetajad tõid esile, et seesama toetus, mida nad said coachilt, on kõige suurem toetus nende enda jaoks. Tihtipeale jäidki õpetajate lausetest kõlama need hetked, mil neil oligi tegelikult vaja lihtsalt vestluspartnerit.

/.../ Ma arvan, et coachi poolt minu toetamine, julgustamine on kõige suuremaks võtmeks sellele, et ma tean nüüd kuidas ma saan ise endaga toime tulla. Ja ma tegelikult ei vajanudki midagi muud. (Vastaja 3)

Teise kategooria (kitsaskohad) moodustasid järgnevad koodid: coaching ei sobi kõikidele inimestele, see on küllaltki aeganõudev, coach ja coachee ei pruugi omavahel klappida ning coach võiks olla haridusvaldkonnaga varasemalt kokku puutunud.

Alustavad õpetajad sõnasid, et coaching ei pruugi sobida igale alustavale õpetajale. Sobivus oleneb väga inimesest. Kes on kinnisem, sellele ei pruugi coaching sobida, sest alustavate õpetajate sõnul peab coachingu sessioonidel ennast väga palju avama. Tähtis on hinnata oma empaatiavõimet ning analüüsioskust.

/.../ Ma usun, et coachingu takistuseks võib saada see, et inimesed on nii erinevad. Võibolla alustav õpetaja ikka punnib sellele vastu, et muutustest rääkida ja neid läbi viia. Ehk ta on kinnisem inimene ning ei suuda ennast nii avada, et oma probleemidega süvitsi tegeleda. (vastaja 8)

Lisaks leidsid alustavad õpetajad, et coachingu sessioonid võivad olla küllaltki aeganõudvad. Kuna alustaval õpetajal on töökohas niigi väga palju tegemist ning alles harjutakse oma töökohustustega, siis on coachingu sessioonid täiendavad kohustused, mida

oma aja sisse oleks vaja mahutada. Igal alustaval õpetajal tuleks jälgida, kas tal on kohe õpetajatööd alustades aega tegeleda iseendaga ja panustada coachingu sessioonidesse. Coaching vajab õpetajapoolset eelnevat häälestust, et olla valmis coachiga sügavasse arutellusse laskumiseks.

/.../ Ma arvan, et alustava õpetaja puhul võivad saada coachingu sessioonid ka mingil hetkel kurnavaks. Tihtipeale on sul nagu seda kõike nii palju ja sa alles harjud oma tööga ning kui sul on veel mingid coachingu sessioonid, kus sa iseennast koguaeg pead avastama, et siis see oleks võibolla natukene koormav. (vastaja 5)

Õpetajate kogemustest coachingu sessioonides nähtus ka see, et teinekord ei pruugi coach ja alustav õpetaja omavahel sobida. Kindlasti on vajalik omavaheline side, et coachingu sessioonidest saadav kasu oleks maksimaalne aga oluline on jälgida, et kaks isikut omavahel kokku sobiksid ning üksteise aega ei raisataks.

/.../ Ma arvan, et oluline on jälgida seda, et coachi ja alustava õpetaja vahel ei tekiks isiksuste vastuolu. Teinekord lihtsalt kaks inimest ei sobi omavahel kokku ja kui ikkagi klappi ega sidet omavahel ei teki, siis coaching ei toimi ning sellest mingit kasu ei ole. (vastaja 2)

Õpetajate kogemusel võib coachingu sessioonides mõnikord tekkida vastuolulisus selles, et coach pole haridusmaastikul oleva olukorraga kursis ning ta ei oska alustavat õpetajat tema probleemides aidata.

/.../ Mõnikord ehk coaching ei saagi töötada, sest coach pole haridusmaastiku või õpetaja tööeluga kursis. Ta ei pea ise õpetaja küll olema aga võiks olla teadmistega haridusmaastikul, muidu ei pruugi ta osata aidata õpetajat tema probleemide lahendamisel. (vastaja 9)

Kolmanda kategooria (soovitused koolile alustavatelt õpetajatelt) moodustasid järgnevad koodid: coachingu kohtumiste arv, koht ja võimalus, arvestamine alustavate õpetajate soovide ja ettepanekutega, eelnev kogemus coachinguga, coachingu kajastus, coachi eelistus ja rahastus eelarvest.

Alustavate õpetajate kogemusel oli coachingu kohtumiste kordade arv nii väikese perioodi peale pigem liiast. Õpetajad tõid välja, et kahe ja poole kuu peale jagatud kuus sessiooni on väga tihedalt ning tihtipeale ei suutnud nad igal nädalal uut lahendamist vajanud probleemi või arutelu välja valida. Õpetajate soovitustel võiks jagada kohtumiste arvu aasta peale ning kohtumisi võiks olla kümme, kuid oluline on jälgida vajaduspõhisust.

/.../ Kui näiteks teha coachingu sessiooni, siis võiks kohtumiste arv olla iga kahe-kolme nädala tagant, et oleks ikka pikema aja vältel ja kokku võiks siis näiteks saada kümme korda õppeaasta jooksul. (vastaja 7)

Intervjuudes ilmnis õpetajate kogemustest, et nad eelistavad coachiga kohtumiseks veebipõhist keskkonda. Põhjenduseks toodi välja, et võimalus on kohtuda silmast-silma ka siis, kui elatakse erinevates Eesti kohtades. Lisaks võimaldab see õpetajate sõnul väga hästi

planeerida oma aega just tööpäeva sees ning panustada samal ajal oma professionaalsesse arengusse.

/.../ Mulle meeldis, et oli valikuvõimalus, kuidas ma coachiga kohtun. Võib olla ju nii, et kellegile ei sobi aeg või koht ja siis on tal vähemalt võimalus veebi teel kohtuda. See teeb kõigile õpetajatele coachingu ju kättesaadavaks. (Vastaja 8)

Selgus, et õpetajad eelistavad coachina kedagi, kes ei oleks nende organisatsiooniga seotud. Enamasti põhjendasid alustavad õpetajad, et nad ei usaldaks oma koolisest coachi nii palju, et arutada temaga oma töökohaga seotud probleeme. Kuid osad alustavad õpetajad nentisid, et teinekord sõltub see ka inimesest. Kui näiteks koolil on pakkuda selline koolisisene coach, kes on väga hea spetsialist ning tunneb koolisüsteemi, siis võiks tema olla just väga hea alustava õpetaja toetamisel.

/.../ Siin ongi kaks erinevat tasandit. Ma arvan, et üks on see kooli sisseelamise ja koolisüsteemidega harjumise ja mõistmise tasand, kus võiks siis olla näiteks koolisisene coach. Selle inimese ülesanne ei olekski sind näiteks panna mõtlema selle üle, kus sa end selles kollektiivis tunnend, vaid et sa saaksid toime tulla organisatsiooni süsteemiga. Teisalt võiks olla mingil hetkel kõrval coach, kes on siis väljastpoolt, keegi kes oskaks sinu minapilti natukene keerata, et sa saaksid ja oskaksid iseennast rohkem tunda osana sellest organisatsioonist ning tegeleks sinu enesearenguga. Kuigi otsustamine võiks jääda ikka õpetajale. (vastaja 9)

Alustavate õpetajate kogemus näitas, et coachingu sessioone ei tohiks alustada kohe esimesel tööaastal, kuna sel ajal on õpetaja koormatud sisseelamisega oma töökohal ning coaching võib olla selle kõrval koormav. Nende sõnul on õigem aeg coachingut pakkuda teisel tööaastal, kus alustav õpetaja on juba oma tööga tutvunud ning suudab panustada enesearengusse. Lisaks eelnevale soovitasid õpetajad, et nad teeksid selle viie tööaasta vältelt coachingut näiteks kaks korda - teisel ja viiendal tööaastal. Õpetajad toonitasid siiski vajaduspõhisuse jälgimist, et õpetaja saaks ka iseseisvalt olukordadele lahendusi leida.

/.../ Ma mõtlen selle peale, et kui ma nüüd ütleme kolmanda aasta alguses selle läbisin, siis hea meelega ma võtaks selle näiteks viienda tööaasta alguses uuesti. Vahepeal näiteks pusin ise oma töökohal ja kui tunnen, et mõningal aastal vajan uuesti, siis võtaks iga hetk coachingu enda kõrvale tagasi. (vastaja 8)

Lisaks tegid alustavad õpetajad ettepaneku koolil kui organisatsioonil kasutada koolikeskkonnas alustavatele õpetajatele coachingu pakkujana inimest, kes on ise eelnevalt läbinud coachingu sessioonid. Kui inimene on läbinud sama coachingu, oskab ta alustavaid õpetajaid sinna suunata ning välja tuua täpsemad kasutegurid, mida alustav õpetaja sealt saab. Veel märkisid alustavad õpetajad, et kool ja koolisüsteemiga seotud ametnikud peaksid coachingut alustavate õpetajate hulgas laiahaardelisemalt kajastama, olgu see siis ajakirjades või sotsiaalmeedias.

/.../ Kool peab ise olema hästi toetav ja avatud coachingu suhtes, et nad oskaksid ise seda õigele alustavale õpetajale kajastada. Lisaks võiks ka seda reklaamida ning sellest informeerida teisi alustavaid õpetajad suuremates ajakirjades või sotsiaalmeedia kaudu. (vastaja 12)

Õpetajate sõnul on koolil oluline jälgida oma eelarvest rahastust coachide jaoks. Kool peaks mõtlema oma eelarvele, kuna coaching on kulukas ning maapiirkondades on koolide eelarved vägagi piiratud. Ettepanekuna toodi ka välja tihedam koostöö kohaliku omavalitsusega, et võimaldada siiski õpetajatel esimestel tööaastatel coachingus osalemist.

4. ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes coachingu toel ning koostada soovitud koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele. Lähtudes seatud eesmärgist võib välja tuua järgmised põhisõnumid:

Coaching toetab alustavate õpetajate autonoomia ja kompetentsuse vajaduse rahuldamist. Käesoleva uuringu eelküsimumstiku tulemustest selgus, et kahe grupi (test- ja kontrollgrupi) võrdluses olid testgrupi kolme põhivajaduse väärtused mõnevõrra madalamad kui kontrollgrupis, mis näitab, et kontrollgrupi alustavate õpetajate põhivajadused olid eelküsimumstiku täitmise ajal rohkem rahuldatud kui testgrupi õpetajatel. Peale sekkumist oli aga testgrupi õpetajate kompetentsuse ja autonoomia vajadused statistiliselt olulisel määral rohkem rahuldatud. Kontrollgrupi autonoomia näitaja langes statistiliselt oluliselt. Sellest võib järeledada, et mõnevõrra madalamad põhivajaduste rahuldatuse näitajad toetuse korral tõusevad, kuid ilma toetuseta jäänud õpetajatel põhivajaduste rahuldatuse määr õppeaasta jooksul langeb. Seda illustreerib ka Deci ja Ryan (2000a) enesemääratlusteooria, mille alusel psühholoogiliste põhivajaduste toetamine suurendab ja mittetoetamine vähendab inimese motivatsiooni, pühendumust töökohal, saavutusi, tulemuslikkust ja heaolu. Mitmed käesoleva uurimuse tulemused on kooskõlas teiste uuringute tulemustega, kus tuuakse välja coachingu positiivne mõju psühholoogilistele põhivajadustele (Gabriel, *et al.*, 2014; Spence & Oades, 2011).

Intervjuudes tõid alustavad õpetajad välja, et coaching toetas nende **autonoomia** vajadust, võimet ise otsustada, lähtuda otsuste tegemisel oma väärtushinnangutest, eristada enda jaoks olulist ebaolulisest ning jääda otsuste tegemisel iseendaks. Õpetajad tunnetasid väikemat survet teiste poolt ja suuremat tegutsemisvabadust. Ka Gabriel jt (2014) on leidnud, coach julgustab coacheed läbi coachingu sessiooni küsimuste esitamise ja aktiivse kuulamisega ise eesmärgi lahti mõtestama, temale olulisi ja tema meisterlikkust toetavaid eesmärgi seadma ning leidma viisi, kuidas nende eesmärkideni jõuda. Õpetajad tõid välja, et usk iseendasse ja isiklike väärtuste paikaseadmise on lahendanud nende jaoks mitmed varem

probleemsena tundunud olukorrad. Seda võib selgitada mõtteviisi muutusega, kus õpetajad näevad probleemide asemel võimalusi. Seda on kinnitanud ka Allani (2007) uurimus, kus coachingu sessioonide tulemusena märgiti muutust positiivsema mõtteviisi suunas ning paranenud probleemide lahendamise oskust. Gabriele jt (2014) on põhjendanud mõtteviisi muutust coachingu tulemusena nii, et coach julgustab coacheed olema tema ise ning võtma omaks oma tugevused ja nõrkused ning mõistma enda unikaalsust. Seeläbi tuvastab coachee endale olulisi ja tema arenguks ja tulemuslikkuseks vajalikke eesmärke, mis loob keskkonna enesekindlama mõtteviisi ja **kompetentsuse** arenguks. Alustavate õpetajate hinnangul toetas coaching nende võimet tunda ennast enesekindlamalt, mis viitab nende kompetentsuse vajaduse suurenenud rahuldamisele. Õpetajad tõid välja, et coachingu kaudu omandasid nad hulganisti uusi praktilisi oskusi ning nende tegevusvõimekus õpetajana suurenes, mida on märkinud ka Kraft jt (2018). Mitmed õpetajad õppisid juurde uusi õpimeetodikke, katsetasid julgemalt uusi meetodeid ja iseenda ideid klassis. Positiivsete tulemuste ilmnemisel tundsid õpetajad ennast võimekama ja enesekindlamana ning lähenesid seeläbi mitmekesisemalt oma isikliku õpetamisstiili väljakujundamisele. Lam jt (2009) toovad samuti välja, et toetades õpetajate põhivajadusi suureneb õpetajate motivatsioon ja enesemääratlusvõime, mis võimaldab õpetajatel olla valmis haridusuuendusteks ning uuteks väljakutseteks. Ka Ryan jt (2000) on märkinud, et sekkumine, mis toetab psühholoogilise kasvu ja arengu vajadusi, mõjutab sisemise motivatsiooni tõusu, kus inimesele on omane otsida uudsusi ja väljakutseid, laiendada ja kasutada oma võimekust ning uurida ja õppida. Mitmed alustavad õpetajad õppisid coachingus, kuidas planeerida oma aega ja vähendada töökoormust nii, et vältida läbipõlemist. Nad õppisid teadvustama iseenda vajadusi ja seadma piire, mis suurendas nende isiklikku heaolu ning toetas vaimset tervist. Coachingu mõju õpetajate heaolule on kinnitust leidnud ka mitmetes uurimustes (Adam, 2016; Sossick, 2019; Warnock *et al.*, 2022).

Alustavad õpetajad tõid välja oma hinnangutes muutuseid ka **seotuse** vajaduse rahuldamises, kuigi kvantitatiivne analüüs ei näidanud seotuse vajaduse rahuldatus määra statistiliselt olulist muutust. Õpetajad tõid coachingu tulemuslikkuse olulise tegurina välja usaldusliku suhte coachiga, mis on üheks peamiseks eelduseks põhivajaduste rahuldatus tunde suurenemisel (Spence & Oades, 2011). Coachid toetasid, kuulasid ning mõistsid hinnanguvabalt alustavaid õpetajaid ning selle tulemusena coachi usaldades avasid õpetajad ennast isiklikul tasandil ning rääkisid teemadel, mida koolis kolleegidega ei ole lihtne arutada. Ka Spence ja Oades (2011) on märkinud, et coacheel on väljaspool coachingu protsessi inimesi, kellega ta saab rääkida kaasa arvatud töökaaslased, kuid ta ei pruugi alati

tunda ehedat mõistmist, väärtustamist ja toetust. Seda on välja toonud ka Gabriel jt (2014), et coachi empaatiline ja positiivne suhtumine coacheesse ilma hinnangute ja põhjendamatute ootusteta aitab luua usaldava, austava ja abistava suhte. Õpetajad tõid välja oma hinnangutes coachingule ka paranenud suhted õpilaste, teiste õpetajate ja juhtkonnaga. Ka Ryan jt (2000) on välja toonud paranenud suhted kolleegidega põhivajaduste toetamise tulemusel, mida siinkohal saame illustreerida metafooriga - coachingu sessioonides saadud toetus nagu „langetas seinu“, mis võimaldas paremaid suhteid teiste inimestega.

Alustavate õpetajate hinnangul on coaching tõhus toetusmeede, mis võiks olla kooli keskkonnas kättesaadav. Uurimusest selgus õpetajate sõnum kooli juhtidele, milleks on vajadus arvestada alustavate õpetajate soovidega luues kooli poolt alustavate õpetajate jaoks soodsad tingimused coachingus osalemiseks. Alustavate õpetajate esimesed tööaastad on sisseelamise tõttu pingelised, mistõttu võiks coachingu võimalust pakkuda õpetajatele alates teisest tööaastast, mil nad on jõudnud oma töö ja organisatsiooniga tutvuda, kui on selgunud suurimad väljakutsed ja nad soovivad seada endast lähtuvaid eesmärke, suurendada heaolu, mõtestada oma rolli õpetajana ja/või luua toimivaid tegevusplaane oma igapäevatöö jaoks. Õpetajate hinnangul võiks teisel korral alustav õpetaja läbida coachingu neljandal või viiendal tööaastal. See annab õpetajale võimaluse tulla tagasi oma varem püstitatud eesmärkide juurde ning neid nüüd uuesti analüüsida ja seada koos coachiga uued eesmärgid. Nende aastate vältel on ka õpetaja indiviidina arenenud, selgunud on uued väljakutsed ning mõtted, mida coachingu sessioonil arutada. Kuna coachingus osalemine nõuab aja planeerimist ja täielikku kohaololu, tuleks õpetajatele leida võimalus selleks oma tööaja sees, et vältida ülekoormatust ja coachingus osalemist peale tööpäeva lõppu, mida märgivad ka Kraft jt (2018). Ohu kohaks võib olla õpetaja vaimne väsimus peale oma tööpäeva, mis ei võimalda tal coachingu protsessi nii põhjalikult panustada kui see tegelikult temalt ootaks. Õpetajate hinnangul oli kuue sessiooni läbimine kahe ja poole kuu jooksul liiga intensiivne. Sessioonide vahed olid lühikesed ja aeg-ajalt ei leidnud nii kiiresti uut teemat või eelmisel korral leitud lahendus vajab veel praktiseerimist. Seega võiks sessioone olla rohkem, 6-10 ja jagatuna terve õppeaasta peale nii, nagu õpetaja seda enda jaoks vajalikuks peab. Kraft jt (2018) on märkinud õpetajate coachingu teemalises metaanalüüsis, et sessioonide arv koolides läbiviidud coachiguprogrammides on väga erinev, varieerudes kümnest ja vähemast kuni kahekümne ühe ja rohkem tunnini, kuid sessioonide soovitusliku arvu puudumise tõttu peetakse olulisemaks coachingu kvaliteeti ja fookust kui kontakttundide arvu.

Coaching peaks olema õpetajate jaoks vabatahtlik, ka Allan (2007) rõhutab oma uurimuses, et õpetaja omaks ise kontrolli kogu protsessi üle ning see oleks midagi, mida nad otsustavad ise teha. Õpetajate hinnangul coaching ei pruugi sobida kõigile, sest sessioonides tuleb olla valmis enda avamiseks, sügavateks vestlusteks, pidevaks refleksiooniks, probleemide ausaks tunnistamiseks, lahenduste otsimiseks ja isiklike arengueesmärkide püstitamiseks. Coaching võib olla alustavate õpetajate jaoks veel tundmatu meetod, mistõttu võivad nad seda mitte valida. Selleks, et alustav õpetaja oskaks hinnata coachingu sobivust enda jaoks ja langetada valik coachingus osalemiseks või mitte osalemiseks, peaks õpetajale olema lihtsasti kättesaadav informatsioon coachingu olemuse ja kasude kohta. Kooli poolt peaks õpetajatele tutvustama coachingut inimene, kes omab coachingu kogemust ning on selle meetodiga ise hästi kursis, mida on märkinud ka Allan (2007).

Õpetajate arvamuste kohaselt on oluline, et õpetaja tunnetaks coachingu perioodi jooksul kooli juhtkonna toetust ning juhtkond mõistaks ka ise coachingu olemust ja kasu õpetajate professionaalsele arengule. Olulise teemana töid õpetajad tulemusliku coachingu eeldusena välja sobivuse coachiga, mida tähtsustab ka Allan (2007). Õpetajad ootavad coachilt eelteadmisi haridusvaldkonnast, mis loovad neile usaldusväärsema keskkonna vestlusteks, kus coach saab aru teemadest, mida õpetaja sessioonides käsitleb. Samal ajal märgiti õpetajate poolt, et coachi taust ei olnud takistuseks heade tulemuste saavutamisel.

Käesolevast uuringust selgus majavälise coachiga koostöö tõhusus, mis aitas luua turvalise keskkonna vestluste jaoks ja võimaldas avatumaid arutelusid. Ka Knighti (2019) väitel aitab sõltumatu coach vähendada õpetajate eelarvamust, et coach võiks anda tagasisidet koolijuhtidele ning seetõttu on coaching efektiivsem, kui toimub õpetaja ja koolist sõltumatu coachi vahel. Suhe õpetaja ja sõltumatu coachi vahel loob võimalused coachinguks väljaspool kooli keskkonda, näiteks veebi keskkonnas või jalutades õues.

Viimaste aastate trendide, eriti COVID-19 olukorras on coachingud muutunud järjest rohkem veebipõhiseks. Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et coachingud veebi vahendusel olid õpetajate jaoks sobilikud, võimaldades kohtuda coachiga teisest linnast, lihtsustades coachingu sessioonide ajaplaneerimist tööpäeva sees ning coachi ja õpetaja ühise aja leidmist kohtumiseks. Ka Vernon-Feagans jt (2013) ning Powell jt (2010) on märkinud õpetajatega läbiviidud uuringu tulemuste põhjal, et veebi coaching võib olla tõhus ja tulemuslik õpetajate professionaalse arengu toetaja. Veebicoaching loob võimalused kvalifitseeritud coachide kaasamiseks alustavate õpetajate toetamiseks Eesti erinevates piirkondades, kus coachingulase väljaõppega spetsialiste napib, suurendada coachide

valikut, alandada coachi kulusid transpordile ning kasutada ökonoomselt ajaressurssi, millele on tähelepanu juhtinud ka Kraft jt (2018).

Töö piirangutena tooksime välja lühikese coachingu perioodi, mis kestis vaid kaks ja pool kuud. Selleks, et tunnetada muutusi oma põhivajaduste rahuldamise osas ja tulemuste kajastamiseks järelküsimumstikus, on vaja õpetajatel osaleda coachingu sessioonides pikema ajaperioodi vältel, mis võimaldab sekkumise mõju või selle puudumist põhjalikumalt jälgida ning läbi selle usaldusväärsemaid järeldusi teha. Veel võib olla ka piiranguks õpetajate jagunemine test- ja kontrollgruppi, kus esimesena registreerunud õpetajad osalesid uuringu testgrupis ja hiljem registreerunud õpetajad kontrollgrupis. Esimesena registreerunud õpetajatel võis olla suurem ning hiljem registreerunud õpetajatel väiksem motivatsioon coachinguks ja enesearenguks, mis võis olla eelduseks testgrupi põhivajaduste autonoomia ja kompetentsuse rahuldatuse määra suurenemisel ning kontrollgrupil põhivajaduste autonoomia rahuldatuse määra vähenemisel.

Praktiliseks väärtuseks võib pidada coachingu kui ühe võimaliku alustavate õpetajate toetusmeetme piloteerimist üldhariduskoolides, kuidas coaching sobib alustavatele õpetajatele ning kooli keskkonda. Lisaväärtust annavad soovitused koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks alustavate õpetajate endi hinnangute kohaselt.

Käesoleva magistritöö **soovitused edasisteks uuringuteks** oleks pikendada coachingu sessioonide läbiviimise perioodi, mis võimaldaks coachingu mõju või selle puudumist pikema ajaperioodi vältel jälgida ning usaldusväärsemaid järeldusi teha. Edasistes uuringutes peaks silmas pidama test- ja kontrollgruppi jagunemise võrdseid põhimõtteid, et vältida kahe grupi vahelist ebavõrdsust motivatsiooni ja enesearenguks valmisoleku osas. Oluline oleks uurida, kas haridusvaldkonna taustaga coach on efektiivsem, kui teisest valdkonnast pärit coach ning kooli sisese ja välise coachi mõju võrdlus õpetajate psühholoogilistele põhivajadustele. Viimaseks soovitusena edasisteks uuringuteks on, kas ja kuidas mentorlus ja coaching saaksid toetusmeetoditena koolikeskkonnas üksteist täiendada.

Tänuõnad

Täname uuringus osalenud alustavaid õpetajaid, kes aitasid kaasa meie uurimuse valmimisele. Täname ICF Estonia kümnet coachi, kes olid valmis andma oma panuse pilootuuringu õnnestumisele ning osalema sekkumise läbiviimisel toetades alustavaid õpetajaid coachingu sessioonide kaudu mitme kuu vältel. Suur aitäh meie kahele juhendajale Pihel Hundile ja Liina Adovile, kes vastasid alati kiiresti meie küsimustele ning olid toeks

kogu töö kirjutamise vältel. Täname ka meie retsensenti ja kaasamõtlejaid, kes aitasid meie tööd veelgi tugevamaks muuta. Oleme tänulikud oma peredele kannatlikkuse ja mõistva suhtumise eest töö valmimise perioodil.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud käesoleva magistritöö ise ning panustanud võrdsetel alustel selle valmimisse. Jagasime omavahel teoreetiliste peatükkide kirjutamise. Liina-Grete kirjutas alustavate õpetajate toetamisest, erinevatest toetusmeetmetest koolis ning coachingu kasust alustavatele õpetajatele. Annika kirjutas coachingu ajaloost ja põhimõtetest, liikidest ja mudelitest, enesemääratlemise teooriast ja coachingu seosest psühholoogiliste põhivajadustega. Töötasime koos välja uuringu disaini, küsimustiku ning intervjuu kava ning andsime mõlemad oma panuse õpetajate leidmiseks test- ja kontrollgruppi. Liina-Grete valmistas ette Google Forms'i küsimustikud ja Annika sõlmis kokkulepped ning kaasas coachid sekkumise läbiviimiseks. Viisime kumbki läbi testgrupi 6 intervjuud ning transkribeerisime intervjuude tekstid. Jagasime omavahel andmeanalüüsi vastutusvaldkonnad nii, et Annikale jäi kvantitatiivne ja Liina-Gretele kvalitatiivne andmeanalüüs. Olime pidevalt kursis teineteise tegemistega andmeanalüüsi käigus ja jagasime informatsiooni andmeanalüüsi protsessi ja avastuste kohta. Koostasime koos valimi ja andmekogumise peatükid. Tulemuste kvantitatiivse osa kirjutas Annika ja kvalitatiivse osa Liina-Grete. Arutelu kirjutasime koos, et saadud tulemusi omavahel siduda. Töö on koostatud kooskõlas heade akadeemiliste tavadega ja lähtuvalt Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest.

Annika Haavisto-Visnapuu

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 19.05.2022

Liina-Grete Uibopuu

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 19.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Adams, M. (2016). Coaching psychology: an approach to practice for educational psychologists. *Educational psychology in practice*, 32 (3), 231-244.
- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y., & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: replication and extension of the my teaching partner-secondary intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475-489.
- Alumäe, T., Tilk, O., & Asad, U. (2018, September 27-29). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. Baltic HLT 2018*.
- Alustavat õpetajat toetav kool* (s.a). <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee>
- Atkinson M., & Chois, R. T. (2010) *Coaching samm-sammult*. Exalon Publishing LTD
- Allan, P. (2007). The benefits and impacts of a coaching and mentoring programme for teaching staff in secondary school. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(2), 12-21.
- Berliner, D.C. (1994). *Expertise: The wonders of exemplary performance*. Creating powerful thinking in teachers and students, 141-186.
- Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school based induction. *The New Educator*, 8(2), 109–138.
- Bond, C., & Seneque, M. (2013). Conceptualizing coaching as an approach to management and organizational development. *Journal of Management Development*, 32(1), 57-72.
- Boyle, T., Petriwskyj, A., Grieshaber, S., & Jones, L. (2021). Coaching practices: Building teacher capability to enhance continuity in the early years. *Teaching and Teacher Education*, 108(12), 1-9.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 8.
- Burke, A. (2017). Coaching Teacher Candidates: What Does It Look Like? What Does It Sound Like? *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*, 2(1), 5-10.
- Carr, C., & Peters, J. (2012). The experience and impact of team coaching: a dual case study. *Doctor of Professional Studies thesis*. London: Middlesex University.
- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on coaching. In J. Knight (Eds.). *Coaching: Approaches and perspectives* (192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Costa, A. L., & Garmston, R. L. (2015). *Cognitive Coaching: Developing Self-Directed Leaders and Learners*. Rowman and Littlefield, New York.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.
- Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001; Ilardi, Leone, Kasser, & Ryan, (1993); Kasser, Davey, & Ryan, (1992). *Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale*. <https://selfdeterminationtheory.org/basic-psychological-needs-scale/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Desimone, L.M. & Pak. K. (2017). Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. *Theory Into Practice*. 56(1), 3-12.
- Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Social and Behavioral Sciences*, 9, 1382–1389.
- Dias, G., Palmer, S., & Nardi, A. E. (2017). Integrating Positive Psychology and the Solution-Focused Approach with Cognitive-Behavioral Coaching: the Integrative Cognitive-Behavioral Coaching Model. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(3), 1-8.
- Du Toit, A. (2014). *Making sense of coaching*. Sage Publications.
- Edwards, J. L. & Newton, R. R. (1995). *The Effects of Cognitive Coaching on Teacher Efficacy and Empowerment*. San Francisco, CA.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCAmapp: an interactive web application for qualitative content analysis. *Journal of Sociology of Education and Socialization ZSE*, 37, 333-340
- Franklin, C., & Kim, J. S. (2007) The Effectiveness of a Solution Focused, Public Alternative School for Dropout Prevention and Retrieval. *Children & School*, 19(3), 133-144
- Franzen, C., Giesecke, K., Landin, B. & Zaar, C. (2001) *Mentorprogrammid. Naised ja mehed arendavas koostöös*. Tallinn: Avita.
- Ehrich, L. C, & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.

- Gabriel, A.S., Moran, C.M., & Gregory, J.B. (2014). How can humanistic coaching affect employee well-being and performance? An application of self-determination theory. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(1), 56-73.
- Ginns, I. S., Heirdsfield, A. M., Atweh, B., & Watters, J. J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research. *Educational Action Research*, 9(1), 111–133.
- Grant, A. M. (2001). Towards a Psychology of Coaching: The Impact of Coaching on Metacognition, *Mental Health and Goal Attainment*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478147.pdf>
- Grant, A. M., Green, I. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (3), 151–168.
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2 (1), 24-32.
- Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2011). Coaching and Positive Psychology. K. M. Sheldon, T. B. Kashdan ja M. F. Steger (toim), *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward*. Oxford University Press.
- Hea teadustava. (2017). Tartu. <https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2017/02/HEA-TEADUSTAVA.pdf>
- 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(1), 207–216.
- Hobson A. J. & Maxwell B. (2016) Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191.
- Hymans, M. (2018). *Coaching and mentoring staff in schools: A practical guide*. London: Routledge.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Graduate School of Education GSE Publications. University of Pennsylvania.

International Coaching Federation (2022). *What is coaching?*

<https://coachingfederation.org/about>

International Coaching Federation Estonia Chapter (2022) *Mis on coaching?*

<https://coaching.ee/mis-on-coaching/>

Johnson, N. W. (2009). *Peer coaching: A collegial support for bridging the research to practice gap*. Unpublished dissertation: University of Missouri, Columbia, MO.

Jordan, M., & Livingstone, J. B. (2013). Coaching vs Psychotherapy in Health and Wellness: Overlap, Dissimilarities, and the Potential for Collaboration. *Global Advances in Health and Medicine*, 2(4), 20-27.

Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd edition). Alexandria, VA: ASCD.

Kalmus, V. (1999). Väärtused Eesti aabitsais käesoleval sajandil. J. Mikk (Toim), *Väärtuskasvatus õppekirjanduses* (lk 23–37). Tartu: Tartu Ülikooli pedagoogika osakonna väljaanne nr 8.

Kalmus, V. (2015). Diskursusanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<http://samm.ut.ee/diskursusanalyys>

King, P., & Eaton, J. (1999). Coaching for results. *Industrial and Commercial Training*, 31(4), 145-148.

Knight, J. & Van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112.

Knight, J. (2019). Why Teacher Autonomy Is Central to Coaching Success. *Educational Leadership*, 77(3), 14-20.

Kraft, M.A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.

Tartu Ülikool (2022). Alustava õpetaja tugiprogramm ja mentorkoolitus.

<https://haridus.ut.ee/et/sisu/kutseaasta-ja-mentorkoolitus>

Lam, S- F., Cheng, R.W- Y., & Choy, H. C. (2009). School Support and Teacher Motivation to Implement Project- Based Learning. *Learning and Instruction*, 20, 1-11.

Lepp, L., Remmik, M., & Koni, I. (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut*.

- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives 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*, 15(1), 25–37.
- Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997- 2007: a review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- McNulty, C. P., & Smith, L. W. (2022). Experiencing the future: preservice teacher perceptions of the solution-focused brief coaching approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), 35-51
- Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103484.
- Netolicky, D. (2016). Coaching for professional growth in Australian schools: 'Oil in water'. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 66-86.
- O'Connell, B., Palmer, S., & Williams, H. (2012). *Solution Focused Coaching in Practice Essential coaching skills and knowledge*. London: Routledge.
- Palmer, S. (2007). Practice: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. *The Coaching Psychologist*, 3(2), 71-77.
- Palmer, S., & Whybrow, A. (2018). *Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners*. Routledge: London.
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? *OECD Education Working Papers*. No. 190, OECD Publishing, Paris.
- Patti, J., Holzer, A. A., Stern, R., & Brackett, M. (2012). Professional Coaching: Transforming Professional Development for Teacher and Administrative Leaders. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 263-274.
- Passmore, J., & Oades, L. G. (2014). Positive psychology coaching: a model for coaching practice. *The Coaching Psychologist*, 10(2), 68-70.

- Passmore, J. & Lai, Y-L. (2019). Coaching psychology: exploring definitions and research contribution to practice? *International Coaching Psychology Review*, 14(2), 69-83.
- Pedoksaar, L. (2018). *Õpetajate toimetulekuprofilid ja nende seosed psühholoogiliste baasvajaduste rahuldamise tasemega*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Peltier, B. (2001). *The Psychology of Executive Coaching: Theory and Application*. London: Routledge.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.
- Power, K., & Goodnough K. (2019). Fostering teachers' autonomous motivation during professional learning: a self-determination theory perspective. *Teaching Education*, 30(3), 278-298.
- Ryan, R. M., & Deci, L. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260.
- Reis, T. H., Sheldon, K. M., Gable, L. S., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium.
<https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/opetajad.pdf>
- Showers, B. (1984). Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training. A CEPM R&D Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271849.pdf>
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational leadership*, 42(7), 43-48.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

- Sossick, M., Gumbrell, M., & Allen, P. (2019). The impact of a coaching project on the resilience of newly qualified teachers. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11(1), 15-24.
- Spence, G. B., & Oades, L. G. (2011). Coaching with self-determination theory in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence-Based Coaching and Mentoring*, 9 (2), 37-55.
- Strömpl, J. (2020). Eetika. Kvalitatiivsed uurimismetodid sotsiaalteadustes.
<https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/eetika>
- Suleyman, D. G. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 2. osa*.
- Teemant, A., Wink, J., & Tyra, S. (2011). Effects of coaching on teacher use of sociocultural instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 683-693.
- Teemant, A. (2014). A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners. *Urban Education*, 49(5), 574-604.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25(2), 160-188.
- Van Nieuwerburgh, C., & Barr, M. (2016). *Coaching in Education. The SAGE Handbook of Coaching*. Sage Publications.
- Vernon-Feagans, L., Kainz, K., Hedrick, A., Ginsberg, M., & Amendum, S. (2013). Live webcam coaching to help early elementary classroom teachers provide effective literacy instruction for struggling readers: The Targeted Reading Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1175–1187.
- Warnock, J.M., Gibson-Sweet, M. & van Nieuwerburgh, C.J. (2022). The perceived benefits of instructional coaching for teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1).
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose - The Principles and Practice of Coaching and Leadership*, 4th Edition. Nicholas Brealey Publishing.

- Whitmore J. (2017). *Coaching for Performance 5th Edition*. Performance Consultants International, 1992, 1996, 2002, 2009, 2017.
- Wilson, C. (2014). *Performance coaching. A complete guide to best practice coaching and training*. 2011, 2014, 2015, Kogan Page.
- Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*. Tartu Ülikool.
<https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/27764/index.html>

LISA 1. Intervjuu küsimustik

Sissejuhatavad küsimused	Teema	Intervjuu küsimused	Täpsustavad küsimused
Tausta küsimused		<p>1.Kuidas Teile sobib, kas kasutame sina või teie vormi?</p> <p>2.Kui kaua olete töötanud oma ametikohal?</p> <p>3. Mitu coachingu seansi läbisite?</p> <p>4.Kuidas toimusid teie coachingu sessioonid?</p> <p>5. Rääkige lühidalt, kuidas teil sessioonid läksid?</p>	<p>Kuidas see sobis teile?</p> <p>Missugust varianti oleksite eelistanud? (veebi, silmast-silma ühes ruumis, jalutuscoaching)</p>
Magistritöö eesmärk	Uurimisküsimused	Intervjuu küsimused	Täpsustavad küsimused
Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada muutus alustavate õpetajate psühholoogilistes põhivajadustes coachingu kaudu ning koostada soovitusel koolile coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele.	1. Kuidas muutuvad õpetaja psühholoogilised põhivajadused coachingu osalemise jooksul?	<p>Esitame küsimuse personaalse muutuse kohta põhivajaduste küsimustiku eel- ja järelküsimustiku tulemuste põhjal. Esitame iga põhivajaduse kohta vähemalt 2 küsimust. Küsime tulemuste kohta, mis on läinud paremaks ja mis on läinud halvemaks.</p> <p>1.Missugust muutust sa enda puhul märkad?</p>	<p>Kuidas kirjeldaksid? Too näiteid.</p>
	2.Millised on soovitusel koolile	1.Kuidas kirjeldaksid coachingu kogemust	Põhjenda, too näiteid,

	<p>coachingu kui toetusmeetme rakendamiseks tuginedes õpetajate enda kogemustele?</p> <p>Kogemused:</p>	<p>kolleegile, kellel kogemus puudub, aga on näidanud üles huvi?</p> <p>2. Missugust kasu tundsid coachingust?</p> <p>3. Missuguseid takistusi tunnetasid coachingu perioodi jooksul?</p> <p>4. Mis töötas coachingusessioonides sinu jaoks kõige paremini?</p> <p>5. Kuivõrd coachingusessioonides saadud kogemused on rakendatavad sinu igapäevatöös?</p> <p>6. Kuidas sinu arusaam on coachingust muutunud?</p>	<p>Missuguseid muutuseid tunnetad?</p> <p>Mis toetas?</p> <p>Milliseid väljakutseid kogesid sessioonide vältel?</p> <p>Mida muudaksid, et sellised väljakutsed ei korduks?</p> <p>Missugusi teadmisi ja oskusi oled juba rakendanud?</p> <p>Too näiteid?</p> <p>Mis sa selle all mõtled?</p>
	<p>Soovitused:</p>	<p>1. Kuidas coaching sinu arvamuse kohaselt sobiks alustavate õpetajate toetus meetodiks?</p> <p>2. Meie käsitluse kohaselt on alustav õpetaja 1-5 tööaastat. Millal oleks parim aeg sinu arvamuse kohaselt coachinguks alustaval õpetajal?</p>	<p>Too näiteid Täpsusta</p> <p>Miks?</p> <p>Põhjenda.</p>

		<p>3. Sinu kogemuse põhjal, mis võib coachingust saadavat kasu piirata?</p> <p>4. Haridusasutustes kasutatakse nii maja siseseid (kolleeg) kui ka väliseid coache (sõltumatu) . Kumba eelistad?</p> <p>5. Milline on optimaalne kohtumiste arv, et sellest oleks kõige rohkem kasu?</p> <p>6. Missugune on sinu arvamuse kohaselt kõige suurem kasu alustavale õpetajale coachingust?</p> <p>7. Millele peaks kool veel mõtlema kui on soov kasutada coachingut kui toetusmeetodit?</p> <p>8. Teatavasti on koolides kasutusel erinevaid alustavate õpetajate toetus meetodeid - nt mentorlus, kutseaasta programm, Alustavat Õpetajat Toetav Kool. Missugune koht võiks olla coachingul teiste toetusmeetodite kõrval?</p>	<p>Mida veel?</p> <p>Miks?</p> <p>Põhjenda.</p> <p>Miks?</p> <p>Põhjenda.</p> <p>Mida veel?</p> <p>Põhjendage.</p> <p>Miks?</p> <p>Põhjenda.</p> <p>Miks?</p> <p>Põhjenda.</p>
Lisaküsimus		Mida sooviksid antud teema kohta veel lisada?	

LISA 2. Mõisted

Coaching - inspireeriv ja loominguine partnerlus, mis toetab inimese isiklikku ja/või ametialast kasvu ning toimetulekut muutustega. *Coaching*'u protsessis ei nõustada klienti, vaid eeldatakse, et üksikisik või meeskond on võimeline protsessi käigus ise sobivaid lahendusi ja vastused leidma (ICF Estonia, 2022).

Coach - julgustab klienti avastama oma professionaalset ja isiklikku potentsiaali ning seda maksimaalselt rakendama (ICF Estonia, 2022).

Coachee - coachingu klient

ICF - *International Coaching Federation*

Enesemäärtlusteooria - teooria, milles keskendutakse kolmele psühholoogilisele põhivajadusele, milleks on kompetentsuse, autonoomia ja seotuse vajadus, mille toetamise korral suurendatakse ja mitte toetamise korral vähendatakse inimese motivatsiooni, pühendumust töökohal, saavutusi, tulemuslikkust ja heaolu (Deci & Ryan, 2000).

Alustav õpetaja - alustavaks õpetajaks võib Berliner'i ja TALIS raporti järgi nimetada õpetajaid, kel staaži selles ametis on olnud kuni viis aastat (Berliner, 1994; Taimalu *et al.*, 2020).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Liina-Grete Uibopuu ja Annika Haavisto-Visnapuu,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Alustavate õpetajate põhivajaduste muutus läbi coachingu protsessi ja soovitused koolile selle rakendamiseks toetusmeetmena”, mille juhendajateks on Pihel Hunt ja Liina Adov, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Annika Haavisto-Visnapuu

Liina-Grete Uibopuu

Tartus, 19.05.2022