

TALLINNA ÜLIKOO
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS OF SOCIAL SCIENCES

33

Katrin Poom-Valickis

**ALGAJATE ÕPETAJATE PROFESSIONAALNE ARENG
KUTSEAASTAL**

Analüütiline ülevaade

TALLINNA ÜLIKOOL
SOTSIAALTEADUSTE DISSERTATSIOONID

TALLINN UNIVERSITY
DISSERTATIONS ON SOCIAL SCIENCES

33

Katrin Poom-Valickis

ALGAJATE ÕPETAJATE PROFESSIONAALNE ARENG KUTSEAASTAL

Analüütiline ülevaade

Kasvatusteaduste teaduskond, Tallinna Ülikool, Tallinn, Eesti.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi taotlemiseks kasvatusteaduste alal 06. novembril 2007. aastal Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste doktorinõukogu poolt.

Juhendaja: Samuel R. Mathews (PhD, West Florida Ülikooli dotsent)

Oponendid: Edgar Krull (pedagoogikakandidaat, Tartu Ülikooli professor)
Leida Talts (ajalookandidaat, Tallinna Ülikooli professor)

Kaitsmine toimub 07. jaanuaril 2008. aastal kell 13.00 Tallinna Ülikooli ruumis U-213, Uus-Sadama 5, Tallinn, Eesti.

Autoriõigus: Katrin Poom-Valickis, 2007

Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2007

ISSN 1736-3632 (trükis)

ISBN 978-9985-58-535-1 (trükis)

ISSN 1736-3675 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)

ISBN 978-9985-58-536-8 (analüütiline ülevaade, *online*, PDF)

Tallinna Ülikooli kirjastus
Narva mnt 29
10120 Tallinn
www.kirjastus.tlu.ee

SISUKORD

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID.....	4
SISSEJUHATUS	5
1. UURIMUSE TEOREETILINE TAUST	6
2. UURIMISMEETODID JA UURITAVA KONTINGENDI ISELOOMUSTUS	7
3. UURIMUSE PÕHITULEMUSED.....	8
KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED.....	11
NOVICE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACROSS THEIR INDUCTION YEAR. Summary	12
VIITEALLIKAD	14

DISSERTANDI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- I. Mari Karm, Katrin Poom-Valickis 2006. Reflective Writings in University Classroom. – *Thinking classroom: A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 7(3), 31–37.
- II. Katrin Poom-Valickis 2006. Kuidas kavandada kutsealast arengut. Refleksioonist. – *Õpetaja kutse, professionaalne areng ja eneseanalüüs. Kutsestandardi rakendamine õpetajate ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel*. Tallinn: Tallinna Ülikool, 21–23.
- III. Katrin Poom-Valickis, Eve Eisenschmidt 2004. School culture and teachers professional development during first years of work. – ATEE Spring University e-book: *European added value in teacher education: The role of teachers as promoters of basic skills acquisition and facilitators of learning*. Collection of the selected papers presented at the ATEE 7th Spring University. Tartu: Tartu University Press, 29–33.
- IV. Katrin Poom-Valickis, Eve Eisenschmidt 2004. Õpetaja esimene tööaasta – purunenud ideaalid ja/või eneseleidmine? – A. Lepik, M. Pandis (koost). *Kasvatusteadused muutuste ajateljel: sotsiaal- ja kasvatusteaduste doktorantide II teaduskonverents*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 355–366.
- V. Katrin Poom-Valickis, Eve Eisenschmidt 2004. Kutseaasta – mis ja milleks?: Inglismaa kogemus. – *Haridus*, 6/7, 29–31.
- VI. Katrin Poom-Valickis, Ülle Saarits, Helle Sikka, Leida Talts, Marika Veisson 2003. Professional preparation of teachers—problems and perspectives. The Estonian case. – *Journal of Teacher Education and Training*, 3, 18–26.
- VII. Katrin Poom-Valickis 2003. Õpetajate professionaalse arengu uurimine: kuidas muuta eelarvamuslikud tõekspidamised arengupotentsiaaliks. – E. Krull, K. Oras (toim). *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 95–109.
- VIII. Eve Eisenschmidt, Katrin Poom-Valickis 2003. The Teacher's Professional Development: The first year of work. Paper given at ECER 2003, Hamburg, 17–20. September 2003. *EducationLine* <<http://www.leeds.ac.uk/educol/>>.
- IX. Katrin Poom-Valickis 2002. School Improvement and Teachers' Professional Development. – S. Priimägi, E.-S. Sarv (eds). *The opening world: changing educational environment and teacher training*. Tallinn: TPÜ kirjastus, 155–166.
- X. Maureen McLaughlin, MaryEllen Vogt, Katrin Poom-Valickis, Meeli Pandis, Sirje Tikk 2000. In their own voices: reflection as an agent of teacher change in Estonia. – D. J. Klooster, J. L. Steele, P. L. Bloem (eds). *Ideas Without Boundaries: International Education Reform through Reading and Writing for Critical Thinking*. Newark: International Reading Association, 50–64.

SISSEJUHATUS

Eesti õpetajaskond vananeb kiiresti ning noori õpetajaid ei tule kooli piisavalt juurde (Riigikontrolli aruanne 2004). Viimastel aastatel on vähenenud õpetajakoolitusse astujate arv, ka ei siirdu paljud noored pärast lõpetamist tööle õpetajana. Rahvusvahelistes uurimustes on lisaks selgunud, et suur osa õpetajatest loobub õpetajatööst esimeste tööaastate jooksul, seda eelkõige tööalaste raskuste tõttu (Stokking jt 2003). Esimesed tööaastad on algaja õpetaja edasise arengu seisukohalt aga väga olulised, kuna esialgsed kooli- ja õpetamiskogemused kas julgustavad või pidurdavad soovi siduda oma tulevik õpetajaametiga (Ginns jt 2001). Seetõttu on vajadus toetada algajaid õpetajaid nende esimestel tööaastatel muutunud oluliseks rahvusvaheliseks hariduspoliitiliseks arutlusteemaks (Teachers Matter 2005).

Eestis käivitus kutseaasta 2004. aasta sügisel. Selle eesmärgiks on aidata algajal õpetajal kohaneda haridusasutuse kui organisatsiooniga, arendada edasi kõrgkoolis omandatud kutseoskusi ning pakkuda tuge kogemuste puudumisest tekkivate probleemide lahendamisel. Kuigi õpetajate kutsearengut on Eestis uuritud, on enamasti keskendutud tegevõpetajatele; vähem tähelepanu on pööratud õpetajatöös algajaile.

Käesoleva doktoritöö põhieesmärk on analüüsida algaja õpetaja professionaalset arengut 2004. aasta sügisel käivitunud kutseaastal. Täpsemalt oli uurimuse ülesanne kirjeldada ja analüüsida algaja õpetaja hinnanguid oma kutsealasele arengule ning õpetama õppimise kogemustele esimesel tööaastal, jälgides kolme faktori – reflekteerimisoskuste, õpetajapädevuste ja enesetõhususe¹ ühismõju. Uurimuses osalenud õpetajate hinnanguid on võrreldud nende mentorite hinnangutega nooremõpetaja kutseoskuste arengule.

Uurimistulemused aitavad mõista muutusi, mida õpetaja kogeb esimesel tööaastal, ning kavandada nii põhiõppe kui ka kutseaasta tegevusi senisest paremini, et toetada algaja õpetaja õppimist ja toimetulekut.

Õpetaja professionaalset arengut käsitleb antud töö kui kogu karjääri läbivat protsessi. Rahvusvahelistele uurimustele tuginedes võib õpetaja professionaalses arengus eristada teatavaid faase või etappe. Neist mõni on kriitilisem ning õppimine ja areng neil etappidel võib olla intensiivsem: saadavad kogemused ja läbitavad kriitilised situatsioonid omavad edasisele arengule suuremat mõju. Siinne uurimus keskendubki ühele sellistest kriitilistest perioodidest, nimelt üleminekule ülikoolist kooli, s.o õppija rollist täisvastutusega õpetaja rolli.

Lähtuvalt uurimuse eesmärgist fikseerusid doktoritöö ülesanded järgmiselt.

1. Analüüsida algajate õpetajate hinnanguid oma kutseoskustele ja enesetõhususele ning jälgida nende muutumist kutseaastal.
2. Võrrelda algajate õpetajate ja nende mentorite hinnanguid õpetaja kutseoskustele ning nende muutumist esimese tööaasta jooksul.
3. Kirjeldada ja analüüsida algajate õpetajate probleemi analüüsi ja refleksiooni oskusi esimese tööaasta jooksul.
4. Vaadelda õpetaja professionaalset arengut mõjutavate faktorite – õpetaja kutseoskuste, enesetõhususe ja refleksioonioskuste omavahelisi seoseid.
5. Analüüsida nooremõpetajate hinnanguid koolist saadavale toetusele ning muutusi nende arvamustes sotsiaalse õppimise kohta töökohal esimese tööaasta jooksul.

¹ Käesolevas töös kasutatakse ingliskeelse termini *self-efficacy* vastena mõistet *enesetõhusus*. Enesetõhusus on meie tajutud kompetentsus ehk meie usk oma võimesse tegutseda konkreetse ülesande täitmisel otstarbekalt ja tulemuslikult. Enesetõhususest oleneb meie valmisolek jõupingutusteks eesmärgi saavutamisel.

1. UURIMUSE TEOREETILINE TAUST

Uurimus käsitleb algaja õpetaja esimest tööaastat eelkõige kui õppimise aastat, kus olulist rolli mängivad nii kontekstuaalsed faktorid, eelkõige organisatsioon, kuhu tööle asutakse, kui ka algaja õpetaja isik, s.o pädevused, isiksuslikud omadused ja valmisolek õppida. Oma arengu põhiliseks eelduseks ja mõjutajaks peetakse õpetajaisikut ennast, mistõttu keskendutakse peamiselt personaalsetele faktoritele.

Muutusi algaja õpetaja arengus kutseaalal vaadeldakse kolme faktori, s.o refleksiooni, kutseoskuste ja enesetõhususe kaudu. Põhjused, miks algaja õpetaja arengu jälgimisel keskenduti just nendele faktoritele, on järgmised.

Refleksiooni ja reflekteerimisoskuste tähtsust õpetaja õppimise ja professionaalse arengu kontekstis on rõhutatud alates Dewey'st (1910) kuni tänapäevani (Schön 1983, 1987; Boud, Keogh, Walker 1985; Calderhead, Gates 1995; Moon 2002, 2004). Refleksioon kui n-ö seestpoolt juhitud õppimine (Korthagen, Vasalos 2005) toetab ka kutseoskuste arengut, sest selle kaudu püüab inimene mõista ja mõtestada oma kogemusi, õppida ning leida võimalusi uuel moel tegutsemiseks. McAlpine ja Weston (2002) on nentunud, et oma töö pidev analüüsimine ja selle alusel otsuste langetamine ühendab teadmised praktilise tegevusega, mis on oluline niihästi uute teadmiste loomisel kui ka kasutamisel. Kasvanud teadmistehulk suurendab omakorda suutlikkust reflekteerida ning õpetajana areneda.

Teine faktor, milles toimuvaid muutusi kutseaalal jälgiti, on kutseoskused. Et õpetajana toime tulla, on vaja teadmisi ja oskusi nii õpetatavast ainest ja õppekavast (*content knowledge*), õpilastest, keda õpetatakse (*knowledge of learners*), kui ka õppimise-õpetamise seaduspärasustest ja põhimõtetest (*pedagogical knowledge*). Samuti peab õpetaja olema teadlik ning oskama arvestada konteksti (*context knowledge*) (Colton, Sparks-Langer 1993). Lisaks on väga oluline õpetaja suutlikkus ja oskus iseennast ning oma tegevuse aluseks olevaid arusaamu ja väärtusi analüüsida, sest sellel põhineb ka oma õpetamistegevuse muutmine ja arendamine (*knowledge of self*). Ülikoolis läbitav õpetajakoolitus peaks looma vajalike teadmiste, oskuste ja hoiakute näol baasi õpetajatööks. Õpetaja kutseoskused toetuvad laiematele kasvatus-teaduslikele ja pedagoogilis-psühholoogilistele teadmistele, mis ühelt poolt peaksid tagama valmisoleku töötada õpetajana ning teiselt poolt olema aluseks õpetajatöö analüüsimisel ja mõtestamisel.

Samas on jõupingutused oma tööd analüüsida ja parandada seotud õpetaja motiveeritusega, s.o sooviga õpetajana areneda. Toetudes varasematele uurijatele (Bandura 1997; Tschannen-Moran jt 1998), võib öelda, et üks võtmetegureid on siin enesetõhusus – veendumus, et õpetajana suudetakse muutusi ellu viia. Enesetõhusus kui usk oma võimesse tegutseda ülesande täitmiseks otstarbekalt ja tulemuslikult mõjutab oluliselt seda, kui palju õpetajad õpetamisse panustavad, milliseid õpieesmärke nad seavad, mida peavad oluliseks oma tegevuse kavandamisel ja töö organiseerimisel. Kõrge enesetõhusus toetab suuresti ka algaja õpetaja õppimist ja toimetulekut esimestel tööaastatel. Uurimused on näidanud ka seda, et õpetaja enesetõhusus ennustab suuresti õpetaja käitumist klassiruumis (Bandura 1997; Tschannen-Moran jt 1998). Kõrgema enesetõhususega õpetajad on avatumad uutele ideedele ning enam valmis katsetama õppemeetodeid, mis vastaksid paremini õppijate vajadustele. Vähemoluline pole ka see, et kõrgema enesetõhususega õpetajad õpetavad suurema entusiasmiga, panustavad enam oma töösse ega loobu tõenäoliselt õpetajaametist (Tschannen-Moran jt 1998; Wheatley 2002; Brouwers, Tomic 2001; Henson jt 2001).

Nagu eespool öeldud, mõjutavad algaja õpetaja arengut nii isiksuslikud kui ka kontekstuaalsed tegurid; käesolevas töös keskendutakse neist esimestele.

Kolm faktorit – pädevused, enesetõhusus ja reflekteerimisoskused, milles toimuvaid muutusi kutseaalal jälgitakse – on omavahel seotud ning mõjutavad üksteist. Nimelt on õpetaja püstitatud eesmärgid, samuti ootused ja kavatsused seotud nii õpetaja kutseoskuste kui ka enesetõhususega. Õpetaja eesmärgid ja ootused realiseeruvad tegevuste kaudu klassiruumis. Õppeprotsessis saadud kogemusi analüüsitakse. Kuna keskkond ja nii õppijate kui ka õpetaja käitumine on otseselt vaadeldav, on oluline, et algaja õpetaja küsiks ja saaks tagasisidet ning õpiks koostöös mentori ning kolleegidega. Pärast refleksiooni, s.o situatsiooni analüüsi, interpretatsiooni ning hinnangut oma eelnevale tegevusele seatakse uued eesmärgid ning kavandatakse uued tegevused. Kui eelneva tegevuse tulemused on üle vaadatud ja analüüsitud, algab ring

otsast peale. Refleksiooniprotsessi kaudu teadlikuks saamine oma kutseoskustest ning tegevuse sügavam mõtestamine mõjutab teisi personaalseid faktoreid. Nimelt on pädevused ja arusaamad (*beliefs*) omavahel seotud. Arusaamad muutuvad, kui inimene kogeb, et tal on olemas või ta suudab arendada oma pädevusi, saavutamaks suuremat mõju teiste inimeste õppimise üle, kui ta algselt arvas endal olevat (Korthagen, Vasalos 2005). Veendumus, et suudetakse oma eesmärgid saavutada, mõjutab omakorda seda, mil määral oma pädevusi realiseeritakse. Seega mõjutavad positiivsed esmakogemused ja tagasiside positiivselt enesetõhusust, mis omakorda suurendab soovi oma pädevusi maksimaalselt rakendada ning edasi arendada.

2. UURIMISMEETODID JA UURITAVA KONTINGENDI ISELOOMUSTUS

Käesolev töö kujutab endast kombineeritud meetodikaga uurimust (*mixed methods research*), kus andmekogumismeetoditena on kasutatud nii küsimustikke nooremõpetajatele ja mentoritele I, II ja IV veerandi lõpus (kvantitatiivsed meetodid) kui ka juhtumianalüüsi I ja IV veerandi lõpus ning avatud vastustega küsimusi II ja IV veerandi lõpus (kvalitatiivsed meetodid).

Arvandmete analüüsimisel on kasutatud statistikapaketti SPSS 11,5. Kutseoskusi puudutavate küsimuste vastused on summeeritud vastavalt küsimustiku ülesehitusele kolme ploki – planeerimine, õppeprotsessi juhtimine, koostöö ja professionaalne areng – ning seejärel hinnatud skaalade sisereliaablust (*internal consistency*), arvutades Cronbachi alfa. Viimase väärtus kutseoskuste ploki alaskaalade puhul on järgmine: 0.75 planeerimine, 0.86 õppeprotsessi juhtimine, 0.88 koostöö ja professionaalne areng. Sarnaselt on toimitud enesetõhusust puudutavate küsimustega. Summeeritud enesetõhususe skaala alfa väärtus oli 0.78.

Kutseoskusi ja enesetõhusust puudutavate andmete analüüsimise põhimeetodiks oli dispersioonianalüüs. Korrelatsioonianalüüsi abil võrreldi õpetajate ning nende mentorite hinnanguid algajate õpetajate kutseoskuste arengule. Lisaks võrreldi algajate õpetajate hinnanguid kooli poolt pakutava toe erinevatele aspektidele t-testi abil.

Kvalitatiivsete andmete kontentanalüüsil kasutati nii induktiivset (avatud vastusega küsimused ning uurijapoolsed juhtumianalüüsid) kui ka deduktiivset (nooremõpetajate personaalsed juhtumid) lähenemist. Induktiivse lähenemise korral seisnes kontentanalüüs ülevaatlikult järgnevas:

- vastuste sisestamine tekstitöötlusprogrammi,
- vastuste mitmekordne lugemine,
- kategooriate loomine,
- kategooriate ülevaatamine ja täpsustamine,
- kategooriate esinemissageduse loendamine ning tulemuste esitamine kategooriate esinemissageduse üldjaotusena.

Algajate õpetajate personaalsete lugude analüüsimisel kasutati deduktiivset lähenemist, vastuste kategoriseerimise aluseks olid Hattoni ja Smithi (1995) väljatöötatud kategooriad. Need teadlased eristasid nelja reflektiivse kirjutise kategooriat: kirjeldav kirjutis (*descriptive writing*), kirjeldav refleksioon (*descriptive reflection*), dialoogiline refleksioon (*dialogic reflection*) ja kriitiline refleksioon (*critical reflection*).

Uuritava kontingendi iseloomustus

Kokku osales uurimuses 58 nooremõpetajat (54 naist ja 4 meest), mis moodustas ca 40% 2004. aastal kutseastale suundunud õpetajatest. Uurimuses osalenud õpetajatest 35% õpetas algkoolis, 53% põhikoolis ja 12% gümnaasiumiastmes. Nooremõpetajate vanus jäi 24 ja 32 aasta vahele (keskmine vanus 24 aastat). Neil kõigil oli sarnane taust õpetajana, s.t nad lõpetasid õpingud õpetajakoolituses kevadel 2004 ning asusid esimest korda tööle õpetajana sügisel 2004. Nende õpetajakogemus piirdus pedagoogilise

praktikaga, s.t 10 kuni 16 nädalaga. Lisaks nooremõpetajatele küsitleti nende mentoreid; kokku tagastas küsimustikud 48 mentorit (kõik naised). Mentorite vanus jäi vahemikku 28–61 aastat; nende keskmine õpetajastaaž oli 22 aastat (minimaalne staaž 4, maksimaalne 37 aastat).

3. UURIMUSE PÕHITULEMUSED

Toimetulek õpetajana esimestel tööaastatel oleneb suuresti nii isiksuseomadustest kui ka õpetajakoolituse käigus saadud ettevalmistusest. Algajate õpetajate hinnangud oma kutseoskustele esimese, teise ja neljanda veerandi lõpus näitavad, et koos kooliaasta käigus kasvanud kogemuste hulgaga kasvab ka nooremõpetajate kindlus oma kutseoskustes: kooliaasta lõpus antud hinnangud oma pädevustele olid oluliselt kõrgemad kui aasta alguses kõigis alaskaalades – planeerimise, õppeprotsessi juhtimise, koostöö ja professionaalse arengu osas. On huvitav, et nooremõpetajad tajusid muutusi oma kutseoskustes eelkõige pärast teist õppeveerandit: statistiliselt olulised erinevused nooremõpetajate hinnangutes oma kutseoskustele esimese ja teise veerandi lõpus puudusid. Ilmselt saavutatakse esimese poolaasta jooksul teatud kindlus ning alles seejärel hakatakse märkama ka oma arengut õpetajana. Vastupidiselt nooremõpetajatele tajusid mentorid muutusi algajate õpetajate kutseoskuste kõikides näitajates juba pärast esimest veerandit. Kuigi sarnaselt nooremõpetajatega hindasid mentorid algajate õpetajate kutseoskusi aasta lõpus oluliselt kõrgemalt kui aasta alguses, ilmnisid statistiliselt olulised erinevused mentorite hinnangutes ka aasta jooksul. Nimelt nooremõpetajatele kõige rohkem probleeme valmistavas valdkonnas – õppeprotsessi juhtimisel – märkasid mentorid arengut kogu kutse aasta vältel, s.t kõigi veerandite hinnangute vahel ilmnisid statistiliselt olulised erinevused. Planeerimises täheldasid mentorid muutusi vaid esimese ja teise veerandi vahel ega märganud olulist arengut nooremõpetajate oskustes pärast teist veerandit. Oluline on siinkohal märkida, et ühelgi mõõtmiskorral ei ilmnenuid statistiliselt olulist erinevust mentorite hinnangutes nooremõpetajate koostööle ja professionaalse arengule. Suur osa selle allosa küsimusi keskendus mentori ja nooremõpetaja koostööle, mille põhjal võib oletada, et kas koostöö mentori ja nooremõpetaja vahel oli kogu aasta ühtlaselt hea ning muutusi ei märgatud või keskendus koostöö vaid kutse aasta raames kohustuslikele tegevustele ega jõutud professionaalselt vastastikku rikastava kollegiaalse koostööni.

Kokkuvõttes võib öelda, et kuigi mentorid ja nooremõpetajad ise tajusid oma arengut kutse aasta vältel erinevalt, näitas aasta lõpus tehtud korrelatsioonianalüüs tugevat seost nooremõpetajate ja mentorite hinnangute vahel planeerimise ning koostöö ja professionaalse arengu osas.

Käesolev uurimus kinnitas varasemaid uurimistulemusi, et positiivsed esmakogemused mõjutavad positiivselt enesetõhusust. Sarnaselt kutseoskustele antud hinnangutega hindasid nooremõpetajad aasta lõpus kõrgemalt ka oma enesetõhusust. Nagu kutseoskuste puhul, tajuti muutusi enesetõhususes samuti eelkõige pärast teist veerandit.

Toetudes algaja õpetaja nn õppimise kaarele (Moir 1999), võis eeldada, et nooremõpetajate enesetõhusus langeb pärast esimest veerandit. See eeldus ei leidnud kinnitust. Kuigi enesetõhususele antud hinnangute keskväärtus langes pisut teise veerandi lõpus, ei olnud langus statistiliselt oluline. Samas ilmnis huvitav trend enesetõhususe alaskaalas. Nimelt toimus pärast esimest veerandit alaskaalas *mina kui õppiija* statistiliselt oluline langus. Antud alaskaala sisaldas küsimusi, mis olid seotud eelkõige õpetaja õppimise, oma töö ja arengu analüüsimisega. Seega võib eeldada, et esmaraskused kooliaasta algul, mis on seotud kohanemise ja õpilastega toimetulekuga, kõigutavad eelkõige nooremõpetaja usku oma võimesse õppida isiklikest töökogemustest. Kuna analüüs näitas, et algajate õpetajate reflekteerimisoskus on suhteliselt madal, jääb nooremõpetajatel ilmselt vajaka oskustest kasutada isiklike positiivseid, aga ka negatiivseid kogemusi kui väljakutseid ja võimalusi õppida oma igapäevatööst.

Selgitamaks välja enesetõhususe ja kutseoskuste vahelisi seoseid, jagati algajad õpetajad enesetõhususele antud hinnangute sagedusjaotuse (*frequency distribution*) alusel kolme rühma. Analüüsist selgus, et kõigi rühmade, s.o kõrge, keskmise ja madala enesetõhususega õpetajate vahel ilmnisid statistiliselt olulised

erinevused. Bandura (1997) arvates on tegevuses kogetud edu (*mastery experiences*) võimsaim enesetõhususe allikas. Käesoleva uurimuse tulemustest ilmnes samuti, et kõrge enesetõhususega õpetajad hindasid kõrgemalt ka oma õpetamispädevust kõigis kutseoskuste osaalades.

Siinkohal on oluline märkida, et mitmed rahvusvahelised uurimused (Guskey, Passaro 1994; Tschannen-Moran jt 1998; Woolfolk Hoy 2000) on näidanud, et algajate õpetajate enesetõhusus kipub esimese tööaasta lõpus langema. Refereeritava uurimuse põhjal tõusis aga algajate õpetajate enesetõhusus esimese tööaasta lõpus. See tulemus võib olla seotud niihästi positiivsete hinnangutega oma kutseoskustele kui ka kutseaastal saadud toetusega. Nimelt on Chesteri ja Beaudini (1996) uurimus näidanud, et teatud koolipraktika, nagu mentori/ juhendaja tähelepanu ja tugi ning mentori/ juhendaja tunniküllastuste arv, samuti kooli toetus mõjutavad positiivselt algajate õpetajate enesetõhusust.

Refereeritavas uurimuses lisati nooremõpetajate aasta lõpu küsimustikku kuus Likerti skaalaga küsimust, et selgitada välja, kuidas hindavad algajad õpetajad kooli pakutud tuge kutseaastal ning isiklikku toimetulekut esimesel tööaastal. Huvi pakkus ka küsimus, kuivõrd hinnangud kooli pakutud toetusele ning isiklikule toimetulekule kutseaastal on seotud õpetaja enesetõhususega. Nimelt on mõningad uurimused näidanud seost algajate õpetajate enesetõhususe taseme ning kooli pakutud toetusele antavate hinnangute vahel: mida madalam on algaja õpetaja enesetõhusus, seda madalamalt hinnatakse üldjuhul ka saadud toetust (Woolfolk Hoy 2000). Praegused uurimistulemused seda aga ei kinnitanud. Põhjuseks võib olla asjaolu, et uuringud korraldati kutseaastat läbivate õpetajate hulgas, kellele minimaalne toetus oli tagatud juba kutseaasta programmi kaudu. Keskmine hinnang kooli pakutavale toele 5-pallisel skaalal oli üldiselt kõrge.

Hinnangud eri isikute toe piisavusele olid järgmised: toetus mentoritelt $M=4,59$, kolleegidelt $M=4,43$, koolijuhtidelt $M=5,21$, lastevanematelt $M=3,09$. Keskmine hinnang õppevahendite ja õppematerjalidega varustatuse kohta koolis oli samuti üle keskmise – $M=3,60$.

Kui hinnangutes koolist saadavale toetusele ei esinenud erinevusi erisuguse enesetõhususega algajate õpetajate gruppide vahel, siis statistiliselt olulised erinevused ilmnesid hinnangutes oma toimetulekule õpetajana. Nimelt olid kõrge enesetõhususega õpetajad oma esimese tööaastaga õpetajana enam rahul kui keskmise ja madala enesetõhususega õpetajad. See on ka mõistetav, sest kõrge enesetõhusus suurendab motivatsiooni, toetab jõupingutusi, visadust ning paindlikkust (Tschannen-Moran jt 1998), mis on olulised tegurid ka tööga rahulolu aspektist.

Et refleksioonioskusi peetakse kogemusest õppimise ja õpetaja professionaalse arengu seisukohalt väga oluliseks, kasutas käesolev uurimus juhtumianalüüsi, saamaks informatsiooni algajate õpetajate probleemilahendus- ja refleksioonioskuste ning nende arengu kohta esimesel tööaastal. Algajail õpetajail paluti analüüsida kooliaasta alguses ja lõpus uurija antud juhtumit ning kooliaasta lõpus kirjutada üles ja analüüsida üht isiklikku probleemsituatsiooni. Uurija poolt algajatele õpetajatele analüüsimiseks antud juhtum oli sama aasta alguses ja lõpus, mis võimaldas selgitada muutusi nooremõpetajate probleemi analüüsimise ja lahendamise oskustes. Juhtumianalüüsile toetudes võib teha alljärgneva kokkuvõtte.

1. Madalama enesetõhususega õpetajad olid probleemile lahenduse leidmisel ebakindlamad kui keskmise ja kõrge enesetõhususega õpetajad, seda eriti kooliaasta alguses. Kõige suurem osa madala enesetõhususega õpetajaid kuulus ka rühma, kes püüaks probleemi lahendada autoritaarselt, andes käsku ja ähvardades.

2. Keskmise ja kõrge enesetõhususega õpetajad püüaksid kasutada probleemi lahendamisel eelkõige õppijakeskseid meetodeid, et viia õppijate tähelepanu tagasi õpitava juurde. Samuti nägid nad distsipliini-probleemi tekkimise põhjust eelkõige õpetaja käitumises ja tegevuses. Need tulemused on kooskõlas ka teiste uurimustega, mis väidavad, et kõrgema enesetõhususega õpetajail on rohkem kindlust, loomaks turvalist ja toimivat õpikeskkonda; ka pööravad nad enam tähelepanu õppijate õpimotivatsiooni tõstmisele (Bandura 1997) ning on rohkem huvitatud õppijakesksete meetodite kasutamisest probleemide lahendamisel (Jones 2006).

3. Sõltumata enesetõhususest või probleemi analüüsimise tulemustest peab enamik nooremõpetajatest oluliseks õpetaja oskusi ja käitumist distsipliiniprobleemide ennetamisel. See annab lootust, et algajad õpetajad pööravad edaspidises õpetajatöös tähelepanu ka omaenda oskustele ning nende arendamisele.

Algajate õpetajate personaalsete juhtumite analüüsil toetub refereeritav uurimus Hattoni ja Smithi (1995) reflekteerivate kirjutiste analüüsi kriteeriumidele, mis eristavad nelja kategooriat: kirjeldav kirjutis (*descriptive writing*), kirjeldav refleksioon (*descriptive reflection*), dialoogiline refleksioon (*dialogic reflection*) ja kriitiline refleksioon (*critical reflection*). Valdav enamus algajate õpetajate kirjutistest, nimelt 15 (52%) liigitus kirjeldavate kirjutiste alla, kirjeldavaid refleksioone oli 12 (41%) ning vaid kaks analüüsi oli võimalik liigitada dialoogilise refleksiooni alla. Kriitilise refleksiooni kategooria kriteeriumidele ei vastanud ükski algaja õpetaja juhtumianalüüsist. Kokkuvõttes võib öelda, et nooremõpetajate isiklike juhtumite analüüsid jäid pinnapealseks, valdavalt loo kirjeldamise tasemele.

Algajate õpetajate lugudes käsitlemist leidnud probleemidest oli valdav enamus (23) distsipliiniprobleemid. See ei ole üllatav, sest toimetulek klassi ohjamisega on algajatele, olenemata riigist, enim probleeme tekitav valdkond (Veenman 1984). Lisaks distsipliinile käsitleti lugudes veel hindamise probleeme (2 juhtumit), õpilaste omavahelist suhtlust (2 juhtumit), suhtlust lapsevanemaga (1 juhtum) ja õpilase rahulolematust õpetamisega (1 juhtum).

Huvitav on siinkohal see, et aasta lõpus ilmnes nii uurija kui ka isiklike juhtumite puhul sarnane tendents, nimelt muutus osa algajaid õpetajaid aasta lõpus tunduvalt autoritaarsemaks. Distsipliiniprobleemidega toimetulemiseks ja korra saavutamiseks püüti aasta lõpus tunduvalt enam kasutada karistus- ja hirmutamistaktikat. Huvitav on ka see, et kui uurija poolt analüüsida antud juhtumite puhul rõhutavad algajad õpetaja rolli probleemide ennetamisel ja lahendamisel, siis isiklikes lugudes nähakse probleemide tekkepõhjust eelkõige väljaspool enda tegevust. Oluline on märkida ka seda, et kui suurem osa algajatest õpetajatest suutis juhtumite puhul, kus analüüsiprotsessi toetasid uurijapoolsed küsimused, tuua enam välja põhjus-tagajärg seoseid ning leida probleemile õppijakeskseid lahendusvariante, siis isiklikud juhtumianalüüsid jäid valdavalt kirjeldavale, s.o refleksiooni madalaimale tasemele. Seega on võimalik algajate õpetajate refleksiooniprotsessi toetada analüüsivusele suunavate küsimustega, juhtides tähelepanu põhjus-tagajärg seoste, suunata neid oma tegevust analüüsima ning leidma erinevaid viise probleemide ennetamiseks. Kokkuvõttes peab aga nentima, et arvestades situatsiooni ja aega, mis nooremõpetajatel oli juhtumite analüüsiks, on algajate õpetajate refleksioonioskus madal, jäädes valdavalt juhtumite kirjeldamise tasemele.

Et esimese tööaasta kogemusi peetakse õpetaja edasise arengu seisukohalt oluliseks, analüüsiti käesoleva töö raames ka algajate õpetajate õpikogemusi. Õpetajad vastasid avatud küsimustele teise ja neljanda veerandi lõpus; vastuste põhjal võib teha järgmise lühikokkuvõtte.

A. Vastates küsimusele *Mida oled õppinud enda kui õpetaja kohta?*, väärtustasid algajad õpetajad aasta alguses eelkõige omaenda omadusi ja toimetulekut õpetajana. Kooliaasta lõpus peeti aga olulisemaks kutseoskusi, oldi analüüsivamad ning suudeti nimetada ka valdkondi, kus oma arenguruumi eelkõige nähakse.

B. Nooremõpetajate vastuste põhjal küsimusele *Mida oled õppinud oma kolleegidelt?* võib öelda, et kolleegid on algajatele rollimudelid, kellelt õpitakse nii oskusi kui ka õpetajana käitumist, väärtusi, hoiakuid. Kui aasta alguses oli olulisel kohal kolleegidelt ka toimetulekustrateegiatega õppimine, siis aasta lõpus seda enam ei märgita.

C. Vastustest küsimusele *Mida oled õppinud oma kooli juhtkonnalt?* järeldub, et kooli juhtkonna roll kutseaastal osutus väiksemaks, kui võis eeldada koolijuhile pandud ülesannete põhjal. Vastustest selgus, et 45%-l nooremõpetajatest on koolijuhtidega kokkupuudetest ja koostööst positiivne kogemus; samas tundub 43%-le, et kooli juhtkonnale on oluline vaid see, et paberid oleksid korras. Õpetajate vastustest ilmselgelt ilmnes, et põhiliselt õpitigi kooli juhtkonnalt dokumentide täitmist, täpsust ja korrektsust.

D. Vastates küsimusele *Mida oled õppinud oma õpilaste kohta, keda õpetad?*, väitsid õpetajad, et aasta algus kulus õpilaste tundmaõppimisele. Aasta lõpus suudeti juba märgata õppijate individuaalseid erinevusi: vastustes rõhutati mõtet, et iga õppija on erinev isiksus ning õpetaja peaks seda õppetöös arvestama. Positiivne on see, et hoolimata aasta jooksul ette tulnud raskustest peavad algajad suhteid õpilastega õpetajatöö põhiväärtuseks.

E. Vastustest küsimusele *Mida oled õppinud lastevanemate kohta?* ilmnes aasta alguses hirm ja ebakindlus, mis seostus ilmselt algajate õpetajate vähest kogemustega ja oskustega. Aasta jooksul vanemaid tundmaõppides avastati, et *nad (lapsevanemad) ei olegi tegelikult nii hirmsad kui algul kartsin*. Samas suurenesid aasta lõpus nooremõpetajate negatiivsed ja vähenesid positiivsed kogemused seoses lastevanematega. Noorte õpetajate põhiprobleemiks oli vanemate vähenenud huvi ja tugi oma lastele, kohati ka suhtlemisprobleemid.

KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Käesolev uuring keskendus algaja õpetaja arenguliste muutuste jälgimisele kutseaalal ning seda ka sellistes Eestis suhteliselt vähe uuritud aspektides nagu enesetõhusus ja refleksioonioskused. Uurimistulemustele toetudes võib öelda, et koos kogemustega kasvavad kutse aasta jooksul ka algajate õpetajate õpetamisoskused. Pädevuste kasv ja toimetulek õpetajana mõjutavad omakorda positiivselt usku endasse ja oma tegevuse tõhususse, mis loob positiivse fooni edasiseks professionaalseks arenguks. Samas peab selleks, et tagada algajate õpetajate edasine arenemine ning kujundada neist professionaalid, kes oskavad õppida oma tööst ning peavad oluliseks oma kutseoskuste pidevat täiendamist, enam toetama ja arendama nende analüüsimis- ja reflekteerimisoskusi nii põhikoolituses kui ka kutseaalal. Vaid süstemaatilise refleksiooni ja oma töö analüüsimise kaudu võtavad õpetajad vastutuse oma kutsearengu eest (Cole, Knowles 2000).

Kokkuvõttes võib käsitledava uurimuse teoreetilisele ja empiirilisele osale toetudes soovitada järgmist.

- Refleksioon, mis on õpetaja professionaalse arengu alus, vajab suuremat tähelepanu nii põhiõppes kui ka kutseaalal. Refleksiooni olemus, aga ka võimalused vastavate oskuste arendamiseks ja toetamiseks vajavad nii mentorite, praktikajuhendajate, õpetajakoolitajate kui ka nooremõpetajate enda ühisarutlust ning mõtestamist. Lisaks hoiakutele on olulised ka reflekteerimisoskused, mille igakülgele arendamisele peaks nii õpetajakoolituses kui ka kutse aasta programmi raames enam võimalusi leitama. Üks võimalusi analüüsida, aga ka toetada õpetajate refleksioonioskusi on kasutada kriitilisi juhtumeid, mida on tutvustatud käesolevas uuringus.
- Toetamiseks algajate õpetajate eneseusalduse ja -tõhususe kujunemist, on neid vaja juhendada ja anda neile positiivset tagasisidet ning eduelamusi uute oskuste õppimisel, kasutades selleks põhiõppes harjutusülesandeid teatud tunniosade läbiviimiseks (*microteaching*), samuti abiõpetaja ja paarisõpetamise võimalusi.
- Enam tähelepanu vajab nii õpetajakoolituses kui ka kutseaalal distsipliiniprobleemide ennetamine ja lahendamine. Üks võimalusi on siin mitmesuguseid juhtumeid tutvustada ja analüüsida. Kasulikud on õpetajate ühised juhtumiarutelud, probleemide ja nende lahendusvariantide analüüsimine ja jagamine üksteisega.
- Nii algaja õpetaja enesetõhususe kujunemist kui ka refleksiooniprotsessi mõjutab tagasiside ja juhendamise kvaliteet. Seetõttu tuleks suuremat tähelepanu pöörata praktikajuhendajate ning mentorite juhendamise ja tagasiside andmise oskustele. Koolituse käigus vajavad enam tähelepanu tegurid, mis mõjutavad algaja õpetaja õppimist, teisalt võimalused, kuidas algaja refleksiooniprotsessi ja õppimist toetada.

Kuigi kõne all oleva uurimuse tulemused aitavad paremini mõista algaja õpetaja arengulisi muutusi ja õpikogemusi esimesel tööaastal, jääb vastamata hulk küsimusi, mis vajaksid edasist uurimist. Vastust ootavad küsimused, nagu *Kui suur on mentori mõju algaja õpetaja õppimisele? Kui palju sõltub algajast õpetajast endast ja kui palju koolikeskkonnast? Mida mentorid peaksid tegema, mida nad teevad ja mida tegelikult nooremõpetajad selle tulemusel õpivad? Milline on mentori ja noore dialoogi sisu ja kvaliteet? Kuivõrd tagasiside arutelud mentori ja algaja õpetaja vahel toetavad oma tööd uuriva ja reflekteeriva praktiku kujunemist?* Vähe on uurimusi õpetajate õppimisest ning selle toetamise võimalustest. *Milline koolikultuur toetab õpetajate õppimist, koostööd ja uurimuslikku suhet oma töösse? Kas kool on õpikeskkond ka õpetajale ja millised tegurid seda toetavad ja takistavad?*

Kuigi võib arvata, et kutse aasta rakendumine ja mentorite pakutav toetus algajatele õpetajatele on vajalik ning noorte õpetajate kohanemist ja arengut toetav, vajaks põhjalikumalt uuringut kontekstuaalsete faktorite mõju õpetaja arengule esimestel tööaastatel. Samas on oluline silmas pidada, et mitte ainult algaja õpetaja ei vaja tuge ja väljakutseid ning võimalusi õppimiseks ja professionaalseks arenguks. Kool kui organisatsioon peaks olema toetav ja arendav õpikeskkond nii õpilastele kui ka kõigile õpetajatele. Käsitledes õpetaja professionaalset arengut pidevarenguna, on niisiis vaja muutusi mitte ainult indiviidi tasandil, vaid ka organisatsiooni ja riiklikul tasandil.

NOVICE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACROSS THEIR INDUCTION YEAR

Summary

As the experiences acquired in the first year at work are crucial for the subsequent professional development of the teacher, this study focused on the first year of employment, which is a transition phase from university to school: the first year as a full-time teacher. The aim of the study was to describe novice teachers' and their mentors' perceptions of novice teachers' development and experience of learning to teach in their first year of work through the combined effect of three factors: reflection skills, teacher competencies and self-efficacy.

This study was designed as a follow-up study where changes in novices' growth and learning experiences were observed during the entire induction year.

Findings of the study provide information and help to better understand developmental changes in novice teachers during the first year of work, including in self-efficacy and reflection skills – aspects that have not been studied thoroughly in Estonia, and to draft proposals to improved planning of both the teachers' basic education programs and the induction year activities with the aim to support novices in learning and coping with the first year of work.

A mixed method approach, combining the elements of both quantitative and qualitative research, was used in the study to answer the questions and complete the research tasks.

Questionnaires that included both Likert scale and open questions as well as case analyses were used to monitor the development of novice teachers through the induction year. In addition to novice teachers, their mentors were also questioned during the study.

The findings of this study point to certain areas in teacher education that need improvement. In particular, this concerns the reflection skills, which should be a recurrent principle in teacher preparation, induction year and in-service training. Even when some researchers claim that pre-service and novice teachers do not have sufficient experience or skills to differentiate between important and unimportant aspects (Berliner 1994) and, therefore, their reflections are mostly descriptive and unconnected to a theoretical framework or societal issues (Pultorak 1993), other studies (Adler 1993; Pultorak 1993; Hatton & Smith 1995; Fries & Cochran-Smith 2006; Jones 2006) indicate that with carefully constructed guidance and pre-service, the novice teachers can be helped to reflect and their teaching could be enhanced. The cases or 'critical incidents' used in the current study enabled the researcher to analyse the reflection and problem-solving skills of the novice teachers, but similar cases in combination with a well-conceived analysis process could be used in teacher education and induction year program as well. The results of this study indicated that an analytical process directed through questions (research cases) enables the novice teachers to understand better the causal connections and find student-oriented solution options to the problems. If the future teachers are to develop into professionals who are able to learn from their work and want to improve their professional skills continuously, attention should be paid to supporting and developing the analysis and reflection skills of the novice teachers in the context of both principal education and the induction year.

In addition, this study also refers to some other topics that should receive more attention, particularly during the main studies: coping with classroom management problems, work with the parents, and documentation. At the same time, it is important to note that all novice teachers who participated in the survey perceived positive developments in their professional skills during the year, and as a similar evaluation of the professional skills of the novice teachers was given by the mentors as well. Another positive observation was the increase in the assessments of their self-efficacy beliefs at the end of the year compared with the beginning. This result could be a reflection of the fact that all novice teachers also gave a higher evaluation to their professional skills at the end of the year, and mastery experiences have a positive impact on self-efficacy beliefs. In addition, it could be assumed that the support offered during the induction year program played a positive role as well. Namely, some previous studies have indicated that

the self-efficacy of novice teachers tends to decrease by the end of the first work year. However, positive self-efficacy beliefs are important, because strong sense of efficacy can support higher motivation, greater effort, persistence, and resilience across the span of a teaching career (Tschannen-Moran et al 1998). At the same time, it is also known that, once established, efficacy beliefs seems resistant to change and, therefore, positive first experiences and strong sense of efficacy are also important from the viewpoint of the future career.

The study has discovered some aspects of the process of novice teacher development and learning during the first year, but it has also unearthed new questions and aspects that need further study. Question remains about what mentors should do, what they actually do, and what the novices learn as a result? What is the content and quality of the dialogue between a mentor and novice? How supportive are the feedback discussions between mentors and novices for the development of a self-analysing and reflecting practitioner? As this study did not focus on contextual factors and their influence on the novice teachers' learning process, the following questions could not be answered with this research: What is the extent of a mentor's impact on the learning of a novice teacher? What can be achieved by the novices themselves and which aspects depend on the school environment? The number of studies on the learning of teachers and possibilities to support that learning is also limited. What kind of school culture would support the learning, cooperation and inquiry of the teachers? Is the school also a learning environment for the teacher and what factors would support and hinder this environment?

The current study does not answer the question, whether a change in the novice teachers' assessment of their professional skills and self-efficacy beliefs occurs already during the first school term or whether changes are perceived only after the second term? Therefore, it would be practical in the subsequent studies to map the novice teachers' assessment of their competencies and self-efficacy already before the start of the school year. In addition, this study does not observe, whether the teachers who gave a higher assessment to their professional skills and self-efficacy beliefs did actually achieve better results in their work with the pupils. This would be another venue for further research.

In conclusion, we could say that the findings of this study provide grounds to believe that the growth of experiences during the induction year also leads to the growth of teaching skills of the novices while increased competency and coping as a teacher in turn positively relates to the self-efficacy beliefs. This could create a positive background for future professional development. However, further development could be hindered by limited reflective skills or the ability to learn from the successes and failures in one's own work. In a similar vein, Berliner (1994) emphasises that experience will teach those who choose to learn from it and, therefore, development of reflective competency is required to reach levels of competency, proficiency, and expertise.

VIITEALLIKAD

- ADLER, S. 1993. Teacher education: Research as reflective practice. – *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 159–167.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BERLINER, D. 1994. Expertise – the wonder of exemplary performances. – J. N. Mangieri, C. C. Block (eds). *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*. Forth Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston, <<http://courses.ed.asu.edu/berliner/readings/expertise.htm>>, 21.09.2007.
- BOUD, D., KEOGH, R., WALKER, D. 1985. Promoting Reflection in Learning: a Model. – D. Boud, R. Keogh, D. Walker (eds). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page, 18–40.
- BROUWERS, A., TOMIC, W. 2001. The Factorial Validity of Scores on the Teacher Interpersonal Self-efficacy Scale. – *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433–445.
- CALDERHEAD, J., GATES, P. 1995. *Conceptualising Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
- CHESTER, M. D., BEAUDIN, B. Q. 1996. Efficacy beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools. – *American Educational Research Journal*, 33, 233–257.
- COLE, A. L., KNOWLES, G. J. 2000. *Researching Teaching. Exploring Teacher Development through Reflexive Inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- COLTON, A. B., SPARKS-LANGER, G. M. 1993. A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making. – *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45–54.
- DEWEY, J. 1910. *How we think*. Boston: DC Heath.
- FRIES, K., COCHRAN-SMITH, M. 2006. Teacher Research and Classroom Management: What Questions Do Teachers Ask? – C. M. Evertson, C. S. Weinstein (eds). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London, 945–981.
- GINNS, I., HEIRDSFIELD, A., ATWEH, B., WATTERS J. J. 2001. Beginning Teachers becoming Professionals through Action Research. – *Educational Action Research*, 9 (1), 111–133.
- GUSKEY, T. R., PASSARO, P. D. 1994. Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. – *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- HATTON, N., SMITH, D. 1995. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. – *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- HENSON, K. R., KOGAN, L. R., VACHA-HAASE, T. 2001. A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. – *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404–420.
- JONES, V. 2006. How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers? – C. M. Evertson, C. S. Weinstein (eds). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London, 887–907.
- KORTHAGEN, F., VASALOS, A. 2005. Levels in Reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. – *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- McALPINE, L., WESTON, C. 2002. Reflection: improving teaching and students learning. – N. Hativa, P. Goodyear (eds). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 59–77.

- MOIR, E. 1999. The Stages of a Teacher's First Year. – M. Scherer (ed). *A Better Beginning. Supporting and Mentoring New Teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 19–23.
- MOON, J. 2002. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- MOON, J. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- PULTORAK, E. G. 1993. Facilitating reflective thought in novice teachers. – *Journal of Teacher Education*, 44, 288–295.
- RIIGIKONTROLLI ARUANNE 2004. *Õpetajate puudus üldhariduskoolides*. Aruanne nr 2-5/04/14, 05.03.2004.
- SCHÖN, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. 1987. *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STOKKING, K., LEENDERS, F., JONG, J. D., TARTWIJK, J. 2003. From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in Teaching Profession. – *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329–349.
- TEACHERS Matter: Attracting, Developing and Retaining Teachers. 2005. OECD Report.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, K. H. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. – *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- VEENMAN, S. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. – *Review of Educational Research*, 54, 143–178.
- WHEATLEY, K. F. 2002. The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. – *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5–22.
- WOOLFOLK HOY, A. 2000. *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. Session 43:22.