

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja Haridusteaduskond
Kasvatusteaduste õppekava

Ülle Mugu

**TARTU LINNA ÕPETAJATE LÄBIPÕLEMISE, ENESETÕHUSUSE JA
TAUSTATEGURITE SEOS**

Magistritöö

Juhendajad: Merle Taimalu, Ph D

Aavo Luuk, dotsent, Ph D

Läbiv pealkiri: Läbipõlemise, enesetõhususe ja taustategurite seosed

Tartu 2011

Kokkuvõte

Käesoleva töö pealkiri on: „Tartu linna õpetajate läbipõlemise, enesetõhususe ja taustategurite seosed“. Antud magistritöö eesmärgiks on anda ülevaade läbipõlemise ning enesetõhususe olemusest, mõõta õpetajate enesetõhususe ning läbipõlemise näitajad ning leida nimetatud tunnuste omavahelisi seoseid ning seoseid taustaandmetega. Uuringus osales 284 Tartu linna üldhariduskoolide õpetajat. Nende seas viidi läbi ankeetküsitlus, milles õpetajad hindasid oma läbipõlemise ning enesetõhususe taset. Töös kasutati Gibson ja Dembo (1984) enesetõhususe mõõdikut (TES) ning selle faktoranalüüsis ilmnis õpetajate enesetõhususel kolm dimensiooni: õpetaja tulemuste ootus, õpetaja üldine enesetõhusus ja välised tegurid. Läbipõlemise mõõtmiseks kasutati Aavo Luugi (1999) poolt koostatud läbipõlemise küsimustikku. Taustateguritena paluti õpetajatel vastata oma vanuse, staaži, õpetamisvaldkonna, õpetatava kooliastme ning emotsionaalse häirituse tegurite kohta. Viimaseid mõõdeti Aavo Luugi (2001) poolt eestindatud mõõdikuga DÄSS, mille kolm alaskaalat hindasid õpetajate depressiooni, ärevuse ja stressi esinemist.

Tulemustest selgus, et õpetajate üldise enesetõhususe faktor oli negatiivses seoses läbipõlemise määraga. Õpetajate tööstaaži ja enesetõhususe näitajate vahel ei esinenud statistiliselt olulist seost. Naisõpetajate näitajad läbipõlemises olid mõnevõrra kõrgemad kui meesõpetajatel. Lähtuvalt õpetatavast ainevaldkonnast õpetajate enesetõhususes ja läbipõlemises erinevusi ei täheldatud. Oluline erinevus leiti faktori „õpetaja üldine enesetõhusus“ tulemustes lähtuvalt õpetatavast kooliastmest. Algklasside õpetajate üldine enesetõhusus oli veidi kõrgem kui põhikooli ja gümnaasiumiastme õpetajatel. Oluline erinevus leiti õpetajate perekonnaseisust lähtuvalt enesetõhususe faktori „õpetaja tulemuste ootus“ osas. Kõrgem enesetõhusus oli abielus (ka vaba-abielus) olevatel õpetajatel. Õpetajate läbipõlemise näitajad olid positiivses korrelatsioonis depressiooni, ärevuse ja stressi näitajatega. Töö praktilise tähtsusest toodi esile suure hulga õpetajate enesetõhusust ja läbipõlemist käsitleva kirjanduse läbi töötamist ja esitlemist. Kinnitati, et mitmed seosed läbipõlemise, enesetõhususe, taustategurite ja emotsionaalse häirituse tegurite vahel, milledele on viidanud teised uurijad, esinevad ka käesoleva töö õpetajate valimi seas. Lisaks esines antud uuringus ka selliseid leide, mis olid üllatavad ning vastuolus üldlevinud seisukohtadega ning teiste uuringute leidudega.

Märksõnad: *enesetõhusus, läbipõlemine, õpetajad, stress, ärevus, emotsionaalne heaolu, taustategurid.*

Summary

The title of the current thesis is: "The relations of burnout, self-efficacy and background factors of teachers in Tartu". Based on the research conducted in the empirical part of the thesis that was based on a sample consisting of teacher in Tartu the purpose of the Master's thesis was to explicate whether there is a correlation between self-efficacy and burnout and whether demographics (sex, age, teaching experience) and other variables (stress, depression, anxiety, school level being taught at, marital status, subject being taught) correlate with self-efficacy and/or burnout.

284 public school teachers from Tartu took part in the research. They were asked to fill in a questionnaire-survey where they had to rate the level of their burnout and self-efficacy. The Gibson and Dembo (1984) self-efficacy measure (TES) was used in the thesis. Its factor analysis yielded three dimensions of teacher self-efficacy: teacher's expectations of results, teachers self-efficacy and external factors. Burnout questionnaire compiled by Aavo Luuk (1999) was used to measure burnout. As background variables teachers were asked to give information about their age, teaching experience and subject, school level being taught at and factors of emotional disturbance. These were measure using DÄSS that has been adapted for Estonian use by Aavo Luuk (1999). Its three subscales measured the level of teacher's depression, anxiety and stress.

The results showed that teacher's general self-efficacy was negatively correlated with burnout. Teacher burnout was positively correlated with depression, anxiety and stress. There was no significant correlation between teaching experience and self-efficacy. Female teachers had slightly higher burnout scores than male teachers. There were no differences according to the subject being taught. The marital status of the teachers was significant only in the case of „teacher's expectations of results “. There were differences between married (including cohabitation) and not married (single, widowed) teachers. Higher self-efficacy was married (including cohabitation) teachers. The practical value of the thesis was the extensive work done working with literature on self-efficacy and burnout and its presentation. It was confirmed that numerous correlations between burnout, self-efficacy, background factors and emotional disturbance showed in previous research were also present in the current sample. In addition the current thesis includes results that are surprising and contradict general theoretical views of other researches.

Keywords: self efficacy, burnout, teachers, stress, anxiety, emotional well-being, background factors.

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Summary.....	3
Sisukord	4
Sissejuhatus.....	6
1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad.....	8
1.1. Läbipõlemine.....	8
1.1.2. <i>Läbipõlemise uurimise ajaloost</i>	8
1.1.3. <i>Läbipõlemise mõiste</i>	9
1.1.4. <i>Läbipõlemise dimensioonid</i>	9
1.1.5. <i>Läbipõlemise mõjutegurid</i>	11
1.1.6. <i>Õpetajate läbipõlemine</i>	13
1.1.7. <i>Läbipõlemise uurimise meetodid</i>	16
1.1.8. <i>Toimetulek läbipõlemisega</i>	17
1.2. Enesetõhusus	18
1.2.1. <i>Enesetõhususe mõiste ja olemus</i>	18
1.2.2. <i>Enesetõhususe allikad</i>	20
1.2.3. <i>Enesetõhususe protsessid</i>	21
1.2.4. <i>Õpetajate enesetõhusus</i>	22
1.2.5. <i>Enesetõhususe uurimise meetodid</i>	24
1.3. Läbipõlemise ja enesetõhususe seosed	25
1.4. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....	28
2. Metoodika	28
2.1. Valim.....	28
2.2. Mõõtevahendid	29
2.3. Protseduur	31
2.4. Andmetöötlusmeetodid	32
3. Tulemused	33
3.1. Enesetõhususe skaala faktoranalüüs	33
3.2. Mõõdikute kirjeldav statistika	35

3.3. Läbipõlemise ja enesetõhususe vahelised seosed.....	35
3.4. Läbipõlemise ja enesetõhususe seosed emotsionaalse häirituse teguritega	35
3.5. Erinevused õpetajate enesetõhususes ja läbipõlemises.....	36
4. Arutelu	39
4.1. Enesetõhususe faktorstruktuur	39
4.2. Õpetajate enesetõhususe ja läbipõlemise seos	40
4.3. Õpetaja tööstaaz ja enesetõhusus.....	42
4.4. Läbipõlemise ja enesetõhususe seosed emotsionaalse häirituse teguritega	42
4.5. Õpetajate enesetõhususe ja läbipõlemise erinevused ja seosed taustateguritega	44
4.6. Töö piirangud ja soovitusel edaspidisteks uuringuteks	46
4.7. Töö praktiline väärtus	47
Kasutatud kirjandus	48

LISAD

Sissejuhatus

Õpetajaks olemine on väga pingeterohke. Erinevate maade õpetajate seas läbi viidud uuringutest selgub, et selle professioni esindajad on kõrgeima stressi ja läbipõlemise tasemega (Hansen, Sullivan, 2003; Stoeber, Rennert 2008).

Läbipõlemise põhjuste käsitlemisel viidatakse erinevatele nähtustele ühiskonnas, organisatsioonides ja ka isiksuses. Isiksuse tasandilt seostatakse läbipõlemise kaitseressursina kõige enam enesetõhusust (nt. Schwarzer, Hallum, 2009). Rahvusvahelises õpetajauuringus TALIS selgus, et Eesti õpetajate enesetõhusus on väga madal, kuigi nende töötulemused on head (Loogma, Ruus, Talts, Poom-Valickis, 2009). Samas uuringus selgus ka, et Eesti õpetajad tajuvad õpetajakutse madalat staatust ühiskonnas, kusjuures nõudmised ja ootused õpetajatele on suurenenud. Selline vastuolu õpetajatele esitatavate nõudmiste ja toimetuleku ressursside vahel loob soodsad tingimused erinevate psühholoogiliste probleemide tekkimiseks. Üheks väljapaistvamaks probleemiks, mida ka erinevad uurimused käsitlevad, on õpetajate tööstress ja läbipõlemine. Maslach (2007) uuringud näitavad, et läbipõlemist esineb inimestele suunatud elukutsete puhul ning eriti ohustatud on õpetajad ja sotsiaaltöötajad. Ka Eestis näib Mare Teichmanni hinnangul kõige suurem läbipõlemise oht olevat muude ametite kõrval õpetaja ametil (Jürisoo, 2004).

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on anda ülevaade läbipõlemise ning enesetõhususe olemusest, mõõta õpetajate enesetõhususe ning läbipõlemise näitajad ning leida nimetatud tunnuste omavahelisi seoseid ning seoseid taustaandmetega.

Antud töö seisukohast on oluline enesetõhusus kui läbipõlemise vältimise ja pingeolukordadega toimetulemise tegur. Schwerdfeger, Konermann, Schönhofen (2008) uuringus osutus õpetajate enesetõhusus psühholoogilise heaolu kaitsevahendiks. Vähenenud enesetõhusus tugevdab negatiivseid mõtteid, mistõttu tajub inimene, et ta ei suuda vastata nõudmistele. Sellist olukorda on defineeritud stressina ja püsiv stress omakorda suurendab emotsionaalset väsimust, mis on keskne läbipõlemise dimensioon (Tyrrell, 2010). Mujal maailmas on õpetaja enesetõhususe ja läbipõlemise seoseid uuritud. Näiteks Norra Ülikooli teadlased Skaalvik, Skaalvik (2007) oma uurimuses „Õpetajate enesetõhususe dimensioonid ja suhted pingeteguritega. Tajutav kollektiivne õpetajate efektiivsus ja läbipõlemine“. Sageli uuritakse neid näitajaid ka koos tööstressiga. Näiteks Schwarzer, Hallum (2008) oma uurimuses „Õpetajate enesetõhususe tajumine kui tööstressi ja läbipõlemise ennustaja“. Eestis on autorile teadaolevalt uuritud õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe seoseid

mitmetes üliõpilastöodes. Näiteks Käesel (2010) käsitles õpetajate stressi ja läbipõlemise seoseid erinevate sisemiste toimetulekuressurssidega (muuhulgas enesetõhususega). On uuritud ka eraldi koolijuhtide läbipõlemist mõjutavaid tegureid (Merisalu, Kals, Fischer, 2003) ja õpetajate enesetõhusust (Taimalu, Kikas, Hinn, Niilo, 2010; Taimalu, Õim, 2005; Õim, 2008). Merisalu (1999) viis läbi ulatusliku õpetajate tööstressi uuringu, milles selgus, et Eesti koolikeskkonnas leidub hulgaliselt muserdavaid tegureid, mis põhjustavad väsimust, stressi, depressiooni ja läbipõlemist. Mitmed uurimused näitavad, et õpetajate enesetõhusus ja läbipõlemine on seotud õppekvaliteediga, õpetajate tööga rahuloluga ning ametis püsimisega. Paljud uurijad viitavad, et enesetõhususest sõltub suurel määral see, kui hästi õpetaja oma tööd teeb, kui kõrgeid eesmärke endale ja õpilastele püstitab ja kui hästi tuleb toime pingeelukordades. Seetõttu on äärmiselt oluline käsitleda käesoleva magistritöö teemat ning seeläbi osutada nii koolijuhtide kui ka avalikkuse tähelepanu ühele olulisele aspektile koolielus. Lähtudes eelnevast ning arvestades asjaolu, et õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe seoseid on autorile teadaolevalt Eestis vähe uuritud, on selle magistritöö näol tegemist olulise ja aktuaalse teemaga. Töö empiiriline osa peaks kinnitama teoreetilisi seisukohti ning samas andma ülevaate Tartu linna õpetajate valimis 2009/2010 õppeaastal esinenud seostest ja erinevustest läbipõlemises, enesetõhususes ja taustategurites.

Magistritöö esimeses osas selgitatakse läbipõlemise ja enesetõhususe mõistete teoreetilist tausta. Käsitletakse seoseid õpetaja ametiga ning tutvustatakse erinevaid maailmas läbi viidud uuringuid. Esimese peatüki lõpuosas tutvustatakse erinevaid uuringuid, milles on leitud seoseid enesetõhususe, läbipõlemise ja taustategurite vahel ning läbi viidud uuringu eesmärgi ja hüpoteese. Töö teises, empiirilises, osas tutvustatakse uuringu metoodikat ja seejärel esitatakse uuringu tulemused. Neljandas osas esitatakse arutelu töö praktilise väärtuse üle ning tuuakse välja ka piirangud ning soovitusel edaspidisteks uuringuteks. Antud magistritöö teoreetilise osa kirjutamisel on toetunud erinevate maade uurijate töödele. Kasutatud on Hiina, Türgi, USA, Soome, Eesti, Hollandi, Saksa ja paljude teiste maade autorite uuringuid. Multikultuurne lähenemine on põhjendatud, sest Maslach, Schaufeli, Leiter (2001) uuringu tulemustes avaldus läbipõlemises sarnane kutsealane profiil erinevatel rahvustel. Ka Van Horn, Schaufeli (1997) uuringus avaldus erinevate riikide õpetajate valimis sarnased läbipõlemise näitajad. Schwarzer, Mueller, Greenglass (1999) viisid ka läbi rahvusvahelisi valimeid hõlmava uuringu ning kinnitasid, et enesetõhusus kaldub olema universaalne ning selle valiidsus on sõltumatu kultuurikontekstist ja hindamisviisist.

1. Uurimuse teoreetilised lähtekohad

1.1. Läbipõlemine

Jürisoo (2004) viitab, et tööga seotud haigestumiste arv kasvab kogu Euroopas. Peamiselt on see seotud psühhosotsiaalse töökeskkonnaga, milles inimene võib tajuda, et töö nõudmised on kõrgemad kui tema toimetulekuressursid. Sellises situatsioonis pikaajaline viibimine muudab inimese avatuks läbipõlemisele. Järgnevalt on autori eesmärgiks mõista läbipõlemise uurimise hetkeseisuni jõudmist selle valdkonna ajaloo käsitlemise kaudu.

1.1.2. Läbipõlemise uurimise ajaloost

Terminit "läbipõlemine" kasutas esimesena Ameerika psühhoanalüütik H. J. Freudenberg oma kirjelduses sellest, kuidas teenindavad professionaalid „läbi kuluvad“ ja „muutuvad mõjututeks kõigi kavatsuste ja eesmärkide suhtes“ (Freudenberg, 1974, lk. 160 viidanud Dworkin, 2002, lk. 659). Vastavalt sellele seisukohale on läbipõlemise näol tegemist personaalse haigusega, mis tuleneb isiku võimetusest stressiga hakkama saada (Dworkin, 2002). Seda põhimõtet kinnitasid ka Maslach koos oma kolleegidega, kellede väitel tekib läbipõlemine (*burnout*) inimorganismi vastusena pikaajalistele emotsionaalsetele tööstressoritele (Maslach *et al.*, 2001).

Maslach *et al.*, (2001) andmetel pärineb inglisekeelne termin *burnout* kirjanik Graham Green'i novellist „A burn-out case“ (1961), kus kirjeldati sellist fenomeni (jõuetus ja ideaalide kadumine), mida tänapäeval peetakse läbipõlemiseks. Eesti keelde tõlgitakse seda kui *läbipõlemine* (Jürisoo, 2004). Uurimustes peetakse mõistele „*läbipõlemine*“ alternatiivseteks mõistet „kurnatussündroom“ (Socialstyrelsen, 2004, Asberg, Nygren, 2000 viidanud Jürisoo, 2004) ning „*ajustress*“ (Doctare, 2000 viidanud Jürisoo, 2004). Üldiselt on levinud termin „*läbipõlemine*“ (*burnout*), mida ka autor käesolevas töös kasutab. Esimesed selle valdkonna uuringud käsitlesid läbipõlemise psühholoogilist vaatenurka ning pidasid läbipõlemise arengu eest vastutavaks ainult indiviidi ennast. Hilisemates uurimustes on toodud välja ka töökeskkonna (organisatsioonilisi ja sotsiaalseid) tegureid, mis mõjutavad läbipõlemise arengut. Tänapäevaks on jõudnud läbipõlemise temaatika sotsiaal- ja tööpsühholoogide uurimisobjektiks. Maslach *et al.*, (2001) viitavad, et ajaloolisest perspektiivist vaadelduna võib eristada kolme etappi läbipõlemise uurimisel. Esimene etapp algas selle fenomeni kirjeldamisega 1970-datel. Viidi läbi esimesi uuringuid sotsiaal-, haridus- ja tervishoiuvaldkonna töötajate seas. Sellel perioodil olid silmapaistvateks

uurijateks Freudenberger ja Maslach, kes keskendusid emotsionaalsete ja inimsuhete vaheliste stressorite mõju väljaselgitamisele. Järgnes süstemaatiliste empiiriliste uuringute läbiviimine suurte valimite seas 1980-datel. Sellel perioodil oli peamine tähelepanu pööratud erinevate mõõdikute välja töötamisele ja arendamisele. Kõige paremate psühhomeetriliste omadustega ja enam kasutatav on Maslach Burnout Inventory (MBI), mis töötati 1981 aastal välja Maslach ja Jacksoni poolt. 1990-datel hakati läbi viima väga keerulisi ja mitmekesise statistilise töötusega empiirilisi uuringuid erinevate sihtgruppide seas – lisandusid ärivaldkonna töötajate, arvutitehnoloogide ning sõjaväelaste läbipõlemise uuringud. Käesoleval sajandil on läbipõlemise uuringuid laiendatud ka rahvusvahelisteks (Van Horn, Schaufeli, Enzmann, 1999) ning läbipõlemist seostatakse erinevate töökeskkonna (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006; Merisalu *et al.*, 2003) ja psühholoogiliste teguritega (Schwerdfeger, Schönhofen, 2002). Uudse lähenemisviisina on kasutusel ka sotsioloogiline vaatenurk läbipõlemisele (Bakker, Schaufeli, 2000; Dworkin, 2002).

1.1.3. Läbipõlemise mõiste

Läbipõlemise kohta on kasutanud erinevad uurijad mitmeid definitsioone. Näiteks Leiter ja Maslach (1988, lk. 347 viidanud Schwarzer, Hallum, 2008, lk 155) näevad läbipõlemist kui „emotsionaalset kurnatuse, isiksuse muutumise ja vähenenud isikliku suutlikkuse sündroomi, mis on suureks riskiks inimestele, kes töötavad mingilgi hulgal teiste inimestega“.

Jürisoo (2004, lk 46) toob välja Schaufeli ja Enzmanni (1988) poolt esitatud definitsiooni: „Läbipõlemine on pikaajaline negatiivne tööalase tegevusega seostatav „normaalse“ indiviidi meeleseisund, mida ennekõike iseloomustab kurnatus, tüdimus, suutlikkuse vähenemise tunne, motivatsiooni vähenemine ning negatiivsete ja destruktiivsete hoiakute ja käitumismallide väljakujunemine tööga seonduva suhtes“.

Paljud uurijad lähtuvad Maslachi läbipõlemise definitsioonist, mis ütleb, et läbipõlemine on psühholoogiline seisund, mis on reaktsiooniks töökohas pikka aega esinenud stressoritele ning mida iseloomustavad emotsionaalne kurnatus, isiksuse muutus ning alanenud personaalne suutlikkus (Maslach *et al.*, 2001). Eelpool mainitud lähenemised sisaldavad nii läbipõlemise põhitunnuseid kui ka tekkepõhjuseid.

1.1.4. Läbipõlemise dimensioonid

Varajased läbipõlemise käsitlused sisaldasid endas vaid kurnatuse komponenti. Tänapäeval on levinuim Maslach ja Freudenbergeri poolt kirjeldatud läbipõlemise mitmedimensiooniline mudel. See lisab individuaalsele stressireaktsioonile ka täiendavad aspektid: reaktsiooni

teistele ning iseendale. Seega sisaldab läbipõlemine endas kolme komponenti: emotsionaalne kurnatus, isiksuse muutus, vähenenud isiklik suutlikkus (Hansen, Sullivan, 2003).

Emotsionaalne kurnatus (*emotional exhaustion*) tähendab emotsionaalsete ressursside ammendumise ja tühjaskulutamise tunnet. Inimene võib tunda, et ta on ülepinges, ammendunud ning kõik tema ressursid on tühjaks pigistatud. Emotsionaalse kurnatuse komponent esindab läbipõlemise stressidimensiooni (Maslach *et al.*, 2001).

Depersonalisatsioon (*depersonalization*) viitab eraldumisele teistest. Võivad ilmned negatiivsed ja küünilised hoiakud kaastöötajate, klientide või tööülesannete suhtes. Selles dimensioonis on ideaalid kadunud ning tööga seotud aspektide suhtes on tekkinud distantseerumine ja ükskõiksus. Selle dimensiooni alguses on töötaja enesetõhususe tajumine veel küllaltki kõrge, mistõttu sotsiaalse toetuse suurendamine selles etapis võib läbipõlemise arengut vähendada. Isiksuse muutuse komponent esindab läbipõlemise interpersonaalset dimensiooni (Maslach *et al.*, 2001).

Vähenenud isiklik suutlikkus (*personal accomplishment*) tähendab tunnet, et ei tulda toime tööalaste nõudmistega. Väheneb produktiivsus ja alaneb kompetentsuse tunne, nõrgeneb tööalane enesetõhusus. Tihti seostatakse alanenud isiklikku suutlikkust depressiooniga, mida võimendab sotsiaalse toe puudumine. Viimane komponent esindab läbipõlemise enesehinnangu dimensiooni (Maslach *et al.*, 2001). Evers, Brouwers, Tomic (2002) uurimus näitas, et enesetõhusus oli väga tugevalt ja negatiivselt seotud depersonalisatsiooni ja kurnatuse dimensioonidega ning positiivselt seotud vähenenud isikliku suutlikkuse dimensiooniga.

Eelpool kirjeldatud Maslachi ja Freudenbergi läbipõlemise käsitlus toob esile selle mõiste mitmetahulisuse. Ehk, nagu Maslach *et al.*, (2001) viitavad, on läbipõlemine individuaalne stressikogemus, mis esineb keeruliste sotsiaalsete suhete kontekstis ning sisaldab endas ettekujutust nii endast kui teistest.

Kolmest läbipõlemise dimensioonist on otseselt enesetõhususega seotud *vähenenud isiklik suutlikkus*. See tähendab, et kui inimene tajub, et töö nõudmised ületavad tema toimetuleku ressursse, siis saab ta kogemuse, mis nõrgestab tema enesetõhusust. Ka Zhang, Zhu (2008) märgivad, et vähenenud isiklik suutlikkus viitab vähenenud tööalasele enesetõhususele ning kalduvusele hinnata ennast negatiivselt. Kurnatuse dimensioon on keskne läbipõlemise omadus ning samas ka kõige paremini nähtav ilming. Kui inimesed kirjeldavad oma

läbipõlemise kogemusi, siis enamasti nad viitavad kurnatuse kogemusele (Maslach *et al.*, 2001).

1.1.5. Läbipõlemise mõjutegurid

Läbipõlemise tekkega seostatakse mitmeid tegureid. Jürisoo (2004) väitel toimub läbipõlemine individuaalsete, sotsiaalsete ja organisatsiooniliste tegurite koosmõjuna. Läbipõlemine areneb välja järk-järgult ning inimesel võib võtta väga kaua aega, et sellest aru saada. Kõige selgemalt avaldub läbipõlemine üksikisiku tunnetes ja käitumises, seepärast peetakse seda tavaliselt inimese enda, mitte tööga seotud nähtuseks (Jürisoo, 2004).

Individuaalsed mõjutegurid. Samad töökeskkonna nõuded võivad mõjuda mõnele inimesele stressitekitavamana kui teisele. Põhjus on selles, et inimesed toovad töösuhtesse kaasa unikaalseid omadusi - oma individuaalsust - ning töökeskkonna stressitegurite tajumine sõltub nendest (Maslach *et al.*, 2001). Individuaalsete mõjutegurite seas eristatakse demograafilisi ja isiksusest tulenevaid mõjutegureid.

Demograafilised mõjutegurid. On leitud, et läbipõlemine on kõrgeim noorte töötajate seas ja karjääri varajases staadiumis. Nendesse leidudesse peab suhtuma ettevaatlikult, sest need, kes karjääri alguses läbi põlevad, lahkuvad tavaliselt töölt, jättes maha need, kes tulevad paremini toime pingeolukordadega. Järelikult näitab hilisem mõõtmine madalamat läbipõlemise taset (Maslach *et al.*, 2001). Läbipõlemise seos sooga näib mõneti vastuoluline. Mõned uuringud näitavad, et läbipõlemist kogevad rohkem naised, on ilmnenud ka vastupidiseid tulemusi. Osade uuringute andmetel seos soo vahel üldse puudub (Maslach *et al.*, 2001). Naistel on ilmnenud kõrgemad tulemused künismis ja emotsionaalses kurnatuses (Maslach *et al.*, 2001). Maslach *et al.*, (2001) viitavad, et ka soo mõju läbipõlemise ennustamisel pole päris selge. Peamiselt on see seotud soo stereotüüpidega: enamasti viiakse läbipõlemise uuringuid läbi haiglatöötajate ning õpetajate seas. Kuna nimetatud asutustes töötavad valdavalt naised, siis on loogiline, et kui läbipõlemist leidub, siis järelikult kajastub see soo näitajas. Vallalised inimesed, eriti mehed on saavutanud kõrgemaid tulemusi läbipõlemises (Maslach *et al.*, 2001). Siinkohal võib perekonnaseis mõjuda inimesele, kui sotsiaalne tugi, mis on üks läbipõlemise kaitseressurss. On leitud, et kõrgema haridusega inimesed kogevad läbipõlemist sagedamini, kui madalama haridustasemega inimesed (Maslach *et al.*, 2001). Arvatavasti on põhjuseks see, et kõrgharidusega töötajatel on kõrgemad ootused oma töö suhtes ning nad saavad ka kõrgema vastutuse tasemega ametikohti. Samuti on kõrgema haridusega töötajad ka rohkem distressis, kui nende ootused ei realiseeru (Maslach *et al.*, 2001).

Isiksuslikud mõjutegurid. Mitmed autorid on kinnitanud olulisi seoseid isiksuslike mõjutegurite ning läbipõlemise vahel (Zhang, Zhu, 2008). Näiteks madala enesehinnanguga kaasneb madal hinnang oma vajalikkusele ja kompetentsusele. Enda kompetentsuse madalana tajumine on aga enesetõhususe keskne omadus (Bandura, 1995).

Läbipõlemisele on avatud ka inimesed, kellel on väline kontrollikese (Maslach *et al.*, 2001). Sellised inimesed arvavad, et nende edu või ebaedu sõltub peamiselt välistest teguritest. Ebaedu korral kalduvad nad tavaliselt kasutama vältivaid või passiivseid toimetulekustrateegiaid. See tähendab, et nad ei püüagi probleeme lahendada ning võivad langeda hoopis kurbusesse, masendusse, depressiooni või siis hoopis reageerida neurootiliselt, ärevalt või vaenulikult. Sellistel inimestel on kalduvus suhtuda asjadesse negatiivselt ning nad on läbipõlemisele rohkem avatud. On uuritud, et ärevuse ületamisel on enesetõhusus tugevaks kaitseresursiks (Bandura, 1995).

Keskkondlikud mõjutegurid. Läbipõlemine on individuaalne kogemus, mis sõltub konkreetse töö kontekstist. Enim ohustatud on sotsiaal- ja haridustöötajad (Maslach *et al.*, 2001).

Jürisoo (2004) ja Maslach, Leiter (2007) toovad esile kuus läbipõlemisele kaasa aitavat ebakõla inimese ja tema töö vahel:

1. Ülekoormus – uurimistulemused on näidanud, et läbipõlemine on vastureaktsioon ülekoormusele. Eriti ohustatud on psühholoogilist energiat nõudva töö tegijad. Näiteks õpetajad, haiglatöötajad, psühholoogid.
2. Kontrolli puudumine – ohustatud on inimesed, kes ei oma kontrolli olukordade üle, kuid samas teevad vastutusrikast tööd. Hariduse kontekstis võib näiteks tuua õpetaja, kellel on suur vastutus õpilaste harimisel, kuid kui ta ei saa oma töö korraldamise üksikasjade üle (näiteks vabadus otsustada oma töötempo üle, millises järjekorras ja kuidas töötulemusi saavutab ning otsuseid vastu võtab) kontrolli omada, siis võib selline olukord olla üheks oluliseks pingesallikaks. Alternatiiviks vähesele kontrolli omamisele on see, kui vähendatakse nõudmisi või jagatakse ülesanded rohkemate õpetajate vahel ära.
3. Ebapiisav tasu ja tunnustus töö eest – tekitab ebakõla töö tegija ning töö vahel. Süvendab ebaõigluse tunnet.
4. Kogukonnatunde kadumine – eriti ohustatud on töötamine suures isolatsioonis ja ilma positiivsete sotsiaalsete kontaktideta.
5. Ebaõiglus – tekitab tugevat künismi ja emotsionaalset kurnatust.

6. Vastuolulised väärtused – tekib siis, kui esineb vastolu töö nõudmiste ja isiklike väärtuste vahel.

Läbipõlemine on alati tõenäolisem, kui töö ja tööd tegeva inimese olemuse vahel on suur ebakõla (Maslach, Leiter, 2007). Läbipõlemine tekib olukorras, kus ambitsioonid ja tegelikkus ei kattu. Jürisoo (2004) väitel kasvab tööga seotud haigestumiste arv kogu Euroopas, peamiselt on see seotud psühhosotsiaalse töökeskkonnaga, mis esitab kõrgeid nõudmisi paindlikkuse ja töötulemuste suhtes. Stressi ja läbipõlemise põhjuste käsitlemisel viidatakse erinevatele nähtustele ühiskonnas ja organisatsioonides, nagu suur töökoormus, tehnoloogia ja info üleküllus, vähene võimalus oma töötamist ise mõjutada (Hakanen *et al.*, 2006).

1.1.6. Õpetajate läbipõlemine

Betoret (2009) andmetel ei ole universaalselt aktsepteeritud teoreetilist mudelit õpetajate läbipõlemise kirjeldamiseks. Peamiselt seetõttu, et teadlased ei ole üksmeelel, millised on olulisimad õpetajate läbipõlemist põhjustavad faktorid ning millised on kesksed sümptomid õpetajate läbipõlemisel. Viimase aja käsitlustes on järjest rohkem hakatud esile tooma integreeritud lähenemist, milles arvestatakse nii individuaalseid omadusi (enesetõhusus, isiksuse tüüp jne) kui ka keskkonna muutjaid (kooli suurus, kooliaste jne). Kokkinos (2007 viidanud Betoret, 2009) peab väga oluliseks õpetajate läbipõlemise uurimisel õpetajate personaalsete muutujatega (näiteks enesetõhusus) arvestamist, kuna nad mõjutavad läbipõlemise protsessi tugevalt. Ameerika teadlase Dworkini andmetel kinnitavad uuringud kooliõpetajate seas USA-s ja teistes arenenud riikides, et umbes kolmandik neist ei valiks oma karjääriks õpetaja oma, kui nad saaksid veelkord valida (Dworkin, 2002). Põhjus on Dworkini (2002) hinnangul eelkõige selles, et õpetajad tunnevad eemalduvat oma tööst, oma õpilastest, oma kolleegidest ning nad usuvad, et nende saavutused ei ole tunnustust leidnud nende koolis, maakonnas ega üldse avalikkuses.

Maslach (1999) hinnangul on tähtis käsitleda läbipõlemist haridusuuringute kontekstis, sest läbipõlemine mõjutab õpetamise kvaliteeti, õpetajate pühendumist ja tööga rahulolu. Õpetajate läbipõlemine on olnud siiani kliinilise-, sotsiaal- (Dworkin, 2002), haridus- (Aluja, Blanch, Garcia, 2005; Van Horn *et al.*, 1999) ja organisatsioonipsühholoogia (Teven, 2007; Zhang, Zhu, 2008) fookuses. Maslach (1999) pakub välja, et õpetajate läbipõlemine on seotud sotsioloogilise, psühholoogilise ja organisatsioonilise perspektiivi koosmõjuga. Käesolevas töös käsitletakse õpetajate läbipõlemist psühholoogilisest vaatevinklist.

Õpetajate läbipõlemise puhul on oluline teada, et see ei teki mitte ühekordse stressori tajumise tagajärjel, vaid areneb pika aja vältel. Tihti areneb läbipõlemine mitmete tegurite koosmõjul. Talmor, Reiter, Feigin (2005) toovad välja kolme alagrupi tegurid, mis mõjutavad õpetajate läbipõlemist:

- personaalsed muutujad (nt. õpetajate enesetõhusus),
- taustaandmed (nt. sugu, vanus, staaž),
- keskkonna muutujad (nt. organisatsioonikultuur, hariduspoliitika).

Käesolevas töös käsitletakse õpetajate läbipõlemist lähtuvalt personaalsest muutujast (enesetõhusus) ning taustaandmetest. Hariduspoliitika, organisatsioonikultuuri ja muude keskkondlike tegurite seoseid või erinevusi õpetajate läbipõlemisega võiks vaadelda järgnevatel uurimustel.

Paljudes erinevate elukutsete (arstid, õed, haigla- ja sotsiaaltöötajad) stressitaseme uuringutes on eristunud õpetajate elukutse kui kõrgeima stressitasemega elukutse (Travers, Cooper, 1993; Van Veldhoven, Broersen, 1999 viidanud Evers *et al.*, 2002). Stress omakorda võib viia kurnatuse, vähesuutlikkuse ja käitumise või isiksuse muutumiseni. Pikaajalise tööstressi püsimisel võib areneda läbipõlemine (Bakker, Schaufeli, 2000; Vandenberghe, Huberman, 1999 viidanud Schwarzer, Hallum, 2008).

Hansen, Sullivan (2003) kirjeldavad õpetajate poolt kogetavat stressi arengut kolme komponendiga:

- Stressor – õpetaja poolt kogetavad stressorid võivad olla näiteks korda segavad õpilased või ebaviisakad lapsevanemad.
- Pinge – stressori poolt tekitatav psühholoogiline ja füsioloogiline efekt (viha, frustratsioon, kurnatus, lihaste pinguldumine jne).
- Hinnang - Õpetaja hindab, kas stressor on ähvardav ning kas tal on piisavalt jõuvarusid ja vahendeid stressoriga toimetulekuks.

Hansen, Sullivan (2003) loevad stressi arengu seisukohast eriti oluliseks *hinnangu* komponenti, sest see mõjutab inimese reaktsiooni stressorile. Näiteks kui madala enesetõhususega õpetaja kogeb oma töös takistusi, siis võib ta leida, et omab õpetajana puudujääke ning seetõttu võib ta tajuda olukorda ähvardavana ja pinget tekitavana. Ehk siis õpetaja hinnang olukorrale mõjutab töö stressirohkust. Sarnaselt on kogetav pinge madalam olukordades, kus õpetaja usub, et tal on olemas toimetulemise ressursid ning usk oma enesetõhususse kõrge (Hansen, Sullivan, 2003).

Pikaajaline ja kõrge tasemega stress on kahjulik õpetajate psühholoogilisele heaolule ning ka tervisele (Hansen, Sullivan, 2003). Psühholoogilistest terviseprobleemidest võib stress põhjustada depressiooni ja läbipõlemist (Betoret, 2009). Läbipõlemine on ekstreemne füüsilise ja psühholoogilise väsimuse seisund, mille tulemusena võib õpetajal esineda negatiivsed tundmused seoses oma tööga ning abituse ja ebaefektiivsuse tunne. Läbipõlemine võib ilmneda, kui probleemid, nagu näiteks üleliigne töökoormus või distsipliiniprobleemid klassis, ei lõpe ning nende lahendamise võimalusi hindab õpetaja väheseks (Pines, Aronson, 1988 viidanud Hansen, Sullivan, 2003). Maslach (1999) kirjeldab läbipõlemist kui vastust pikaajalistele emotsionaalsetele ja inimsuhete vahelistele stressoritele tööl. Talmor *et al.*, (2005) uuringust selgus, et vähese sotsiaalse toetusega õpetajatel olid kõrged läbipõlemise näitajad.

Läbipõlemist käsitlevad uurijad väidavad, et kõige sagedamini kalduvad läbi põlema õpetajad, kellel on stressi suhtes madal tolerantsus ja välist tüüpi kontrollikese. See tähendab, et õpetajad, kes usuvad, et saatus, õnn ja teised võimsad tegurid kontrollivad nende saatusi (Dworkin, 2002). Samuti on ohustatud kogenematud õpetajad. Paljude uurijate hinnangul on läbipõlemine tüüpiliselt kõige levinum algajate õpetajate hulgas (Dworkin, 2002, Talmor *et al.*, 2005). Läbipõlemine ei kujuta reaalselt ohtu mitte ainult õpetaja vaimsele ja psühholoogilisele heaolule, vaid see võib negatiivselt mõjutada ka õpetaja suhtumist õpilastesse. Näiteks Whiteman, Young, Fisher (2001) uuringu tulemustes ilmes väga kõrge korrelatsioon õpetajate läbipõlemise kogemise ning teiste sõbralikuna-vaenulikuna tajumise vahel. Õpetajad, kes on läbipõlenud, tajuvad õpilaste käitumist negatiivsena. Seetõttu aga läbipõlemine süveneb. On uuritud ka erivajadustega lapsi õpetavate pedagoogide läbipõlemist ning leiti, et kõrged läbipõlemise näitajad olid õpetajatel, kellede klassides oli üle 20% erivajadustega õpilasi ning vähe abiõpetajaid (Talmor *et al.*, 2005).

Õpetajate läbipõlemist on seostatud ka õpetajate temperamenditüübiga. Teveni (2007) uuringust selgus, et õpetajate läbipõlemise dimensioonid olid positiivselt ja oluliselt seotud õpetajate neurootilisusega ning negatiivselt ja oluliselt seotud ekstravertsusega. Teveni (2007) uuringu tulemused sobituvad Maslach (1999) läbipõlemise käsitlusega, mis viitab, et neurootiline isiksus on läbipõlemise riskiteguriks ning väljapoole suunatud ja rõõmsameelne ning optimistlik inimene on kaitstud läbipõlemise eest.

On uuritud ka seda, et õpetaja läbipõlemist mõjutab asjaolu, mil viisil on ta selle ameti juurde jõudnud. Ozan (2009) märgib, et kui õpetaja on valinud vabatahtlikult õpetaja ameti ja tõesti tahab õpetada, siis kogeb ta oluliselt vähem läbipõlemist. Need, kes on õpetajakutseni jõudnud „juhuslikult“, mitte väga suure sooviga saada õpetajaks, kalduvad rohkem läbi põlema. Ozan (2009) uuringu tulemustest selgus, et naisõpetajad olid mõnevõrra avatumad läbipõlemisele, kui meesõpetajad. Samuti esines tendents läbipõlemisele õpetajatel, kes olid oma karjääri alguses (20–30 aastased). Perekonnaseis ei olnud oluline näitaja läbipõlemise kogemisel. Uuringud näitavad, et läbipõlemist esineb ka teiste, inimestega tihedat suhtlust nõudvate elukutsete puhul (Mugu, 2007). Jürisoo (2004) andmetel esineb läbipõlemisjuhtumeid palju avaliku sektori tegevusaladel nagu tervishoid, hooldus, haridus ja korrakaitse. Eestis tundub Mare Teichmanni (Jürisoo 2004) arvamuse põhjal kõige suurem läbipõlemise oht olevat ametnikel ja poliitikutel, õpetajatel, arstidel ning reklaami- ja müügiagentidel. Seega pole läbipõlemine ainult õpetajate seas levinud vaid sellest on ohustatud paljude (suhtlemist nõudvate) elualade töötajad. Kuna õpetaja elukutse on ka Eesti oludes kõrge riskitasemega läbipõlemise suhtes, siis on käesoleva magistritöö raames selle temaatika käsitlemine väga aktuaalne.

1.1.7. Läbipõlemise uurimise meetodid

Suurem osa õpetajate läbipõlemise uurimustest on läbi viidud Põhja-Ameerikas. Rahvusvahelist perspektiivi lisavad kultuuridevahelised uurimused Kanadas ja Hong Kongis, Süürias ja Saksamaal (Schwarzer, Hallum, 2008) ning mujalgi. Tutvudes kirjandusega, märkas autor, et kõik vaadeldud uuringud, mis mõõtsid läbipõlemise määra, olid kvantitatiivsed. Mõned uuringud kaardistasid küll stressitekitavaid töökeskkonna tegureid ja seostasid neid läbipõlemisega, kuid kvalitatiivsete uuringute andmed ei olnud autorile kättesaadavad. Kvantitatiivsest uurimise vahenditest enim kasutatav läbipõlemise mõõdik on MBI – *Maslach Burnout Inventory* (Evers, *et al.*, 2009; Talmor, *et al.*, 2005; Tyrell, 2010; Zhang, Zhu, 2008). Maslach ja tema kolleeg Jackson identifitseerisid 1970-datel läbipõlemise multidimensioonilise mõiste ning arendasid MBI, mis mõõdab läbipõlemise kolme dimensiooni: emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon ja vähenenud isiklik suutlikkus. Algselt oli mõeldud MBI tervishoiu ja sotsiaalhoolekande töötajate läbipõlemise mõõtmiseks (Maslach, 1999). Seejärel kohandati eelpoolnimetatud mõõdik haridustöötajate läbipõlemise mõõtmiseks. 1996-l aastal koostasid Maslach, Jackson ja Leiter MBI viimase versiooni, mis on universaalne ning mõeldud paljude erinevate elukutsete töötajate läbipõlemise mõõtmiseks. Kuigi uurijad Schaufeli ja Taris (2005) kritiseerisid MBI-d ning presenteerisid

uut läbipõlemise mõõdikut, on MBI-d tõlgitud paljudesse erinevatesse keeltesse (nt. Evers *et al.*, 2002 – Holland; Schwerdfeger *et al.*, 2008 - Saksa) ning ta on standardne ja levinuim läbipõlemise mõõdik (Maslach, 1999). Eestis on läbipõlemist uuritud koolijuhtide seas (Merisalu, *et al.*, 2003) ning väga paljudes üliõpilastöodes (Hango, 2006, Maiste, 2005, Mugu, 2007, Noogen, 2008). Tihti on seostatud seda tööstressi (Mugu, 2007) või stressi tekitavate töökeskkonna teguritega (Merisalu *et al.*, 2003).

Paljudes Eesti üliõpilastöodes on kasutatud läbipõlemise mõõtmiseks Tartu Ülikooli teadlase Aavo Luugi poolt koostatud Läbipõlemisküsimustikku. Küsimustik koosneb 16 väitest, mida mõõdetakse 7 palli skaalal. Selle küsimustikuga saab mõõta üldist läbipõlemise määra. A. Luugi Läbipõlemisküsimustik on Eesti olude jaoks koostatud ning katsetatud Eesti valimi läbipõlemise mõõtmiseks.

1.1.8. Toimetulek läbipõlemisega

Läbipõlemise juures on keeruline see, et ta on raskesti diagnoositav, kuna areneb aeglaselt ja pika perioodi jooksul. Samuti on puudu suurte valimite seas läbi viidud uuringutest, tänu millele saaks hinnanguid tuletada (Dworkin, 2002). Õppekvaliteeti silmas pidades on aga äärmiselt oluline tegeleda õpetajate läbipõlemise avastamise, ennetamise ja raviga, sest näiteks Van Horn *et al.*, (1999) uuringust selgus, et õpilaste vähesed saavutused olid seotud õpetajate kõrge läbipõlemise näitajaga. Lisaks sellele avaldab läbipõlemise kõrge tase märkimisväärset mõju ka kooli tasandil, põhjustades õpetaja madalat tööga rahulolu, halbu õpetajatevahelisi suhteid ning õpilaste õpitulemuste ja –motivatsiooni langust (Van Horn *et al.*, 1999).

Hansen, Sullivan (2003) viitavad, et tugiteenuste pakkumine võib aidata õpetajal olemasolevate pingetega toime tulla. Heaks näiteks on Tartu linnas hariduse tugiteenuste keskus „Pidepunkt“, mis on loodud õpetajate toetamiseks. Projekti üldeesmärgiks on ennetada pedagoogide läbipõlemist. Seal töötab koordinaator, kes muuhulgas tegeleb ka pedagoogide individuaalse psühholoogilise nõustamise ja supervisiooniga. See on hea algatus Tartu õpetajate psühholoogilise töökeskkonna parendamiseks.

Selleks, et paremini toime tulla kooli tasandil psühholoogilise töökeskkonna ohjamisega, on vaja välja selgitada peamised pingesallikad. Hea näide on taas Tartu linnavalitsuse haridusosakond, kes on viinud mitmel aastal (2005, 2007) läbi küsitlusi Tartu linna õpetajate seas eesmärgiga selgitada välja pingesallikad ja tööstressi põhjused. Viimane õpetajate küsitlus viidi läbi 2010. aastal ning sellest selgus, et kõige suuremaks pingesallikaks hindasid Tartu

linna õpetajad hariduspoliitikast tulenevaid tegureid: õpetaja vähene kaitstus, kooli ebapiisav rahastamine/ressursside puudus, liiga madal palk, õpetaja ameti madal väärtustamine ühiskonnas, kõrged ootused riigieksamite ja tasemetööde tulemuste suhtes ja ebastabiilne hariduspoliitika. Hoopis harvem põhjustasid pingeid koolisisesed suhted ja/või kodused probleemid (Jurmann, 2010).

Heameel on tõdeda sedagi, et ka Eestis on hakatud riiklikul tasemel tähelepanu pöörama töökeskkonna psühholoogilistele ohuteguritele. Sotsiaalministeeriumi poolt on välja antud juhend „Töökeskkonna Käsiraamat“ (EV SM, 2009), milles viidatakse, et organisatsiooni tasemel saab enesetõhusust kasutada stressi kontrollimiseks ja läbipõlemise vältimiseks. Suurendades inimeste tööalast enesetõhusust, võib oodata, et töötajad oskavad stressoritega paremini toime tulla ning ei ole nii avatud läbipõlemisele. Suure professionaalse enesetõhususega töötajatel ei too tööstressorite lisandumine kaasa kurnatust ja läbipõlemist.

1.2. Enesetõhusus

Tulenevalt eelmises peatükis käsitletud läbipõlemise olemusest, võib öelda, et enesetõhusus on oluline tegur, mis võib kas soodustada või ära hoida läbipõlemise arengut. Hariduse kontekstis on õpetajate enesetõhusus üks viimastel aastakümnetel enim uuritud valdkond (Bandura, 1997; Chiu, 2010; Gibson, Dembo, 1984; Klassen, Pitkäniemi, 2002; Skaalvik, Skaalvik, 2007) ning tihti seostatakse seda just läbipõlemise (Chan, 2002; Evers, *et al.*, 2002) või tööstressiga (Shen, 2009; Schwarzer, Hallum, 2008). Kusjuures enesetõhusust loetakse kaitseressursiks erinevate pingeloludega toimetulekul ning läbipõlemise vältimisel (Schwerdfeger, Schönhofen, 2002). Paljud uuringud on näidanud, et enesetõhusus on psühholoogilise heaolu kaitsevahend (Schwerdfeger, Konermann, Schönhofen, 2008).

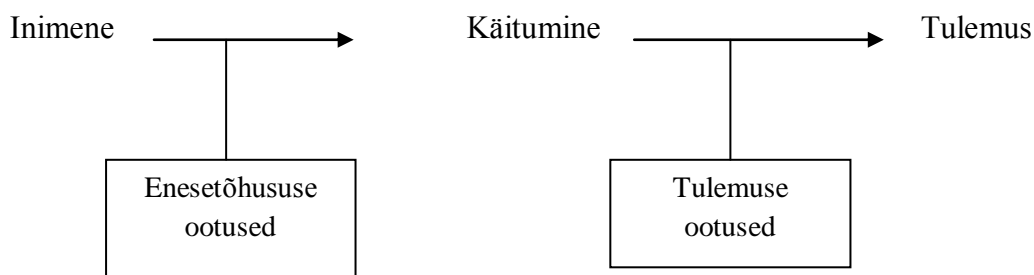
1.2.1. Enesetõhususe mõiste ja olemus

Erinevad uurijad kasutavad enesetõhususest (*self-efficacy*) rääkides erinevaid mõisteid. Näiteks enesetõhusus (Taimalu, *et al.*, 2010) ja eneseefektiivsus (Õim, 2008). Lähemal vaatlusel on selgunud, et kõik uurijad viitavad Bandura (1977) enesetõhususe teooriale. Käesolevas töös kasutatakse mõistet „enesetõhusus“, mida on esmakordselt kirjeldatud Albert Bandura oma sotsiaal-kognitiivses teoorias (Bandura, 1977). Enesetõhususele on mitmeid lähedasi mõisteid, mida kasutatakse tihti ka sünonüümidena. Schwarzer, Hallum

(2008) viitavad, et peamine erisus enesetõhususe ja teiste sarnaste omaduste, nagu näiteks enesehinnang, enesekontseptsioon ja kontrollkese, vahel on järgmised kolm aspekti:

- enesetõhusus eeldab sisemist päritolu (mina olen käitumise põhjustaja),
- enesetõhusus viitab tulevikus toimuvale käitumisele,
- enesetõhusus on tegeliku käitumise hea ennustaja.

Sageli peetakse enesetõhusust ja enesekindlust sarnasteks fenomenideks, kuid neid tuleks eristada. Tajutud enesetõhusus on seotud hinnangutega oma suutlikkuse kohta, seevastu enesekindlus aga on seotud hinnangutega oma väarikuse kohta (Bandura, 1997). Inimeste motivatsioon, psühholoogiline seisund ja käitumine sõltub rohkem nende uskumustest, kui sellest, mis objektiivselt tõsi on (Bandura, 1995). Isikliku tõhususe uskumuste päritolu, nende struktuuri, toimimise ja protsesside kirjeldamiseks lõi Bandura (1977) teooria, mida kutsutakse enesetõhususe teooriaks (*self-efficacy theory*). Enesetõhusus viitab inimeste uskumusele organiseerida ja läbi viia vajalikku käitumist võimalike tekkivate situatsioonide lahendamiseks (Bandura, 1995). Toetudes erinevatele uuringule defineerib Bandura (1997, lk. 192), et enesetõhusus on „inimese subjektiivne uskumus oma võimesse tegutseda määratud tasemel, inimese veendumus oma suutlikkuse kohta midagi teha“. Tulenevalt sellest käsitlusest on enesetõhusus konstrukt, mis sisaldab tulemuste ja tõhususe ootust. Bandura (1977) andmetel tuleb eristada tõhususe ootusi tulemuse ootustest (vt. joonis 1)



Joonis 1. Erinevus enesetõhususe ootuste ja tulemuse ootuste vahel (Allikas: Bandura 1977 lk. 193)

Bandura kirjelduse järgi on tulemuse ootus inimese hinnang, et teatud käitumine viib kindlate tulemusteni. Tõhususe ootus on aga uskumus, et inimene suudab edukalt läbi viia tulemuse saamiseks vajalikku käitumist. Tulemuse ja tõhususe ootusi eristatakse, sest inimesed võivad uskuda, et teatud käitumine viib teatud tulemusteni, aga kui neil on tõsised kahtlused oma võimete osas sellist käitumist läbi viia, siis ei mõjuta esimene teadmine nende käitumist (Bandura, 1977). Enesetõhususse uskumise tugevus mõjutab seda, kas inimene üldse hakkab püüdma mingi olukorraga toime tulla.

Inimesed kipuvad vältima olukordi, millega nad endi arvates toime ei tule, samas aga käituvad nad kindlatena olukordades, kus usuvad end suutlikud olevat (Bandura, 1977). Näiteks võib inimene vältida esinemist, milles ta tunneb ennast ebakindlalt, aga kirjandite kirjutamine on meelistegevuseks, kuna selle valdkonna kohta on välja kujunenud kõrged enesetõhususe uskumused. Seetõttu võib oletada, et need inimesed, kes on püsivad, saavad positiivse kogemuse, mis läbi tugevneb nende enesetõhusus. Need aga, kes on ebakindlad, kinnitavad ennast nõrgestavaid uskumusi ja hirme pikaks ajaks (Bandura, 1977). Seega, enesetõhususe ootused määravad, kui palju inimesed pingutavad ning kui püsivad nad takistuste ja vastumeelsete kogemuste ilmnedes on ja kui palju jõupingutusi ning püsivust rakendavad stressirohkete olukordade ilmnemisel (Bandura, 1977).

1.2.2. Enesetõhususe allikad

Ross, Bruce (2007) uurisid õpetajate enesetõhusust ning leidsid, et õpetajate uskumused oma suutlikkuse kohta on väga püsivad. Seetõttu tuleb isegi väikest muutust õpetajate enesetõhususes pidada märkimisväärseks. Bandura (1977) arvates on võimalik inimese enesetõhusust mõjutada ning ta kirjeldab nelja mõjutusvormi:

1. Käitumise tulemuslikkus (*performance accomplishments*). Õnnestumised tekitavad uskumise enesetõhususse. Ebaedu aga nõrgestab seda, eriti kui ebaedu toimub enne enesetõhususe tunde kinnitumist.
2. Asenduskogemus (*vicarious experience*). Nähes, et püsiva pingutuse tagajärjel saadab temasarnaseid inimesi edu, tõuseb vaatlejas usk, et ka nad ise suudavad sarnaseid tegevusi läbi viia. Sarnaselt vähendab teiste läbikukkumise nägemine vaatleja enesetõhusust. Mudelite mõju enesetõhususele on seda tugevam, mida suurem on sarnasuse tajumine.
3. Verbaalne veenmine (*verbal persuasion*). Inimeste käitumise mõjutamiseks kasutatakse laialdaselt verbaalset veenmist. Läbi ettepanekute ja/või soovitude tekib inimeses uskumus, et ta suudab edukalt hakkama saama situatsioonidega, millega ta minevikus toime ei ole tulnud.
4. Emotsionaalne erutus (*emotional arousal*). Stressi- ja pingerohked olukorrad toovad esile emotsionaalse erutuse ja ärevuse. Inimesed tõlgendavad oma stressireaktsioone ja pingeid, kui märke madalast enesetõhususest. Kuna kõrge ärevuse tase tavaliselt nõrgestab tegevusvõimet, siis ootavad inimesed edu pigem siis, kui nad ei ole ärevuses.

Käesoleva magistritöö raames on keskse tähendusega viimati mainitud allikas – emotsionaalne erutus. Vähenenud enesetõhusus tugevdab negatiivseid mõtteid, mis omakorda viib ärevuse ja stressini. Kui selline olukord kestab pikalt, võib see suurendada emotsionaalset väsimust, mis on aga keskne läbipõlemise dimensioon (Tyrrell, 2010).

1.2.3. Enesetõhususe protsessid

Paljud uurijad on seisukohal, et enesetõhusus avaldab mõju käitumisele (Bandura, 2003; Erdem, Demirel, 2007; Pitkäniemi, 2002). Bandura (1995) kirjeldab enesetõhususe mõju käitumisele, mis avaldub nelja protsessi kaudu. Esimese neist nimetas Bandura *kognitiivseks protsessiks* ja inimese käitumist mõjutab see läbi mõtteviisi ja eesmärkide seadmise. Mida kõrgem on enesetõhusus, seda kõrgemaid eesmärke inimesed endale seavad ja seda tugevam on nende pühendumus neile. Suurem osa tegevusplaan viiakse läbi kõigepealt mõtetes. Inimeste uskumus oma tõhususse mõjutab oodatavaid stsenaariumeid, mida nad mõtetes läbi viivad ja harjutavad. Kõrge enesetõhususega inimesed kujutavad ette edukaid stsenaariume. Oma tõhususes kahtlevad inimesed kujutavad läbikukkumise stsenaariume ja lähtuvad kõigist nendest paljudest asjadest, mis võivad valesti minna.

Järgmine protsess, mida Bandura (1995) esitab, on *motivatsiooniprotsess*. Suurem osa inimeste motivatsiooni luuakse kognitiivselt. Inimesed loovad uskumused asjadest, mida nad suudavad teha, kuna ootavad tulevastest käitumistest sarnaseid tulemusi, nagu positiivsed minevikukogemused. Enesetõhususe uskumused mõjutavad motivatsiooni mitmel viisil: nad määravad eesmärgid, mis inimesed endale seavad, kui palju vaeva nad on nõus nägema, kaua raskustega kokku puutudes vastu peavad ja kuidas läbikukkumistega hakkama saavad. Inimesed, kellel on madal enesetõhususe uskumus, vähendavad raskuste ja läbikukkumiste ilmnemisel oma eesmärke või annavad kiiresti alla. Kõrge enesetõhususesse uskumusega inimesed pingutavad rohkem, kui ülesandega hakkama ei saa. Käesoleva magistritöö kontekstis on väga oluline Bandura (1995) poolt kirjeldatud *afektiivne protsess*. Afektiivsus sisaldab endas ärevust, hirmu ja teisi stressitekitavaid tundeid. Need aitavad aga kaasa läbipõlemise tekkimisele (Maslach, 2007). Enesetõhusus mõjutab seda, kui palju stressi ja depressiooni inimesed ohtlikes või rasketes situatsioonides tunnevad.

Viimane mõjutegur, millele Bandura (1995) viitab, on *valiku protsess*. Enesetõhusus võib muuta inimeste elu kulgu, sest see mõjutab nende elus tehtavaid valikuid. Inimesed väldivad tegevusi ja keskkondi, milledega nad enda arvates hakkama ei saa. Samas valivad nad julgelt väljakutset pakkuvaid tegevusi ja keskkondi, millega nad usuvad hakkama saavat.

1.2.4. Õpetajate enesetõhusus

Tavaliselt arvatakse, et enesetõhusus on valdkonnaspetsiifiline (Schwarzer, Hallum, 2008). Üheks valdkonnaks, mis on saanud viimastel aastakümnetel teadlaste poolt suure tähelepanu osaliseks on õpetajate enesetõhusus. Vaatamata erinevate mõõdikute kasutamisele on leidnud erinevad uurijad, et õpetajate enesetõhusus mõjutab õpilaste motivatsiooni ja saavutusi (Muis, Foy, 2010; Pitkäniemi, 2002) ning õpetaja õpetamisstrateegiate valikut (Evers, *et al.*, 2002).

Õpetajate enesetõhususe struktuuri nähakse väga erinevalt. Näiteks Erdem, Demirel (2007) ning Schen (2009) oma uurimustes käsitlevad õpetajate enesetõhusust ühe dimensioonilisena. Nad eristavad ainult õpetajate üldist enesetõhusust (*general self-efficacy*). Seevastu Skaalvik, Skaalvik (2007) on oma uurimuses välja toonud kuus õpetajate enesetõhususe dimensiooni: juhendamine (*instruction*), õpetamise kohandamine iga üksiku õpilase vajadustega (*adapting education to individual student`s needs*), õpilaste motiveerimine (motivating students), distsipliini hoidmine (*keeping dicipline*), koostöö kolleegide ja lapsevanematega (*cooperating with colleagues and parents*), toimetulek muutuste ja väljakutsetega (*cooping with changes and challenges*).

Paljud uurijad eristavad üldist õpetamise tõhusust ja personaalset õpetamise tõhusust, seega käsitlevad enesetõhusust kahedimensioonilisena (nt. Betoret, 2009; Gibson, Dembo, 1984; Schwarzer, Hallum, 2008; Taimalu, Õim, 2005; Õim, 2008). Personaalne õpetamise tõhusus viitab uskumusele, et õpetaja suudab oma õpetamistehnikatega ja käitumisega mõjutada oma õpilasi õppima. Üldine õpetamise tõhusus hõlmab endas õpetaja uskumusi, et õpetajad üldiselt võivad õpilasi mõjutada vaatamata nendest mitte sõltuvatele keskkonnateguritele (Ross 1995, 1998, viidanud Pitkäniemi, 2002).

Denzine, Cooney ja McKenzie (2005) leidsid kolmedimensioonilise struktuuri: enesetõhususe uskumused (*self-efficacy beliefs*), tulemuste ootused (*outcome expectations*) ja väline kontrollkese (*external locus-of-causality*). On leitud ka õpetajate enesetõhususel olevat neli dimensiooni (Cronister, Hawley Mc Whirter, 2006). Siiski näib, et mitmetes erinevates uuringutes on avaldunud kolm õpetajate enesetõhususe dimensiooni (Denzine *et al.*, 2005; Evers *et al.*, 2002; Klassen, Chiu, 2010; Rahula, 2007; Ross, Bruce, 2007; Taimalu, *et al.*, 2010). Seega võib öelda, et põhilisemad on kahe ja kolmedimensioonilised struktuurid enesetõhususe käsitlemisel.

Bandura (1977) järgi on õpetajate enesetõhusus üks enesetõhususe alaliik ehk kognitiivne protsess, mille käigus tekivad õpetajal uskumused oma võimekuse kohta. Need uskumused määravad ära selle, kui palju õpetaja pingutab, kui kaua takistustest hoolimata endale kindlaks jääb ning milline on tema käitumine seoses läbikukkumisega ning kui palju stressi või depressiooni õpetaja kogeb pingelistes olukordades. Bandura (1977) enesetõhususe kirjeldus toob esile õpetajate enesetõhususe uskumuse olulisuse toimetulekul pingeliste olukordadega ning seeläbi ka stressi ja läbipõlemise kogemisel. Põhjalikumalt käsitletakse enesetõhususe ja läbipõlemise seoseid käesoleva töö järgmises peatükis.

Õpetajate enesetõhususe uurimisel on tihti fookuses selle mõju õpetajate käitumisele (Gibson, Dembo, 1984), uskumustele (Denzine *et al.*, 2005) ja õpilaste saavutustele (Pitkäniemi, 2002; Muis, Foy, 2010). Paljud uuringud on kinnitanud ka enesetõhususe olulisust seoses kooli struktuuri, õhkkonna (Betoret, 2009) ning õpetajate psühholoogilise heaoluga (Shen, 2009; Schwerdfeger *et al.*, 2007).

Bandura (1997) kirjeldab, et õpetajate uskumused nende õpetamise tõhususe kohta on osaliselt seotud sellega, kuidas nad struktureerivad akadeemilisi tegevusi klassis ning mõjutavad õpilaste hinnanguid nende intellektuaalse võimekuse kohta. Kõrge enesetõhususega õpetajad suudavad saavutada kõrgeid tulemusi vaatamata õpilaste koduse toe puudumisele ja väliskeskonna mõjule. Seevastu madala enesetõhususega õpetajad usuvad, et nad saavad vähe mõjutada õpilaste motivatsiooni ja saavutusi. Bandura (2003) andmetel viivad vähemtõhusad õpetajad klassis läbi rohkem mitteakadeemilisi tegevusi, annavad kergesti alla, kui õpilased ei saavuta kiiresti tulemusi ning kritiseerivad õpilasi nende läbikukkumiste eest.

On viidud läbi mahukaid uuringuid leidmaks õpetajate enesetõhususe mõju erinevate õppeainete õpetamisele ja õppimisele (Ross, Bruce, 2007). Tuginedes erinevatele uuringutulemustele, on õpetajate enesetõhusust kirjeldatud nii konteksti- kui ka õppeainespetsiifilist (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy, 1998) Õpetaja võib ennast ühe õppeaine või õpilastüübi õpetamisel väga kompetentsena tunda, kuid teiste ainete või õpilastega töötades vähem võimekana.

Tschannen-Moran *et al.*, (1998) viitavad, et õpilaste saavutusi mõjutab ka õpetajate kollektiivne tõhusus. See eksisteerib grupiprotsessides ja on seotud kogu kooli õpetajate, kui grupi, saavutustega. Kuna õpetamine toimub tavaliselt grupi kontekstis, siis on oluline uurida õpetajate enesetõhususe ja kollektiivse tõhususe vahelist seost.

1.2.5. Enesetõhususe uurimise meetodid

Õpetajate enesetõhususe uurimine ulatub tagasi 1970-datesse, kui Ameerika organisatsioon RAND viis läbi hariduslikke uurimusi. Viimase viieteistkümne aasta jooksul on 77 % õpetajate enesetõhususe uuringutest olnud kvantitatiivsed (Klassen, Tze, Betts, 2010). Tutvudes erinevate selle valdkonna uuringutega, võib märgata, et uurijate poolt enim kasutatavad on kaks mõõdikut. Esimene neist on Gibsoni ja Dembo 1984 aastal loodud TES (*Teacher Efficacy Scale*). See on 30-punktiline skaala, mille faktoranalüüs andis kahefaktorilise struktuuri. Gibson ja Dembo nimetasid need faktorid personaalne õpetamise tõhusus (*personal teaching efficacy* PTE, $\alpha = 0,75$) ja üldine õpetamise tõhusus (*teaching efficacy*, GTE, $\alpha = 0,79$). Laialdaselt kasutatakse ka selle mõõdiku Denzine, Cooney ja McKenzie poolt 2005. aastal koostatud lühendatud, 16-punktilist varianti.

Uurijad Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) tõstasid oma uuringus küsimuse TES-i valiidsuse kohta ning leidsid, et on vaja viia läbi täpsustavaid uuringuid ning koostada täiuslikum õpetajate enesetõhusust mõõtev instrument. Oma uuringute tulemusena koostasid nad 2001 aastal mõõdiku, mida nimetasid OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) ehk TSES (*Teachers Sense Of Efficacy Scale*). See koosneb 24-st küsimusest, mille faktoranalüüs andis kolmefaktorilise tulemuse: õpetamisstrateegiate tõhusus (*efficacy for instructional strategies*), klassiruumi haldamise tõhusus (*efficacy for classroom management*) ja õpilaste kaasamise tõhusus (*efficacy for student engagement*). Viimatimainitud mõõdik on teine levinum skaala, mida on kasutatud nii originaalkujul (Klassen, Chiu, 2010) kui ka adapteerituna erinevate ainete õpetajate konteksti (nt Ross, Bruce, 2007 - matemaatikaõpetajad) ning erinevate riikide kultuurikonteksti sobitatuna (nt. Erdem, Demirel, 2007 – Türgi valim; Skaalvik, Skaalvik, 2007 – Norra valim).

Kuigi TES-ile on heidetud ette psühhomeetrilisi probleeme (Denzine, *et al.*, 2005), on see siiski leidnud palju kasutamist haridusuuringutes (Rahula, 2007; Ross, Bruce, 2007; Taimalu, *et al.*, 2010; Taimalu, Õim, 2005; Õim 2008).

Eestis on õpetajate enesetõhusust uurinud Tartu Ülikooli teadlased Merle Taimalu, Eve Kikas, Maris Hinn, Airi Niilo (2010), kasutades TES mõõdikut. Lisaks on õpetajate enesetõhususe uurimine olnud ka üliõpilastööde fookuses (Loona, 2005; Rahula, 2007; Õim, 2008).

Eesti kultuurikonteksti on adapteeritud TES-mõõdik Kikase, Taimalu, Niilo ja Hinni poolt (Taimalu *et al.*, 2010). Nemad leidsid, et TES on Eesti oludesse sobiv. Uuringu tulemusena

avaldus õpetajate enesetõhususe 3 faktorit: enesetõhususe uskumused, välise kontrollkeskme uskumused ja tulemuse ootused. Ka Taimalu, Õim (2005) ja Õim (2008) on kasutanud TES-i Eesti oludes. Nendel avaldus õpetajate enesetõhususel kahe-faktoriline struktuur, mille ülesehitus oli küllaltki sarnane Gibsoni ja Dembo leidudega (kattuvus 60%).

Enamus käesolevas töös viidatud uurijaid on kasutanud enesetõhususe mõõtmiseks traditsioonilisi paber kandjal ankeete. Viimasel ajal on aga hakatud järjest enam kasutama ka infotehnoloogia võimalusi ning vastajad saavad täita ankeete internetis. Schwarzer *et al.*, (1999) uuringu tulemustest selgus, et ei olnud erinevust enesetõhususe mõõdiku psühhomeetrilistes omadustes ja keskmistes näitajates, kui andmeid oli kogutud interneti teel või traditsioonilisel paber kandja meetodil. Ei esinenud ka kultuuridevahelisi erinevusi. Ka Lent, Brown, Tracey, Nota, Soresi (2006) andmetel on kultuuridevahelised enesetõhususe uuringud näidanud, et enesetõhususel on funktsionaalne väärtus kultuurierinevustest sõltumata.

Klassen, *et al.*, (2010) analüüsisid viimase 10 aasta jooksul läbi viidud enesetõhususe uuringuid ning nemad pidasid selgeks eeliseks seda, et on läbi viidud rahvusvahelisi enesetõhususe uuringuid. Kui teadlased viivad läbi uuringuid mitmekesistes kultuurikontekstides, siis on võimalik mõõdikute valiidsust ja teooria asjakohastust kontrollida.

Paljud uurijad märgivad, et lisaks kvantitatiivsete uuringute läbiviimisele, on vaja õpetajate enesetõhususe uurimiseks viia läbi ka kvalitatiivseid ning longitudinaalseid uuringuid. See aitab saada selgust enesetõhususe mõjutegurite kohta (Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

1.3. Läbipõlemise ja enesetõhususe seosed

Nagu eelmistest peatükkidest oli näha, on erinevad uurimused leidnud läbipõlemise (*burnout*) ja enesetõhususe (*self-efficacy*) olevat seotud nähtused. Ka käesoleva magistritöö keskne teema on uurida enesetõhususe ning läbipõlemise seoseid ning vaadelda, kas need on omavahel seoses või siis seoses taustaandmetega. Enesetõhususe mõiste viitab kaitsvale efektile stressitekitavate teguritega hakkamasaamise puhul. Hariduse kontekstis on leitud, et kõrge enesetõhususega õpetajad kannatavad vähem läbipõlemise käes kui nende madalama enesetõhususega kolleegid (Evers *et al.*, 2002).

Uuringud kinnitavad, et lisaks enesetõhususe ja läbipõlemise omavahel seoses olemisele on leitud enesetõhususel ja läbipõlemisel seoseid isiklike ja demograafiliste taustateguritega. Näiteks Schwarzer, Hallum (2008) leidsid, et professionaalne kogemus (näiteks tööstaaž) võib olla teguriks, mis mõjutab läbipõlemist ja enesetõhusust, seda vahendades.

Õpetajate läbipõlemist nähakse kui tööalase ülepinge tulemust, mis arvestades antud töö nõudmisi, tabab just neid, kellel puuduvad vajalikud toimetulemise vahendid (Brief, Weiss, 2002; Guglielmi, Tatrow, 1998; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, Baumert, 2008; Schwarzer, Greenglass, 1999; Vandenberghe, Huberman, 1999 viidanud Schwarzer, Hallum, 2008 lk. 153). Personaalsed toimetulemise vahendid on käesoleva töö raames õpetajate enesetõhusus, mis kaitseb õpetajaid läbipõlemise eest. Enesetõhusus on oluliselt ja negatiivselt seotud läbipõlemise näitajatega (Skaalvik *et al.*, 2007).

Optimistlik suhtumine igapäevaste katsumustega hakkamasaamisesse tõstab motivatsiooni kasutada toimetulekuks konstruktiivseid viise. Seega näevad kõrge enesetõhususega õpetajad igapäevaseid tööülesandeid vähem pingeid tekitavana kui õpetajad, kellel on kahtlused oma professionaalsete oskuste osas. Edukas kohanemine stressirohkete nõudmistega ennetab omakorda läbipõlemise tekkimist (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Mida tugevam on enesetõhusus, seda julgemad on inimesed alistama stressi tekitavaid problemaatilisi situatsioone, ja seda suurem on edu need positiivselt läbida. Madal kontrolli tajumine tekitab nii stressi, depressiooni kui ka ärevust (Bandura, 1995). Viimati nimetatud nähtused on kesksel kohal ka läbipõlemise arengus (Maslach *et al.*, 2001). Enesetõhusus mõjutab inimese ärevuse taset, toetades efektiivseid käitumise mudeleid, mis läbi hakkab inimene pidama keskkonda ohutuks. Seeläbi reguleerivad tugevad enesetõhususe uskumused inimese toimetulekut stressi ja ärevusega, muutes nad vähem avatuks läbipõlemisele (Bandura, 2003).

Schwarzer (2008) koos oma kolleegidega uuris enesetõhusust kui personaalset faktorit, mis võib kaitsta tööalase ülepinge eest ning seega muuta läbipõlemise arenemist vähem tõenäoliseks. Uurijad leidsid, et esineb selline seos, kus madal enesetõhusus viitab tööstressile ning pikaajaline tööstressi situatsioonis viibimine viib läbipõlemiseni. Eriti toimib see efekt algajate, kogenematute õpetajate seas. Longitudinaaluuringutes on leitud, et madal enesetõhusus eelneb läbipõlemisele (Schwarzer *et al.*, 2008).

On uuritud ka võimalikke seletusi läbipõlemise kujunemisele ja kaitsvatele teguritele ning leitud, et enesetõhusus on algtegur ning tööstress oli vahendajaks enesetõhususe ja läbipõlemise vahel. Enesetõhususe mõju läbi tööstressi läbipõlemise ennustamisele oli

märkimisväärne kõikides vanusegruppides, tugevama mõjuga noorematele õpetajatele. Enesetõhususe faktor ennustas tööstressi, mis omakorda ennustas läbipõlemist. Seda efekti vahendas vanus. Eriti toimis selline vahendus alla 40.aastaste õpetajate puhul ning vähem neile, kes olid vanemad (Schwarzer *et al.*, 2008).

Tulenevalt eeltoodust saab oletada, et õpetajate töö on positiivselt seotud isiklike toimetulemise vahenditega, samal ajal kui läbipõlemisele viitavad mitmed negatiivsed omadused, nende seas ka madal enesetõhusus. Ka Scwerdfeger *et al.*, (2008) uuringus osutus enesetõhusus psühholoogilise heaolu kaitsevahendiks.

Lisaks õpetaja isiksuse mõjutamisele avaldab läbipõlemine mõju ka õpetaja poolt kasutatavatele õppemeetoditele ning –vahenditele. Evers *et al.*, (2002) testisid oma uurimuses oletust, et kui õpetajatel on negatiivne suhtumine uute õpetamispraktikate vastu siis on see positiivselt seotud nende läbipõlemise tasemega. Tulemustest ilmnes, et enesetõhusus oli tugevalt ja negatiivselt seotud läbipõlemisega. Tugeva enesetõhususega õpetajad näisid olevat rohkem valmis katsetama ning hiljem ka rakendama uusi õpetamispraktikaid. Vanemad ja suurema õpetamiskogemusega õpetajad olid rohkem negatiivselt meelestatud kooli-kodu koostöö vastu ning neil olid ka nõrgemad enesetõhususe uskumused uute innovatiivsete meetodite (grupitööd ja erinevad õpetamisviisid) suhtes. Õpetajad, kes kasutasid õpetajakeskset õpetamistiili, olid madalama enesetõhususega. Enesetõhusus ja innovatiivsus oli negatiivselt seotud vanusega, negatiivselt seotud üldise tööstaažiga ning nädalas antavate tundide arvuga. Schwarzer, Hallum (2009) viitavad, et tuleks tegeleda ka läbipõlemise positiivse poolega, milleks on õpetajate liigne kohusetundlikkus ehk perfektsionism. Õpetaja võib tajuda survet, olla perfektne ja seetõttu ruttu läbi põleda. Seda fenomeni on uurinud Stoeber, Rennert (2008). Uurijad leidsid, et need õpetajad, kes tajuvad survet kolleegide, õpilaste ja õpilaste vanemate poolt, olla perfektne, kaldusid rohkem läbi põlema. Shen (2009) uurimus näitas, et lisaks õpetajate enesetõhususele on oluline ka sotsiaalne toetus. Kolleegide ja juhtkonna poolt toetatud õpetajad kaldusid kasutama probleemile fokuseeritud toimetuleku meetodeid, positiivselt mõtlema ning seeläbi kogesid vähem stressi ja läbipõlemist.

Kokkuvõttes saab öelda, et nii enesetõhusust kui ka läbipõlemist mõjutavad mitmed tegurid ning lisaks omavahel seoses olemisele, seostuvad mõlemad nähtused veel paljude erinevate teguritega. Läbipõlemise puhul peetakse oluliseks mõjutajaks sotsiaalse toetuse ja kontrolli olemasolu, konstruktiivsete toimetuleku strateegiate valikut ning isiksuse omadusi.

Enesetõhusus on oluline isiksuslik tegur toimetulekul pingeolukordadega ning seeläbi vähem stressi ja läbipõlemise kogemisel. Kõrge enesetõhususega, positiivne ja optimistlik inimene kogeb vähem läbipõlemist.

1.4. Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Käesoleva uurimuse eesmärk on välja selgitada Tartu linna õpetajate valimi näitel, kas enesetõhususe ja läbipõlemise vahel esineb seos ning kas demograafilised näitajad (sugu, vanus, staaž) ning veel mõned tegurid (stress, depressioon, ärevus, kooliaste, kus õpetaja õpetab, perekonnaseis, õpetatav ainevaldkond) võivad korreleeruda enesetõhususe ja/või läbipõlemisega.

Toetudes antud töö teoreetilisele osale püstitati järgmised hüpoteesid:

1. Õpetajate enesetõhususel avaldub kolmefaktoriline mudel (Denzine *et al.*, 2005; Taimalu *et al.*, 2010).
2. Õpetajate enesetõhusus on negatiivses seoses läbipõlemise määraga (Brissie, Hoover-Dempsey, Bassler, 1988; Egyed, Short, 2006; Maslach, *et al.*, 2001).
3. Õpetaja üldise tööstaaži ning enesetõhususe näitajate vahel esineb statistiliselt oluline seos (Klassen, Chiu, 2010; Taimalu, Õim, 2005).
4. Õpetajate läbipõlemise näitajad on positiivses korrelatsioonis depressiooni, ärevuse ja stressi näitajatega. (Bayram, Gursakal, Bilgel, 2010; Mugu 2007).

2. Metoodika

2.1. Valim

Käesolevas uurimuses kasutatakse kättesaadavat üldkogumit, st üldkogum mingist piirkonnast. Uuritavaks piirkonnaks on Tartu linna 26 üldhariduskooli õpetajad.

Esmalt kaardistati koolid, mida sooviti kaasata valimisse. Valimi koostamisel arvestati, et moodustuks läbilõikevalim kõikidest üldhariduskooli tüüpide õpetajatest Tartus. Planeeritud 11 kooli direktorist lubas oma kooli õpetajate seas uuringut läbi viia 9 direktorit. Nendest koolidest saadi valim, mis koosnes 370-st õpetajast (niipalju jagati välja ankeete). Täidetud ankeete saadi tagasi 284. Uurimus viidi läbi 2009/2010 õppeaasta märtsis-aprillis.

Ankeedi täitnud õpetajate demograafilised karakteristikud on järgmised: 34 (14,4 %) mees- ning 246 (85,6%) naisõpetajat. Pedagoogide keskmine vanus oli 43, 8 aastat ning keskmine staaž oma koolis oli 11,9 aastat ning üldine erialane staaž 18,6 aastat. 138 (60%) õpetajat olid abielus, 61 (30 %) vaba-abielus. Vallalisi õpetajaid oli 55 (5 %) ning leski 24 (5 %).

Kooliastmeti jagunes valim järgnevalt: 108 (43,7 %) pedagoogi õpetas põhikooli astmes, 87

(31,2 %) algklasse ning 70 (25,1 %) olid gümnaasiumiõpetajad. Ootuspäraselt oli valimis enim kõrgharidusega õpetajaid – 261 (93,2%). Kõrgharidus oli omandamisel kaheksal inimesel ning 11 (3,9%) õpetajat olid kesk- või kesk-eri haridusega. Tabelis 1 on toodud valimi kirjeldus õpetatava kooliastme ning soo järgi.

Tabel 1. Vastanute jagunemine õpetatava kooliastme ja soo järgi

	Algklassid	Põhikool	Gümnaasium	Kokku
Meesõpetajad	8	18	8	34
	23,5%	53%	23,5%	100 %
Naisõpetajad	78	108	59	246
	32%	44%	24%	100 %
Kokku	86	126	67	280*
	31%	45%	24%	100 %

* Neli vastanut olid jätnud oma soo märkimata ankeedis, seetõttu on siin üldvalimi suuruseks 280.

Toodud andmetest on näha, et 58% meesõpetajatest õpetab põhikooliastmes ning naisõpetajaid on põhikooli õpilasi õpetamas 44%.

Järgnevalt vaadeldakse valimit lähtuvalt õpetamisvaldkonnast. 121 õpetajat õpetasid humanitaaraineid, 67 reaallaineid ning ülejäänud 92 pedagoogi õpetasid loovaineid (käsitöö, kehakultuur, muusika).

2.2. Mõõtevahendid

Antud magistritöö eesmärgiks on uurida enesetõhususe ja läbipõlemise *määra*, seetõttu on kvantitatiivse uuringu andmekogumismeetodina käesolevas töös kasutatud ankeet igati õigustatud. Kvantitatiivseid uurimismeetodeid kasutasid ka kõik käesoleva töö teoreetilises osas viidatud teadlased läbipõlemise ning enesetõhususe uurimisel (näiteks Azar, 2010; Erdem, Demirel, 2007; Shen, 2009; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Ankeedi eeliseks andmekogumismeetodina on see, et saab korraga küsitleda suurt hulka inimesi. Ankeedi miinuseks on see, et õpetajal on lihtne jätta vastamata. Nagu näha eestoodud andmetest valimi kohta, siis ka käesoleva uurimuse puhul ei tagastatud 23,4 % ankeete. Lisaks on probleem ka selles, et ankeedid võidakse täita puudulikult ning vastajal puudub võimalus esitada täpsustavaid küsimusi ankeetides esinevate terminite kohta. Nii tekib oht küsimuste vääritlemiseks. Talmor *et al.*, (2005) kasutasid õpetajaid uurides mõõtevahendina samuti ankeetküsimustikku. Nende uuringus tagastati ainult 45%

korrektset täidetud ankeete. Autorid oletasid, et läbipõlenud õpetajad ei olnud motiveeritud küsimustikku täitma. Seetõttu olid ka nende valimis läbipõlemise näitajad väga madalad.

Õpetajate küsitlemiseks kasutati käesolevas uurimuses ankeeti, mis sisaldas järgmisi osi:

- 1) Sissejuhatus ning uuringu tutvustus
- 2) Läbipõlemisküsimustik (LPK) Aavo Luuk (1999), Tartu Ülikool
- 3) DÄSS - *Depression Anxiety Stress scales* (Lovibond, lovibond 1995, Eesti oludesse kohandanud Aavo Luuk, 2001) - univesaalne mõõdik depressiooni, ärevuse ja stressi mõõtmiseks
- 4) TES (*Teacher Efficacy Scale*) (Gibson, Dembo, 1984, lühendatud versioon Denzine *et al.*, 2005) – enesetõhususe mõõdik
- 5) Küsimused demograafiliste taustaandmete kohta (nt. sugu, vanus, staaz, kooliaste, õpetatav ainevaldkond, perekonnaseis).

Käesolevas uurimuses kasutatud ankeetidest on toodud lisas 1 TES. Järgnevalt tutvustatakse antud töös kasutatavaid mõõdikuid lähemalt.

Enesetõhususe mõõtmiseks kasutati USA teadlaste Gibsoni ja Dembo poolt 1984. aastal loodud õpetaja enesetõhususe mõõtmise skaala, *Teacher Efficacy Scale* (TES), lühendatud, 16-väitelist versiooni (Denzine *et al.*, 2005). Selles on esitatud 16 väidet, mida palutakse õpetajal hinnata 6-palli skaalal, kus väärtus 1 tähendas, et „ei ole absoluutselt nõus“ ning väärtus 6 tähendas, et „olen absoluutselt nõus“. TES-i valiidsust ja reliaablust on kinnitanud selle mõõdiku loojad, Gibson ja Dembo, 1984-aastal ($\alpha = 0,75$). Erinevate uuringute käigus on saadud TES-ile kõrged reliaabluse näitajad. Näiteks Taimalu *et al.*, (2010), uuringus oli esimese faktori Cronbachi alpha $\alpha = 0,72$, teise faktori $\alpha = 0,65$ ning kolmanda faktori $\alpha = 0,66$.

Läbipõlemisküsimustik (LPK), koostanud Aavo Luuk Tartu Ülikoolist (1999). Küsimustik koosneb 16 väitest, mida mõõdetakse 7-palli skaalal: 1 – mitte kunagi, 2 - väga harva, 3 – harva, 4 – mõnikord, 5 – tihti, 6 – väga tihti, 7 – alati. Näiteks palutakse vastajal mõelda oma töö peale üldiselt ning hinnata, kui tihti tunneb vastaja ennast järgmiselt: „Lootusetu“, „Magamisega on raskusi“, „Pettunud“, „Väljapääsmatus olukorras“, „See kõik on juba olnud“, „Füüsiliselt ja emotsionaalselt kurnatud ning läbi põlemas“, „Töö frustrerib“ jne. Seda küsimustikku on kasutatud mitmetes üliõpilastöodes (Mugu, 2007, Noogen, 2008). Mugu, 2007 uurimuses oli selle mõõdiku reliaablus (Cronbachi alpha) 0,75. Käesoleva uuringu tulemustest lähtudes oli läbipõlemisküsimustiku reliaablus (Cronbachi alpha) 0,87.

DÄSS (*Depression Anxiety Stress scales – DASS*) on küsimustik, mis mõõdab depressiooni, stressi ja ärevust. Küsimustiku inglisekeelse versiooni autorid on Lovibond, Lovibond (1995) ja selle on eestindanud Aavo Luuk (2001). A. Luuk on kontrollinud küsimustiku kehtivust ja usaldusväarsust oma üliõpilaste tööde andmete alusel ja teinud sellest Eesti oludesse sobiva küsimustiku. Käesolevas töös kasutatud küsimustik koosnes 21-st väitest, mida paluti hinnata 4-pallilisel skaalal: 0 – ei kehtinud minu kohta üldse, 1 – kehtis minu kohta teatud määral või mõnikord, 2 – kehtis minu kohta arvestataval määral või suuremal osal ajast, 3 – kehtis minu kohta väga palju või enamuse ajast. Küsimustikus palutakse lugeda väiteid ja hinnata kuivõrd see väide kehtis vastaja kohta viimase nädala jooksul. Hinnatavad väited olid näiteks sellised: „Ärritusin üsna tühiste asjade peale“, „Näis, et ma ei suuda ühtki positiivset tunnet kogeda“, „Mõnes olukorras kaldusin liiga tugevalt reageerima“, „Elu tundus mõttetuna“, „Tundsin, et olen inimesena üsna väärtusetu“, „Olin üsna kergesti ärrituv“, „Mul oli palju närvikulu“. DÄSS-i reliaablus oli Bayram *et al.*, (2010) uuringus depressiooni alaskaalal $\alpha = 0,93$, ärevuse alaskaalal $\alpha = 0,88$ ning stressi alaskaalal $\alpha = 0,90$. Käesoleva uurimuse tulemustest lähtudes oli selle küsimustiku reliaablus (Cronbachi alpha) stressi alaskaalal 0,86, depressiooni alaskaalal 0,89 ja ärevuse alaskaalal 0,53.

2.3. Protseduur

Käesoleva magistritöö empiirilise osa jaoks koguti andmeid 2010 aasta märtsis ja aprillis. Õpetajate küsitlemiseks kasutati paberkandjal ankeete. Enamikus koolides viis autor ankeedid kooli direktori kätte, kes need õppenõukogus või mõnel muul suuremal koosolekul õpetajatele laiali jagas. Ankeetidele lisatud kaaskirjas oli määratud tagastamise tähtaeg. Tavaliselt oli aega ankeetide täitmiseks 1 nädal. Küsitluse eetilise taset tõstis see, et ankeetidele oli lisatud ümbrik ning õpetajatel oli võimalus täidetud ankeedid tagastada kinnises ümbrikus. See tagas vastajaile turvalise anonüümsuse, ning võib eeldada, et õpetajad vastasid seetõttu ka ausamalt. Õpetajatele oli vastamine vabatahtlik. Küsitlusperioodi lõpus külastas autor taas kooli ning kogus täidetud ankeedid kokku. Ankeetide tagastamiseks oli õpetajate tuppa paigaldatud autori nime ning uuringu märgistusega kast, kuhu õpetajad said täidetud ankeetidega ümbrikud panna. Täidetuna tagastati 284 ankeeti ning need moodustavad käesoleva töö uuritavate rühma. Vastajatel lubati, et andmeid analüüsitakse üldkogumina ning ei seostata kuidagi konkreetse kooli või inimesega. Käesolevas uuringus tagastati 76,7 % ankeetidest. Tagastamata jäi 96 ankeeti, mille mittetäitmise täpseid põhjuseid autor ei tea. Direktorite sõnul viidi nende kooli õpetajate seas samal perioodil läbi mitmeid küsitlusi, mistõttu tegid osad õpetajad ilmselt sellise valiku, et kõikides uuringutes ei osale.

2.4. Andmetöötlusmeetodid

Käesoleva uurimuse andmeid töödeldi statistika paketiga SPSS 17,0. Andmete esitlemiseks kasutatavad tabelid on koostatud MS Excelis.

Kõigepealt viidi läbi faktoranalüüs, et selgitada välja õpetajate enesetõhususe faktorid. Iga saadud faktori puhul leiti keskmine faktorskoor. Kolmandasse faktorisse koondunud negatiivselt sõnastatud väited kodeeriti ringi, et parendada andmeanalüüsi ning tulemuste hilisemat tõlgendamist. Näiteks kui vastaja oli hinnanud teist väidet kahe punkti vääriliselt, kodeeriti see neljaks ja vastupidi. Sarnaselt tehti ka teiste numbritega. Seeläbi paranes tunduvalt hilisem andmete tõlgendamine. Seejärel viidi läbi faktoranalüüs, et selgitada välja õpetajate enesetõhususe faktorid. Lõpetuseks arvutati kõikide mõõdikute Cronabachi alphas ning veenduti kasutatavate mõõdikute reliaabluses. Järgnevalt töödeldi Läbipõlemise küsimustiku näitajaid vastava juhendi abil (pöörati ringi üks väide). Peale pööramist vastused summeeriti. Moodustus läbipõlemise küsimustiku kõikide väidete koondsumma. Tulemuste puhul saab öelda, et mida suurem number (koondsumma), seda suurem läbipõlemise tõenäosus. Kuna antud mõõdikule norme ei ole, siis peaks moodustama grupi normid. Antud töö raames oli eesmärgiks seoste leidmine, seetõttu ei ole grupi normide määramine käesolevas töös aktuaalne. Ka DÄSS-i näitajaid pidi vastava juhendi abil eelnevalt grupeerima ning selle tulemusel moodustus kolm koondnäitajat: Depressiooni, Ärevuse ja Stressi alaskaalade summaarsed näitajad. Kõikidesse eelpoolnimetatud alaskaaladesse kuulus 7 väidet. Seoste leidmiseks õpetajate enesetõhususe faktorite, läbipõlemise näitaja ja taustaandmete (vanus, staaž, sugu, stress, depressioon, ärevus, kooliaste, perekonnaseis ning õpetamisvaldkond) vahel kasutati Pearsoni korrelatsioonianalüüsi. Korrelatsioonikordaja (r) mõõdab kahe pideva normaaljaotusega tunnuse vahelise (lineaarse) seose tugevust ja suunda. Meeste ja naiste vahelise läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate erinevuse olulisuse kindlakstegemiseks kasutati t-testi. Gruppide vaheliste erinevuste leidmiseks kasutati ANOVA testi.

Andmete paremaks tõlgendamiseks ja illustreerimiseks kasutati ka kirjeldavat statistikat – aritmeetiline keskmine, standardhälve, sagedus. Kirjeldav statistika võimaldab selgeks teha, missugustes väärtuste vahemikus muutuvad tunnused, missugused on tunnuste kõige tüüpilisemad väärtused ning kui tugevasti tunnuste väärtused andmestiku erinevate objektide puhul varieeruvad (Ghuri, Gronhaug, 2004).

3. Tulemused

3.1. Enesetõhususe skaala faktoranalüüs

TES faktorstruktuuri kontrollimiseks tehti peakomponentide meetodi abil (*principal components method*) faktoranalüüs ning faktorite paremaks tõlgendamiseks kasutati Varimaxi pööramise meetodit (*Varimax with Kaiser Normalization*). Faktoranalüüsi aluseks võeti 284 õpetaja vastused TES-i 16-le väitele. Alguses võeti faktoranalüüsi kõik 16 väidet, kuid kuna kolmel väitel oli väga madal ühisosa teiste tunnustega (*kommunaliteet*) ning algtoonuse ja faktori vaheline seos (*faktorlaadung*) nõrk, siis eemaldati need kolm madalate näitajatega väidet (väited nr. 4, 10 ja 13). Seetõttu paranes faktormudeli kirjeldusvõime. Lõplikus faktoranalüüsis kasutati 13 väidet ning saadi kolme-faktoriline mudel, millel olid piisavalt kõrged faktorlaadungid (vähemalt 0,4). Faktoranalüüsi tulemused on esitatud lisa 2.

Esimene faktor nimetati „**Õpetaja tulemuste ootus**“, mis viitab õpetaja personaalsetele uskumustele selle kohta, et tema tegevusel/pingutustel on positiivsed tagajärjed õpilaste saavutustele (läheb paremini) või õpilaste konkreetsetele tulemustele (nt. hinded, mõiste omandamine). Faktorisse kuulub 4 väidet (vt. tabel 2). Selle alaskaala reliaablus (Cronbachi alpha) on 0,774. Selle faktori kirjeldusvõime oli 20 % variatsioonist (vt. lisa 2).

Tabel 2. Õpetaja tulemuste ootus

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Õpetaja tulemuste ootuse dimensioon, väite sisu
1. väide	0,793	Kui mõnel õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et pingutasin rohkem
7. väide	0,840	Kui õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et olen leidnud sobivama viisi tema õpetamiseks
11 väide	0,820	Kui mu õpilaste hinded paranevad, on see tingitud sellest, et ma olen kasutanud tõhusamaid õpetamismeetodeid
12 väide	0,551	Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et ma oskasin seda õigete etappide kaupa õpetada

Teine faktor nimetati **õpetaja üldiseks enesetõhususeks**, mis väljendab õpetaja üldisi veendumusi õpetajate enesetõhususe kohta – uskumusi, et õpetajatel on teadmisi ja oskusi õpilastega hakkamasaamiseks (sh. probleemidega õppimisel või erineva tasemega õpilastega). Teise faktorisse kuulub 5 väidet (vt. tabel 3) ning selle reliaablus (Cronbachi alpha) on 0,727. See faktor kirjeldas 19,48 % kogu variatsioonist (vt. lisa 2).

Tabel 3. Õpetaja üldine enesetõhusus

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Õpetaja üldise enesetõhususe dimensioon, väite sisu
5 väide	0,705	Mul on piisavalt teadmisi ja oskusi, et tulla toime mistahes probleemiga õppimisel
6 väide	0,640	Kui õpilasel on ülesandega raskusi, suudan enamasti kohandada selle tema tasemele vastavaks
8 väide	0,647	Kui ma väga püüan, suudan jõuda ka kõige raskemate õpilasteni
14 väide	0,740	Kui õpilane ei mäleta seda, mida eelmises tunnis õpiti, tean, kuidas tema meeldejätmist edaspidi parandada
15 väide	0,704	Kui õpilane muutub klassis rahutuks ja lärnakaks, olen kindel, et leian viisi, kuidas ta kiiresti jälle töö juurde suunata

Kolmandasse faktorisse koondusid väited, mis iseloomustavad õpetajate uskumusi selle kohta, millised on õpetajate võimalused õpilaste mõjutamiseks võrreldes kooli- ja õpetajaväliste teguritega (nt. kodu, pere). Siia faktorisse kuuluvad väited, mis väljendavad õpetaja uskumusi, et välised faktorid ja keskkonna tegurid mõjutavad õpilaste õpitulemusi enam, kui õpetaja enda poolt kasutatavad tegevused ja õpetamise meetodikad. Seetõttu on sobilik nimetada kolmas faktor: **välised tegurid**. Viimati kirjeldatud faktori reliaablus (cronbachi alpha) on 0,559 ning see sisaldab 4 väidet (vt. tabel 4). Kolmas faktor vastutas 15,9 % variatsiooni eest (vt. lisa 2).

Tabel 4. Välised tegurid

Väite nr.	Faktorlaadungi väärtus	Õpetaja väliste faktorite dimensioon, väite sisu
2 väide	0,697	Minu tundidel on õpilastele vähem mõju kui nende kodusel keskkonnal
3 väide	0,354	Õpilase õppimisvõime on eelkõige seotud tema koduse taustaga
9 väide	0,635	Õpetaja võimalused mõjutada õpilase tulemusi on üsna piiratud, sest arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond
16 väide	0,773	Isegi heade õpetamisoskustega õpetaja ei pruugi jõuda kõikide õpilasteni

Kasutades TES mõõdiku puhul faktoranalüüsi, avaldus käesolevas töös õpetajate enesetõhususel kolm alaskaalat, mida nimetati: õpetaja tulemuste ootus, õpetaja üldine enesetõhusus ja välised tegurid. Autorile teadaolevalt täpselt selliseid nimetusi ei ole teistes uuringutes õpetajate enesetõhususe faktoritele kasutatud.

3.2. Mõõdikute kirjeldav statistika

Järgnevalt esitatakse kasutatud mõõdikute kirjeldav statistika. Leiti faktorite keskmised, standardhälbed ning miinimumid ja maksimumid. Tabelis 5 on esitletud enesetõhususe mõõdiku (TES) faktorite keskmised, standardhälbed, miinimum- ja maksimumskoorid.

Tabel 5. Enesetõhususe mõõdiku faktorite keskmised, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid

Mõõdik	M*	SD*	Min*	Max*
TES Õpetaja tulemuste ootus	3,38	0,58	1,75	5,00
TES Õpetaja üldine enesetõhusus	3,61	0,55	2,20	5,00
TES Välised faktorid	3,49	0,68	1,25	4,75

*M – keskmine; *SD – standardhälve; *Min – miinimumskoor; *Max - maksimumskoor

Läbipõlemise mõõdiku andmeanalüüsis osutus miinimumskooriks 2,33 ning maksimaalseks tulemuseks 4,97. Keskmine oli selle mõõdiku puhul $M = 3,65$ ($SD = 1,35$). Stressi, depressiooni ja ärevuse näitajate alaskaalad saavutasid miinimumskooriks kõik 0,00, maksimaalskoor oli stressi alaskaalal 8,1, ärevusel 5,2 ja depressiooni alaskaalal 7,1. Keskmised vastavalt stressil $M = 4,97$ ($SD = 1,64$), ärevusel $M = 2,33$ ($SD = 1,19$) ja depressioonil $M = 2,40$ ($SD = 1,33$).

3.3. Läbipõlemise ja enesetõhususe vahelised seosed

Lähtuvalt töö eesmärgist viidi läbi korrelatsioonanalüüs, et selgitada välja läbipõlemise näitaja ning enesetõhususe faktorite vahelise seose tugevus ja suund.

Nagu näha tabelist 6, ilmnes statistiliselt oluline negatiivne nõrk seos läbipõlemise ja üldise enesetõhususe vahel ($r = -0,15$; $p < 0,05$). Nõrk positiivne seos ilmnes ka enesetõhususe kahe faktori – õpetaja üldise enesetõhususe ja faktori „õpetaja tulemuste ootus“ vahel ($r = 0,14$; $p < 0,05$).

3.4. Läbipõlemise ja enesetõhususe seosed emotsionaalse häirituse teguritega

Järgnevalt viidi läbi korrelatsioonanalüüs läbipõlemise näitaja, enesetõhususe faktorite ning taustategurite vahel (tabel 6). Taustateguritena kasutatakse käesoleva töö raames demograafilisi andmeid ja ka stressi, depressiooni ning ärevuse näitajaid.

Tabel 6. Korrelatsioonid õpetajate läbipõlemise, enesetõhususe, stressi, ärevuse ja demograafiliste näitajate vahel.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Läbipõlemine									
2.Õpetaja tulemuste ootus	0,06								
3.Õpetaja üldine enesetõhusus	-0,15*	0,14*							
4. Välised faktorid	0,06	-0,06	-0,00						
5.Depressioon	0,54**	0,11*	-0,24**	-0,18**					
6.Ärevus	0,45**	0,03	-0,13*	-0,12*	0,49**				
7.Stress	0,39**	0,07	-0,21**	0,00	0,75**	0,63**			
8.Keskmine vanus	0,04	0,06	0,07	0,01	0,00	0,00	0,00		
9.Keskmine üldine staaž	0,05	0,09	-0,00	-0,00	-0,00	-0,02	0,00	0,81**	

Korrelatsioon on oluline olulisusenivool : * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Vaadeldes läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate korrelatsioone taustateguritega (tabel 6), saab öelda, et õpetaja üldine enesetõhusus on nõrgas, kuid statistiliselt olulises negatiivses korrelatsioonis depressiooni ($r = -0,24$; $p < 0,01$), stressi ($r = -0,21$; $p < 0,01$) ja ärevusega ($r = -0,13$; $p < 0,05$). Enesetõhususe kolmas faktor (välised faktorid) oli olulises ja nõrgas negatiivses seoses depressiooniga ($r = -0,18$; $p < 0,01$) ning ärevusega ($r = -0,12$; $p < 0,05$). Enesetõhususe esimene faktor (õpetaja tulemuste ootus) korreleerus positiivselt, kuid nõrgalt depressiooniga ($r = 0,11$; $p < 0,05$). Ootuspäraselt on läbipõlemine tugevas positiivses korrelatsioonis depressiooni ($r = 0,54$; $p < 0,01$), ärevuse ($r = 0,45$; $p < 0,01$) ja stressi ($r = 0,39$; $p < 0,01$) näitajatega. Depressiooni, stressi ja ärevuse omavaheline korrelatsioon oli samuti ootuspäraselt tugev ning positiivne ($p < 0,01$). Lisaks esineb ootuspärane positiivne tugev korrelatsioon õpetajate keskmise üldise tööstaaži ning keskmise vanuse vahel ($r = 0,81$; $p < 0,01$).

3.5. Erinevused õpetajate enesetõhususes ja läbipõlemises

Hindamaks nais- ja meesõpetajate vahelisi statistiliselt olulisi erinevusi läbipõlemise, enesetõhususe, depressiooni, ärevuse ja stressi näitajates, viidi läbi t-test, mille tulemused on esitatud tabelis 7. Allpool esitatud tabelis 7 toodud andmetest on näha, et naiste näitajad läbipõlemises olid mõnevõrra kõrgemad kui meestel, erinevus avaldus usaldusenivool $p < 0,1$ naiste ja meeste läbipõlemise näitajate osas. Enesetõhususe kolme faktori osas ei leitud soost sõltuvaid olulisi erinevusi mees- ja naisõpetajate vahel. Ka stressi, depressiooni ja ärevuse näitajates ei leitud olulisi erinevusi meeste ja naiste seas.

Tabel 7. Mees- ja naisõpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate keskmised ja erinevused nende osas N (mehed) = 34; N (naised) = 246.

	Sugu	M*	SD*	t*	p*
Läbipõlemine	Naine	4,61	3,72	1,80	0,07
	Mees	3,88	7,53		
Õpetaja üldine tulemuste ootus	Naine	3,37	0,59	-0,75	0,44
	Mees	3,45	0,52		
Õpetaja üldine enesetõhusus	naine	3,61	0,56	-0,16	0,87
	Mees	3,63	0,55		
Välised faktorid	Naine	3,50	0,70	0,31	0,75
	Mees	3,46	0,57		
Depressioon	Mees	2,32	0,44	-0,08	0,93
	Naine	2,37	0,21		
Ärevus	Mees	1,94	0,36	-1,10	0,27
	Naine	2,38	0,14		
Stress	Mees	5,29	0,40	0,52	0,59
	naine	4,93	0,24		

*M - keskmine; *SD – standardhälve; *t – t-statistiku väärtus; *p – erinevuse olulisus

Leidmaks õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate erinevusi lähtuvalt perekonnaseisust, kooliastmest ja õpetatavast ainek, viidi läbi ANOVA test. Kooliastmetena eristatakse käesolevas töös õpetamist algkooli, põhikooli või gümnaasiumi astmes ning perekonnaseisu järgi on õpetajad määratlenud ennast: abielus, vaba-abielus, lesk, vallaline. Õpetatavad ained on jaotatud järgmisteks valdkondadeks: humanitaarained ja keeled, reaalsained, loovusained (kehaline kasvatus, muusika, käsitöö).

Tabel 8. Õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate erinevused lähtuvalt perekonnaseisust.

	F	P
Läbipõlemine	0,30	0,82
Õpetaja tulemuste ootus	5,92	0,00**
Õpetaja üldine enesetõhusus	1,19	0,31
Välised faktorid	0,98	0,39

F - f-statistik ; p – olulisuse tõenäosus

Oluline erinevus leiti õpetajate perekonnaseisust lähtuvalt vaid enesetõhususe faktori „õpetaja tulemuste ootus“ osas (vt tabel 8). Post Hoc analüüs Tukey testiga näitas, et erinevused on abielus ja vallaliste ning leskede vahel ning vaba-abielus olevate õpetajate ning leskede vahel. Kõrgem enesetõhusus oli abielus (ka vaba-abielus) olevatel õpetajatel.

Tabel 9. Õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate erinevused lähtuvalt kooliastmest.

	F	P
Läbipõlemine	1,85	0,15
Õpetaja tulemuste ootus	2,04	0,13
Õpetaja üldine enesetõhusus	2,60	0,07*
Välised faktorid	1,46	0,23

ANOVA analüüsi järgselt leiti selline tendents, et olulisuse nivool $p < 0,1$ esines erinevus faktori „õpetaja üldine enesetõhusus“ tulemustes lähtuvalt õpetatavast kooliastmest (vt. tabel 9). Post Hoc analüüs näitas, et algklasside õpetajate üldine enesetõhusus oli veidi kõrgem kui põhikooli ja gümnaasiumiastme õpetajatel.

Tabel 10. Õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe näitajate erinevused lähtuvalt õpetatavast ainevaldkonnast.

	F	p
Läbipõlemine	0,53	0,58
Õpetaja üldine tulemuste ootus	0,06	0,93
Õpetaja üldine enesetõhusus	0,10	0,90
Välised faktorid	0,18	0,83

Tabel 10 näitab, et lähtuvalt õpetatavast valdkonnast ei esine olulisi erinevusi õpetajate läbipõlemises ja enesetõhususes.

4. Arutelu

Paljud uurijad viitavad õpetajate läbipõlemise uurimisel selle seoste enesetõhususe ning taustaandmetega. Käesolevas magistritöös oli autori eesmärk anda ülevaade läbipõlemise ning enesetõhususe olemusest, mõõta õpetajate enesetõhususe ning läbipõlemise näitajad ning leida nimetatud tunnuste omavahelisi seoseid ning seoseid taustaandmetega. Selleks viidi läbi kvantitatiivne uurimus, mille käigus määrati Tartu linna õpetajate enesetõhususe faktorid ning üldise läbipõlemise näitaja. Järgnevas peatükis vaadeldaksegi uuringu tulemusi, kõrvutades neid teiste samalaadsete uuringute leidudega. Käesolev arutelu on struktureeritud lähtuvalt esitletud hüpoteeside järjestusest. Lõpetuseks on toodud välja töö praktiline väärtus ja piirangud.

4.1. Enesetõhususe faktorstruktuur

Faktoranalüüsi tulemustest selgus, et kasutades TES-i skaalat, avaldub õpetajate enesetõhususel kolm dimensiooni. Seega võib öelda, et käesoleva uurimuse esimene hüpotees (õpetajate enesetõhususel avaldub kolmefaktoriline mudel) on leidnud kinnitust. Tuginedes Bandura (1977) teooriale, nimetati need dimensioonid: 1) *õpetaja tulemuste ootus*, mis iseloomustab õpetaja uskumusi, et tema tegevusel või pingutusel on mõju õpilaste saavutustele või õpilaste konkreetsetele tulemustele, näiteks paranevad neil hinded või omandavad mõne mõiste paremini; 2) *õpetaja üldine enesetõhusus*, mis väljendab õpetaja

üldisi veendumusi õpetajate enesetõhususe kohta – uskumusi, et õpetajatel on teadmisi ja oskusi õpilastega hakkamasaamiseks. Sealhulgas ka juhtudel, kui õpilasel on probleeme õppimisel või on õpilased erineva tasemega; ja 3) *välised tegurid*, mis väljendavad õpetaja uskumusi, et keskkonna tegurid ja välised tegurid mõjutavad õpilaste õpitulemusi enam kui õpetaja enda tegevus ja õpetamise meetodikad. Ehk siis leiavad õpetajad, et võrreldes kooli- ja õpetajaväliste teguritega (nt. kodu, pere) on õpetajate võimalused õpilaste mõjutamiseks piiratumad. See tulemus langeb kokku varasemate uuringutega, kus on kinnitatud sarnase faktorstruktuuri olemasolu. Näiteks Denzine *et al.*, (2005) uuringuga on kattuvus 54 % ulatuses ning Taimalu *et al.*, (2010) uuringuga 77 % ulatuses (vt. lisa 3). Mõlemas eelpoolnimetatud uuringus avaldus samuti õpetajate enesetõhususe kolmefaktoriline mudel kasutades sama mõõtvahendit (TES). Mitmeid kattuvusi esines Taimalu *et al.*, (2010) uuringus leitud enesetõhususe faktoritega. Näiteks faktor „õpetaja üldine enesetõhusus“ kattus kõigi viie väite osas. Faktoris „Välised tegurid“ kattusid kaks väidet neljast väidetega „õpilase õppimisvõime on eelkõige seotud tema koduse taustaga“ ning „õpetaja võimalused mõjutada õpilase tulemusi on üsna piiratud, sest arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond“. Faktor „õpetaja tulemuste ootus“ oli sarnane Taimalu *et al.*, (2010) uuringuga kolme väite osas neljast.

Vaadeldes korrelatsioonianalüüsi, ilmnas statistiliselt oluline positiivne seos õpetaja üldise enesetõhususe faktori ja faktori „õpetaja tulemuste ootus“ vahel. Seetõttu võib oletada, et kui õpetaja usub, et tema tegevusel on mõju õpilaste konkreetsetele tulemustele (nt. hinded) siis on tal ka üldine uskumus selle kohta, et tal on oskused ja teadmised, kuidas saada erinevate tasemetega õpilastega hakkama ning parendada õpilaste tulemusi.

4.2. Õpetajate enesetõhususe ja läbipõlemise seos

On mitmeid uurimusi, mis näitavad, et kõrge enesetõhususega õpetajate puhul esineb vähem läbipõlemist (nt. Schwerdfeger, Schönhofen, 2002). Seetõttu vaadeldi ka käesolevas magistrیتöös õpetajate enesetõhususe eri dimensioonide seoseid üldise läbipõlemise määraga. Leiti statistiliselt oluline negatiivne seos õpetajate üldise läbipõlemise ja enesetõhususe teise (*õpetaja üldine enesetõhusus*) faktori vahel. See tähendab, et leidis osaliselt kinnitust teine käesoleva uurimuse alguses püstitatud hüpotees, mis ütleb, et „õpetajate enesetõhusus on negatiivses seoses läbipõlemise määraga“ (Maslach *et al.*, 2001; Egyed, Short, 2006; Brissie *et al.*, 1988). Antud tulemus on kooskõlas mitmete uuringute tulemustega (Evers *et al.* 2002; Schwarzer, Hallum, 2008), kus on leitud, et õpetajate enesetõhususe erinevad dimensioonid on statistiliselt olulises negatiivses korrelatsioonis läbipõlemise erinevate dimensioonide

näitajatega. Kuigi käesolevas uuringus seostus läbipõlemisega üks enesetõhususe faktor kolmest, saab seda tulemust pidada antud magistritöö olulisimaks tulemuseks. Kinnitati, et ka Tartu õpetajate seas esineb enesetõhususe dimensioonide ning läbipõlemise vahel negatiivne seos. See teadmine aitab koolijuhtidel ja ka õpetajatel endil teadvustada olukorda ning hakata pöörama rohkem tähelepanu õpetajate sisemiste toimetulekuressursside (nt enesetõhususe) toetamisele, et seeläbi luua võimalused läbipõlemise vähendamiseks. Bandura (1977) kinnitab, et edukad koolijuhid loovad situatsioone selliselt, et need tõstavad õpetajate enesetõhusust ning väldivad läbipõlemist. Nad julgustavad õpetajaid mõõtma edu pigem enesearengu võtmes, kui võitudes teiste üle. Järgnevalt arutleb autor selle üle, kuidas läbi enesetõhususe saaks aidata õpetajaid, et nad läbi ei põleks. Bandura (1977) viitab, et kõige efektiivsem meede enesetõhususe kasvatamiseks on läbi oskuste valdamise. See tähendab, et õpetajatele võiks anda selliseid ülesandeid, kus nad saavad kinnitust enesetõhususele. Kui seejuures esinevad mõningad tagasilöögid, on see õpetajatele isegi kasuks, sest kui õpetaja kogeb ainult kiiresti saavutatud edu, hakkab ta ootama kiireid tulemusi kõikjal ning läbikukkumised hakkavad kergesti heidutama ja pingeid tekitama. Seega, mõningad tagasilöögid edu kogemisel võivad muuta õpetaja tugevamaks ja pinget taluvamaks. Teiseks kasulikuks meetmeks on lasta õpetajal jälgida mudeleid. Nähes endasarnaste õpetajate edu, tõuseb ka vaatlejais usk, et nad suudavad sarnaseid tegevusi läbi viia. Parimaks viisiks sotsiaalse mudeli eksponeerimisel on näiteks kooli siseleht, kus tutvustatakse eriti edukaid õpetamispraktikaid, ka koosolekutel võiks tutvustada teiste õpetajate saavutusi. Koolijuhil on oluline roll kaasa aidata õpetajatevahelise sotsiaalse toe arengule oma koolis. Näiteks toetades õpetajate ühisüritusi, klubide ja ringide teket. Ka Bandura (1977) rõhutab, et sotsiaalne tugi vähendab haavatavust stressi, depressiooni ja teiste psüühiliste haiguste suhtes. Eriti tundlikud sotsiaalse toe ning toetava sõna puudumise suhtes on algajad õpetajad (Merisalu, 1999). Seetõttu peaks õpetajate algusaastail olevatele õpetajatele rohkem tähelepanu pöörama ning aitama neil kollektiivi sulanduda. Heaks toeks siinjuures on õpetaja kutseaasta rakendumine ja mentorluse areng. Võttes aluseks Bandura (1977) poolt kirjeldatud kolmanda enesetõhususe allika (verbaalne veenmine), saab öelda, et tähtsal kohal enesetõhususe arengus on ka lihtne, inimlik suhtlemine õpetajatega. Sest kui õpetajatele kinnitatakse, et neil on tegevuste tegemiseks vajalikud oskused, on nad tõenäoliselt valmis rohkem ja järjekindlamalt pingutama. Samamoodi mõjub avalik tunnustamine (aasta õpetaja valimine, kiitmine). Käesel (2010) peab läbipõlemise ennetamisel ja enesetõhususe toetamisel koolides oluliseks õpetajatele psühholoogilise nõustamise võimaluse loomist. Tema uuringust selgus, et kui õpetajat toetada ja nõustada

psühholoogiliselt, siis aitab see ennetada läbipõlemist ning annab õpetajale ressursi (enesetõhusalt) edasi õpetada. Hansen, Sullivan (2008) märgivad, et ei ole mitte niivõrd oluline, milliseid mooduseid läbipõlemise ennetamiseks kavandatakse, vaid tähtis on see, **kuidas** seda tehakse. Oluline on õpetajaid kaasata mõõtmise ja arutelu protsessi. Selline kaasamine juba iseenesest mõjub pinget alandavalt, sest pakub positiivsete muutuste lootust ning ühtsustunnet teistega ja suuremat kontrolli tunnet oma töökeskkonna üle.

4.3. Õpetaja tööstaaž ja enesetõhusus

Kolmanda hüpoteesi püstitamisel toetuti uuringutele (Klassen, Chiu, 2010; Taimalu, Õim, 2005), milledes käsitleti muu hulgas ka õpetajate enesetõhususe ja õpetamiskogemuse vahelisi seoseid. Eeldati, et tööstaaži ehk õpetamiskogemuse kasvades suureneb õpetajate enesetõhusus. Taimalu, Õim (2005) uuringus korreleerus õpetajate enesetõhusus õpetamiskogemuse pikkusega. Samas uuringust ilmnnes, et õpetajate üldine tööstaaž oli positiivselt seotud personaalse õpetamise tõhususega see tähendab, et õpetamise kogemuse suurenedes olid õpetajad kindlamad oma võimesse õpilasi mõjutada ning neil oli ka väiksem usk väliste tegurite mõjusse õpilaste koolisaavutuste ja õppimise mõjutamisel. On üllatav, et käesoleva uuringu tulemustest ei ilmnenu statistiliselt olulist seost õpetajate enesetõhususe dimensioonide ning õpetajate tööstaaži vahel. See tähendab, et kolmas antud töös püstitatud hüpotees: „Õpetaja üldise tööstaaži ning enesetõhususe näitajate vahel esineb statistiliselt oluline seos“ ei leidnud kinnitust. Sellele leiule võib olla mitmeid selgitusi. Klassen, Chiu (2010) tulemused näitavad, et enesetõhusus varieerub õpetamiskogemuse aastatega. Õpetajate enesetõhusus suureneb 0-23 tööaastani ja seejärel väheneb tööstaaži suurenedes. Samas on ka sarnaseid leide käesoleva uurimuse tulemusega, näiteks Loona (2005) ei leidnud samuti seoseid õpetaja tööstaaži ja enesetõhususe vahel.

4.4. Läbipõlemise ja enesetõhususe seosed emotsionaalse häirituse teguritega

Paljud uurijad viitavad läbipõlemise seostele emotsionaalse häirituse teguritega. Seetõttu püstitati käesolevas töös ka neljas hüpotees, mis väidab, et „õpetajate läbipõlemise näitajad on positiivses korrelatsioonis depressiooni, ärevuse ja stressi näitajatega“ (Bayram *et al.*, 2010; Mugu, 2007). Käesoleva uuringu tulemustest ilmnnes, et õpetajate läbipõlemine oli positiivses korrelatsioonis depressiooni, ärevuse ning stressi näitajaga. Tulenevalt eeltoodust saab väita, et neljandana püstitatud hüpotees leidis kinnitust, sest korrelatsioonanalüüs näitas õpetajate läbipõlemise seost ärevuse, stressi ning depressiooniga. Sarnaseid tulemusi on saadud ka teistes uurimustes (Bayram *et al.*, 2010; Maslach, 1999; Hansen, Sullivan, 2003). Schwarzer, Hallum (2008) viitavad, et õpetajate liigne tööstress võib viia depressiooni,

kurnatuse, vähesuutlikkuse või isiksuse muutumiseni, mis omakorda võivad põhjustada mitmeid haiguseid ning läbipõlemist. Autorid soovivad, et tugevdades õpetajate enesetõhusust ja õpetamisoskusi on võimalik selline negatiivsete emotsioonide jada peatada või ennetada nende tekkimist.

Õpetajate enesetõhususe seoseid depressiooni, ärevuse ja stressiga on palju uuritud. Vaadeldes stressi, depressiooni ja ärevuse seoseid enesetõhususega ning toetudes erinevatele uuringutele, võib käesoleva uuringu tulemustes märgata mitmeid üldlevinud seoseid kui ka üllatavaid ning vastuolulisi leide. Bandura (1977) poolt kirjeldatud teooriale vastab käesolevas uurimuses ilmnenu tulenus: üldine enesetõhusus on statistiliselt olulises negatiivses korrelatsioonis depressiooni, stressi ja ärevusega. Lent *et al.*, (2006) viitavad, et ärevus ja stress mõjutavad enesetõhususe uskumusi negatiivses suunas.

Enesetõhususe kolmas faktor (välised tegurid) oli olulises negatiivses seoses depressiooniga ja ärevusega. Glass, McKnight (1993) viitavad, et tajutud kontrolli vähesus (enesetõhususe välised tegurid) on eelsoodumus depressiooni ja läbipõlemise tekkeks. Kõige üllatavam ning vastuolulisem oli käesoleva uurimuse leid, et esimene enesetõhususe faktor (õpetaja tulemuste ootus) korreleerus positiivselt depressiooniga. Näib, et õpetajatel, kellel on depressiooni tase kõrgem, usuvad rohkem, et nad suudavad mõjutada õpilaste konkreetseid tulemusi. Ehk siis on kindlamad oma mõjus kui vähem depressiivsed õpetajad. Sellist tulemust ei ole autorile teadaolevalt esinenud teistes uuringutes.

Järgnevalt esitab autor arutelu emotsionaalse häirituse teguritega toimetuleku kohta. Hansen, Sullivan (2003) viitavad, et oluline faktor töökeskkonnas pingete vähendamiseks on kontrolli määr, mis õpetajal oma töö suhtes on. Siia kuuluvad näiteks sellised näitajad, kas õpetajal on vabadus otsustada oma töötempo üle, millises järjekorras ja kuidas oma töötulemusi saavutab ja kuidas otsuseid vastu võtab. Tüüpiline näide paljunõudvast ja vähese kontrollivõimega situatsioonist on klassiruum, kus õpetajalt oodatakse segaduste ennetamist ilma toe ja abita. Selline dilemma on põhjustatud vastuoluliste nõuete ja ootuste poolt, mis tekitavad ülesannet täita üritavas õpetajas stressi. Seega – oleks hea pakkuda õpetajale võimalust oma töö üle rohkem otsustada, isegi kui töönõudmised ja –ülesanded samaks jäävad, võib nii vähendada stressi kahjustavaid mõjusid. Alternatiivselt saab stressi vähendada ilma suurema kontrolli andmiseta, kui vähendatakse nõudmisi või jagatakse ülesanded rohkemate õpetajate vahel (Maslach *et al.*, 2001). Ka Hansen, Sullivan, (2003) kinnitavad, et esitades suuremaid nõudmisi õpetajatele, mis ei too kaasa suuremat vabadust

otsustada oma töö üle, toob selline situatsioon tõenäoliselt kaasa kõrgemad stressi tasemed. Merisalu (1999) soovib koolides emotsionaalse häirituse tegurite vähendamiseks arendada kolleegide ja juhtkonnavahelisi häid suhteid läbi ühise eesmärgi seadmise ja positiivse mõtlemise kasutamise. Selleks tuleb probleeme julgelt avada ning püüda neile ka ühiselt lahendusi leida. Ülaltoodust nähtub, et võimalusi läbipõlemise vältimise ja emotsionaalse häirituse tegurite vähendamiseks koolides on mitmeid. Toetudes Selye`le (1956 lk 8), kes defineerib: „Teatav stressi määr on inimelu vältimatu osa, täielik stressi puudumine tähendab surma”, saab siinkohal soovitada ka täienduskoolituste läbiviimist õpetajatele ning koolijuhtidele. Sest negatiivseid pingeid ei saa päris vältida. Need on üks osa normaalsest elust. Küll aga on oluline neid õppida ära tundma ning juhtima. Viitavad ka Hansen, Sullivan (2003), et protsesside ja probleemide teadvustamisest algab toimetulek.

4.5. Õpetajate enesetõhususe ja läbipõlemise erinevused ja seosed taustateguritega

Saamaks paremat ülevaadet õpetajate läbipõlemise ning enesetõhususega seoses olevatest asjaoludest, käsitletakse uuringutes tihti neid koos erinevate taustateguritega. Ka käesoleva uurimuse üheks alaeesmärgiks oli leida läbipõlemise ja enesetõhususe seoseid erinevate taustaandmetega. Tavapäraselt peetakse taustaandmeteks demograafilisi näitajaid, kuid antud töös otsustati vaadelda õpetajate emotsionaalset heaolu laiemalt. Ka paljud uurijad kinnitavad õpetajate läbipõlemise mõjuteguritena erinevaid demograafilisi näitajaid (vanus, sugu, staaž) ning ka mitmeid emotsionaalse häirituse tegureid (Maslach *et al.*, 2001; Hansen, Sullivan, 2003).

Tulemustest selgus, et käesolevas uuringus olid naisõpetajate näitajad läbipõlemises mõnevõrra kõrgemad kui meesõpetajatel. Kuigi antud tulemust võib mõjutada ka väike meeste osakaal valimis, ühtib see siiski üldlevinud teoreetiliste seisukohtadega. Näiteks Maslach (2008) viitab, et naised kogevad rohkem läbipõlemist kui mehed. Ka Ozan (2009) uuringu tulemustest selgus, et naisõpetajad olid mõnevõrra avatumad läbipõlemisele kui meesõpetajad, kuna nad tajuvad rohkem pettumusi ja meeleheidet ning kurnatust tööpäevade lõpuks. Teistsuguseid tulemusi said aga Stoeber, Rennert (2008), kelle uuringus ei esinenud õpetajate soost sõltuvaid erinevusi läbipõlemises. Käesolevas töös ei leitud olulisi erinevusi meeste ja naiste enesetõhususes. Schwarzer *et al.*, (1999) uuringus ilmnis aga meestel veidi kõrgem enesetõhususe tase kui naistel. Seevastu Erdem, Demirel (2007) leidsid, et naiste skoorid enesetõhususes olid kõrgemad. Ka Azar (2010) uuringus ei esinenud erinevusi õpetajate enesetõhususes lähtuvalt soost ning õpetamiskogemusest.

Paljude uurijate fookuses on vaadelda õpetajate enesetõhususe dimensioone seoses õpetaja poolt õpetatava ainega. Töö autorile teadaolevalt on rohkem uuritud matemaatika- ja loodusteaduste õpetajate enesetõhusust (Azar, 2010; Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992; Ross, Bruce, 2007). Rahvusvahelises õpetajauuringus TALIS (2008) selgus, et eriti kõrge enesetõhususega olid matemaatikaõpetajad. Käesoleva uurimuse ankeedis küsiti õpetajate käest nende õpetamisvaldkonna kohta. Leiti, et lähtuvalt õpetatavast valdkonnast (reaalained, humanitaarained, loovaained) ei ole olulisi erinevusi õpetajate läbipõlemises ja enesetõhususes. Oluline erinevus leiti faktori „õpetaja üldine enesetõhusus“ tulemustes lähtuvalt õpetatavast kooliastmest. Algklasside õpetajatel oli veidi kõrgemad üldise enesetõhususe näitajad võrreldes teiste kooliastmete õpetajatega. Selliseid tulemusi on leidnud näiteks Klassen, Chiu (2010) oma uuringus, kus algklasside ja lasteaiaõpetajatel oli kõrgem enesetõhusus. Ka Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy (2007, viidanud Klaasen, Chiu, 2010, lk 741) uuringus olid algklasside ja lasteaedade õpetajad väga kõrge enesetõhususega, gümnaasiumiastme õpetajad olid kõige madalama enesetõhususega. Taimalu, Õim (2005) uurimuses leiti, et lasteaiaõpetajatel oli kõrgeim enesetõhusus ning see langes järjest igas kooliastmes kuni gümnaasiumini. Kooliastme mõju läbipõlemisele on vaadeldud ka Brissie *et al.*, (2001) uuringus. Nead ei leidnud erinevusi kooliastme ja õpetajate läbipõlemise vahel. Vastupidisele tulemusele viitab Betoret (2009). Tema uuringus selgus, et gümnaasiumi astmes on surve õpitulemustele (hinnetele) väga kõrge, seetõttu olid ka tööstressorite negatiivne mõju õpetajatele tugevam ja läbipõlemise näitajad kõrgemad. Samal ajal osutasid õpetajate positiivsed toimetuleku ressursid (peamiselt enesetõhusus) positiivset mõju pingete kogemisel. Kuna läbipõlemises mängib suurt rolli kontrolli omanine olukordade üle, siis võiks eeldada, et esimesel kooliastmel on õpetajatel rohkem vabadust otsustada oma töötempo ja töö üldise korraldamise üle. Vastukaaluks gümnaasiumi astme õpetajatele, kus on suur surve riigieksamite tulemustele ja vähem vabadust ja kontrolli oma töö korraldamise suhtes. Uuriti ka õpetaja perekonnaseisu seoseid enesetõhususe ja läbipõlemisega. Paljud uurijad viitavad, et perekonna tuge võib käsitleda kui sotsiaalset toetust, mis mõjub kaitsetegurina erinevate pingetega toimetulemisel. Chan (2002) uuringust selgus, et enesetõhusus ja sotsiaalne toetus olid kaitsetegurid stressi vastu. Käesolevas uuringus leiti oluline erinevus õpetajate perekonnaseisust lähtuvalt enesetõhususe faktori „õpetaja tulemuse ootused“ osas, abielus (ka vaba-abielus) õpetajatel oli veidi kõrgemad näitajad selle faktori tulemustes.

Lähtuvalt perekonnaseisust ei ilmnenud käesolevas töös märkimisväärseid erinevusi õpetajate läbipõlemises. Kirjanduses on sellise tulemuse kohta erinevaid leide. Näiteks Ozan (2009) uuringus ei ilmnenud perekonnaseisust lähtuvalt erinevusi õpetajate läbipõlemises. Maslach *et al.*, (2001) aga kinnitab, et abielus mitteolevad inimesed (eriti mehed) on rohkem aldis läbipõlemisele kui abielus olevad. Samale järeldusele jõudsid ka Lopez, Bolano, Marino ja Pol (2010), kellede uuringus selgus, et perekonna toetus oli läbipõlemise kaitseteguriks. Sama leidsid ka Swarzer, *et al.*, (1999).

Vaadeldes õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe seoseid õpetaja vanusega, ei ilmnenud käesolevas töös olulisi seoseid. Ozan (2009) uuringus selgus, et noored õpetajad (20-30 aastased) olid kõrgema läbipõlemise tasemega. Ka Maslach *et al.*, (2001) ja Green-Reese, Johnson, Campbell (2001) viitavad, et nooremad töötajad kogevad rohkem läbipõlemist. Maslach *et al.*, (2001) oletavad, et karjääri varajases staadiumis lahkuvad läbipõlemist kogevad õpetajad töölt, seetõttu ei ole tööstaaži kasvades enam nii väga kõrged läbipõlemise näitajad kuna ametisse on jäänud paremate toimetulekuviisidega ja kõrge enesetõhususega õpetajad. Schwarzer, Hallum (2009) uurimuses õpetaja vanus ja tööstaaž ei olnud märkimisväärsed läbipõlemise ennustajad.

4.6. Töö piirangud ja soovitused edaspidisteks uuringuteks

Antud magistriritöö valmimise protsessis leidis töö autor ka mõningaid kitsaskohti. Esiteks oleks autor võinud ankeedis küsida õpetajate poolt õpetatava „õppeaine“ kohta, mitte „õpetamisvaldkonna“ kohta. Seetõttu oleks saadud paremaid andmeid hilisemaks analüüsiks ning seostamiseks teiste uuringutega (nt. matemaatikaõpetaja, loodusteaduste õpetaja jne). Käesolevas uurimuses ei ole teada, milliseid konkreetseid õppeaineid küsitatud õpetajad õpetasid.

Käesoleva uurimuse tulemustest saadi teada enesetõhususe, läbipõlemise ja mitmete taustategurite vahelised seosed, aga mitte põhjused, mis soodustavad näiteks läbipõlemist. Sest korrelatsioonanalüüsiga saab teada ainult tunnuste vahelise seose suuna ning tugevuse, aga mitte põhjuseid. Edaspidi võiks lisada ankeedile küsimused keskkonnategurite kohta. Või kavandada selles valdkonnas kvalitatiivseid uuringuid, see avab sügavamalt õpetajate arusaamu ja veendumusi. Läbipõlemist soodustavate tegurite tundmine aitab teadlikult ära hoida selle sündroomi tõsisemaid tagajärgi (Merisalu *et al.*, 2003). Huvitavaid leide võivad pakkuda longituuduuringud, siis oleks võimalik näha, kuidas muutub õpetajate enesetõhusus või läbipõlemine mingitest teguritest lähtudes.

Autor oleks võinud valimisse kaasata ka lasteaiaõpetajad – siis oleks läbilõige erinevatest õpetaja tüüpidest olnud täiuslikum ning võibolla oleks ka rohkem seoseid ilmnenu.

4.7. Töö praktiline väärtus

Käesoleva magistritöö ühe praktilise väärtusena võib nimetada suure hulga läbipõlemist ja enesetõhusust kajastavate kirjandusallikate läbitöötamist ja esitlemist. Ka õpetajail endil on kasulik teada läbipõlemise ning enesetõhususe olemust ning arenguetappe – tundes mõlemaid nähtuseid on võimalik ise midagi ette võtta, et suurendada enesetõhusust ja vältida läbipõlemist.

Töö empiirilises osas läbi viidud uuringuga toimus hetkeolukorra fikseerimine ning uuringu tulemuste põhjal on võimalik teha ettepanekuid koolijuhtidele psühholoogilise töökeskkonna parendamiseks. Mitme valimisse kuulunud kooli juht oli huvitatud oma kooli valimi tulemustest ning nende koolide juhtidele esitab autor peale magistritöö kaitsmist individuaalse tagasiside.

Kõige olulisem tulemus, mida käesolevas uuringus leiti, oli enesetõhususe ning läbipõlemise vahelise negatiivse seose kinnitamine. See on oluline seetõttu, et teadvustamisest algab toimetulek. Ka mitmed teadlased (nt. Hansen, Sullivan, 2003) märgivad, et on oluline teada õpetajate stressi ja läbipõlemise allikaid ning seoseid, siis võib hakata kooli tasandilt sekkumisprogramme või ennetustegevusi kavandama.

Kuna õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe seoseid on autorile teadaolevalt Eestis vähe uuritud, siis võib antud magistritöö olla üheks ajendiks hakata rohkem läbi viima sellesisulisi kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid uurimusi Eesti õpetajate valimis.

Õpetajate enesetõhususe mõõdiku faktoranalüüsi praktilise väärtusena saab välja tuua selle, et kinnitati valitud mõõtvahendi (TES) sobivust Eesti õpetajate uurimiseks.

Käesoleva magistritöö uuringu tulemusi kavatseb autor publitseerida ning seeläbi juhtida üldsuse tähelepanu õpetajate enesetõhususe ja läbipõlemise seoste temaatikale.

Kasutatud kirjandus

- Aluja, A., Blanch, A., Garcia, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in school teachers: a study of several proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 21(1), pp. 67 – 76.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers` self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, vol. 5(4), pp. 175 – 188.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, No 2, pp. 191 – 215.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H.Freeman and Company
- Bayram, N., Gursakal, S., Bilgel., N. (2010). Burnout, vigor and job satisfaction among academic staff. *European Journal of Social Sciences*, vol. 17, No 1, pp.41 – 53.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, vol. 29, no 1, pp. 2009, 45-68.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, vol. 82, No 2, pp. 106 – 112.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self efficacy, social support and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, vol. 22, No. 5, pp. 557-569.
- *Creating Effective teaching and learning environments first results from TALIS*. Executive summary. (2009). külastatud 01.02.2011 aadressil: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/17/43044074.pdf>
- Cronister, K., M., Hawley Mc Whirter, E. (2006). An experimental examination of two career interventions for battered women. *Journal of Counseling Psychology*, vol 53, No 2, pp. 151 – 164.

- Denzine, G. M., Cooney, J. B., McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the teacher efficacy scale for prospective teachers. *British journal of educational psychology*, vol. 75, pp. 689 – 708.
- Dworkin, A. G. (2002). Teacher burnout. Levinson, D. L. (editor). *Education and Sociology: an Encyclopedia*. New York/ London: Routledge/Falmer, pp. 659 – 664.
- Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium. Töökeskkonna Käsiraamat (2009). lk. 36-37. külastatud 10.10.2010 aadressil: <http://www.ti.ee/ott/raraamat.pdf>
- Egyed., C. J., Short., R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, vol. 27, issue 4, pp. 462 – 474.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2007). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of educational psychology*, vol. 76, pp. 569 – 582.
- Evers, W. J., Brouwers, A., Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, vol. 72, pp. 227 – 243.
- Ghauri, P., Gronhaug, G. (2004). *Äriuringute meetodid*. Tallinn: Külim.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of educational psychology*, vol. 76, No 4, pp. 569 – 582.
- Glass, D. C., McKnight, J. D. (1993). Depression, burnout, and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of consulting & clinical psychology*, vol. 62, issue 1 pp. 147 -162.
- Green-Reese, S., Johnson, D., Campbell, W. A. (2001). Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and teaching experience. *Education*, vol 112, No. 2, pp. 247 – 252.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., Schaufeli, W., B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, vol 43, issue 6, pp. 495 – 513.
- Hansen, J. I., Sullivan, B. A. (2003). Assessment of workplace stress: occupational stress its consequences, and commoncauses of Teacher stress, *U.S. Department of education* (ERIC) pp. 611-622.
- Juurmann, E. (2010). (koostaja) *Tartu linna munitsipaalüldhariduskoolide pedagoogide küsitlus*. Tartu LV haridusosakond. Külastatud 02.02.2011 aadressil: [http://info.raad.tartu.ee/uurimused.nsf/236552664d75f727c2256c4b00207453/cd7c43e8f3e11a79c22577ea00421e1a/\\$FILE/Tartu%20munitsipaal%C3%BCldhariduskoolide%20pedagoogide%20k%C3%BCsitlus%202010.pdf](http://info.raad.tartu.ee/uurimused.nsf/236552664d75f727c2256c4b00207453/cd7c43e8f3e11a79c22577ea00421e1a/$FILE/Tartu%20munitsipaal%C3%BCldhariduskoolide%20pedagoogide%20k%C3%BCsitlus%202010.pdf)
- Jürisoo, M. (2004). *Burnout – läbipõlemine*. Tallinn: Fontes.

- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers`self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, vol 102, No 3, pp. 741 – 756.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts., S., M. (2010). Teacher efficacy research 1998 – 2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology review*.
Külastatud 05.01.2011 aadressil:
<http://www.springerlink.com/content/20qq052k571r1g73/>
- Käesel, K. (2010). *Õpetaja stress ja läbipõlemine. Õpetaja sisemised toimetulekuressursid läbipõlemise ennetajatena*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Lent,R., Brown,S., Tracey, T., Nota, L., Soresi, S. (2006). Development of Interests and Competency Beliefs in Italian Adolescents: An Exploration of Circumplex Structure and Bidirectional Relationships. *Journal of Counseling Psychology*, _vol. 53, Issue 2, pp. 181-191.
- Loogma, K., Ruus, V-R., Talts, L., Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringu TALIS tulemused*. TLÜ Haridusuuringute keskus. <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=9662>
- Loona, N.(2005). *Õpetaja enesetõhusus ja õpetamisstrateegiad*. Publitseerimata lõputöö.Tartu Ülikool, õpetajate seminar.
- Lopez, J. M. O., Bolano, C. C., Marino, M. J. S., Pol, E. V. (2010) Exploring stress, burnout and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International journal of psychology and psychological therapy*, vol. 10, pp. 107 – 123.
- Maslach, C. (1999). *Progress in understanding teacher burnout*. In A sourcebook of international research and practice. Edited by Vandenberghe, R., pp. 211 – 223.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2007). *Läbipõlemine*. Tartu: Väike Vanker.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M., P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, vol. 52. pp. 397 – 422.
- Merisalu, E. (1999). *Eesti õpetajate tööstress ja tervis*. Tartu: Elmatar.
- Merisalu, E., Kals, M., Fischer, K. (2003). Koolijuhtide läbipõlemist mõjutavad tegurid. *Eesti Arst* nr. 9 lk. 640-641.
- Mugu, Ü. (2007). *Stressi tajumise võrdlus töölistel ja ametnikel ning ettepanekute kava koostamine puhastusfirma juhtidele stressi minimeeriva töökeskkonna loomiseks*. Publitseerimata diplomitöö. Mainori Kõrgkool.

- Muis, K. R., Foy, M. J. (2010). *The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics*. Theory, Research, and implications for practice. Editor: Bendixen, L., D. University of Nevada, pp. 435 – 469.
- Noogen, T. (2008). *SEB töötajate ning võrdlusgrupi läbipõlemise näitude seosed emotsionaalse enesetunde, enesehinnangu ja tööga rahuloluga*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Ozan, M. B. (2009). A study on primary school teacher burnout levels: the northern cyprus case. *Education*, vol. 129, No 4, pp. 692 – 703.
- Pitkäniemi, H. (2002). The relationship between teacher efficacy, instructional practice and student learning: How do they relate each other? In Niinistö, K., Kukemelk, H., Kemppinen, L. (editors), *Developing teacher education in Estonia*. Turku: Painoslama Oy, pp. 127 – 140.
- Rahula, M. (2007). *Õpetaja enesetõhusus ja seos tööstaažiga*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ross, J., Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *The journal of educational research*, vol.101, No 1, pp. 50 – 62.
- Raudenbush, S., Rowan, B., Cheong, Y.-F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of education*, vol 65, pp. 150 – 167.
- Schaufeli, W., B., Taris, T., W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work & stress*, vol. 19. Issue 3, pp. 256 – 262.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress and health*, vol. 25, pp. 129 – 138.
- Schwarzer, R., Hallum, S. (2008). Perceived Teachers Self-Efficacy as a predictor of Job Stress and burnout: mediation analyses. *Applied psychology an international review*, vol 57, pp.152-171.
- Schwarzer, R., Mueller, J., Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: data collection in cyberspace. *Anxiety, stress and coping*, vol. 12, pp. 145 – 161.
- Schwerdfeger, A., Konermann, L., Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health protective in teachers. A biopsychological approach. *Health psychology*, vol. 27, No 3, pp. 358-368.

- Schwerdfeger, L., K., Schönhofen, K. (2002). *Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach*. *Health psychology*, vol. 27, No 3, pp. 358 – 368.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. Great Britain: Lowe & Brydone Ltd.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik S. (2007). Dimensions of Teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, vol 99, No 3, pp. 611-625.
- Stoeber, J., Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Taylor & Francis*. No 21 (1), pp. 37 – 53.
- Zhang, Q., Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in teaching: emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication education*, vol. 57, No 1, pp. 105 – 122.
- Talmor, R., Reiter, S., Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European journal of special needs education*, vol. 20, No 2, pp. 215 – 229.
- Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., Niilo, A. (2010). Teachers`self-efficacy, teaching practices, and teaching approaches: adaptation of scales and examining relations. *Teacher's personality and professionalism*, vol. 2, pp. 123-138.
- Taimalu, M., Õim, O. (2005). Estonian teachers`beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *TRAMERS*, vol. 9, (59/54), 2. pp. 177 – 191.
- Teven, J. J. (2007). Teacher temperament: correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. *Communication Education*, vol. 56, No 3, pp. 382 – 400.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. *Teaching and teacher education*. Vol 17. Pp 783 – 805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, vol. 68, No 2, pp. 202 – 248.
- Tyrrell, Z. (2010). A cognitive behavioural model for maintaining processes in burnout. *The cognitive behaviour therapist*, vol. 3, pp. 18 – 26.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. (1997). A Canadian – Dutch comparison of teachers`burnout. *Psychological reports*, vol. 81, Issue 2, pp. 371 – 383.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and lack reciprocity. *Journal of applied social psychology*, vol. 29, Issue 1, pp 91-108.
- Whiteman, J. L., Young, J.C., Fisher, M. L. (2001). Teacher burnout and the perception of student behavior. *Education*, vol. 105, No 3, pp. 299 – 305.

- Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

LISAD**Lisa 1. Ankeet**

Hea vastaja!

Suur tänu nõusoleku eest meie uurimuses osaleda! Käesolev küsimustik koosneb kaheksast osast ja selle täitmine võtab aega ligikaudu 30 minutit. Kõige lihtsam on küsimustele vastata just sellises järjekorras nagu nad on esitatud. Iga küsimustiku osa alguses on kirjeldatud, kuidas järgnevale küsimusteblokile vastama peaks. **Küsimustele ei ole õigeid ega valesid vastuseid, vastata tuleb Teie enda arvamuse kohaselt.**

Uurimuse läbiviijad tagavad Teie vastuste täieliku anonüümsuse, andmeid kasutatakse vaid statistiliselt üldistatud kujul selle uurimuse otstarbel.

TES

1	2	3	4	5	
Pole üldse nõus	Pole nõus	Ei oska öelda	Nõus	Täiesti nõus	
1. Kui mõnel õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et pingutasin rohkem	1	2	3	4	5
2. Minu tundidel on õpilastele vähem mõju kui nende kodusel keskkonnal	1	2	3	4	5
4. Õpilase õppimisvõime on eelkõige seotud tema koduse taustaga	1	2	3	4	5
6. Kui õpilasele ei seata kodus vajalikul määral piire, ei allu ta reeglitele tõenäoliselt ka kusagil mujal	1	2	3	4	5
7. Mul on piisavalt teadmisi ja oskusi, et tulla toime mistahes probleemiga õppimisel	1	2	3	4	5
12. Kui õpilasel on ülesandega raskusi, suudan enamasti kohandada selle tema tasemele vastavaks	1	2	3	4	5
14. Kui õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et olen leidnud sobivama viisi tema õpetamiseks	1	2	3	4	5
15. Kui ma väga püüan, suudan jõuda ka kõige raskemate õpilasteni	1	2	3	4	5
16. Õpetaja võimalused mõjutada õpilase tulemusi on üsna piiratud, sest arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond	1	2	3	4	5
17. Kõiki võimalikke tegureid arvesse võttes ei ole õpetajal suurt mõju õpilase õpitulemustele	1	2	3	4	5
19. Kui mu õpilaste hinded paranevad, on see tingitud sellest, et ma olen kasutanud tõhusamaid õpetamisemeetodeid	1	2	3	4	5
21. Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et ma oskasin seda õigete etappide kaupa õpetada	1	2	3	4	5
23. Kui vanemad tegeleksid oma lastega rohkem, suudaksin ka mina enam	1	2	3	4	5
24. Kui õpilane ei mäleta seda, mida eelmises tunnis õpiti, tean, kuidas tema meeldejätmist edaspidi parandada	1	2	3	4	5
25. Kui õpilane muutub klassis rahutuks ja lärmaakaks, olen kindel, et leian viisi, kuidas ta kiiresti jälle töö juurde suunata	1	2	3	4	5
30. Isegi heade õpetamisostustega õpetaja ei pruugi jõuda kõikide õpilasteni	1	2	3	4	5

Lõpetuseks mõned küsimused Teie enda kohta

(vastamiseks tehke märke sobiva vastusevariandi ees olevasse lahtrisse)

1. Teie sugu Naine Mees

2. Teie vanus on: _____ aastat (palun kirjutage).

3. Teie haridus

<input type="checkbox"/>	kõrgharidus
<input type="checkbox"/>	kõrgharidus omandamisel
<input type="checkbox"/>	kesk- või keskeriharidus
<input type="checkbox"/>	põhiharidus
<input type="checkbox"/>	algharidus

4. Olete selles koolis töötanud _____ aastat (palun kirjutage).

5. Olete õpetajana töötanud _____ aastat, sh ka väljaspool oma praegust kooli (palun kirjutage).

6. Teie perekonnaseis

<input type="checkbox"/>	Abielus
<input type="checkbox"/>	Vabaabielus
<input type="checkbox"/>	Vallaline
<input type="checkbox"/>	Lesk

7. Millises kooliastmes õpetate? _____ (palun kirjutage).

8. Teie õpetamisvaldkond

<input type="checkbox"/>	Humanitaarained
<input type="checkbox"/>	Reaalained
<input type="checkbox"/>	Keeled
<input type="checkbox"/>	Muu

Täname Teid, et vastasite meie küsimustikule. Jaksu tööle!

Nüüd palun pange küsimustik ümbrikusse, sulgege see ning siis asetage see palun „Täidetud küsimustikud. Ülle Mugu – Tartu Ülikool“ märgistatud kasti.

Lisa 2. 13 enesetõhususe väite pööratud faktorlaadungid ja kommunaliteedid (N=284)

Faktor	1	2	3	kommuna- liteedid
Faktor 1 „Õpetaja tulemuste ootus“				
Kui mõnel õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, siis on see tõenäoliselt tingitud sellest, et pingutasin rohkem.	,793	,008	-,087	0,636
Kui õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et olen leidnud sobivama viisi tema õpetamiseks.	,840	,185	,024	0,741
Kui mu õpilaste hinded paranevad, on see tingitud sellest, et ma olen kasutanud tõhusamaid õpetamismeetodeid.	,820	,171	,214	0,747
Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et ma oskasin teda õigete etappide kaupa õpetada.	,551	-,100	-,404	0,476
Faktor 2 „Õpetaja üldine enesetõhusus“				
Mul on piisavalt teadmisi ja oskusi, et tulla toime mistahes probleemiga õppimisel.	-,243	,705	-,250	0,619
Kui õpilasel on ülesandega raskusi, suudan enamasti kohandada selle tema tasemele vastavaks.	,144	,640	,066	0,434
Kui ma väga püüan, suudan jõuda ka kõige raskemate õpilasteni.	-,083	,647	-,307	0,520
Kui õpilane ei mäleta seda, mida eelmises tunnis õpiti, tean, kuidas tema meeldejätmist edaspidi parandada.	,110	,740	,228	0,612
Kui õpilane muutub klassis rahutuks ja lärmakaks, olen kindel, et leian viisi, kuidas ta kiiresti jälle töö juurde suunata.	,290	,704	,160	0,605
Faktor 3 „Välised tegurid“				
Minu tundidel on õpilastele vähem mõju kui nende kodusel keskkonnal.	-,018	-,041	,697	0,488
Õpilase õppimisvõime on eelkõige seotud tema koduse taustaga.	-,285	,108	,354	0,218
Õpetaja võimalused mõjutada õpilase tulemusi on üsna piiratud, sest arengut mõjutab tema kodune keskkond.	-,046	-,203	,635	0,446
Isegi heade õpetamisoskustega õpetaja ei pruugi jõuda kõikide õpilasteni.	,155	,191	,773	0,658
	Faktor 1	Faktor2	Faktor3	
Omaväärtus (E)	2,6	2,5	2,0	
Kirjeldusvõime (%)	20,00	19,48	15,91	
Kumulatiivne kirjeldusvõime (%)	20,00	39,49	55,39	

Lisa 3. Õpetajate enesetõhususe kolmefaktoriline mudel. Faktorlaadungid ja võrdlusandmed teiste sarnaste uuringutega (N=284 õpetajat)

Väide	Faktorlaadungi väärtus	Taimalu <i>et al.</i> , 2010	Denzine <i>et al.</i> , 2005
Faktor 1 Õpetaja tulemuste ootus			
Kui mõnel õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et pingutasin rohkem	0,79	Tulemuste ootused	Tulemuste ootused
Kui õpilasel läheb paremini kui tavaliselt, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et olen leidnud sobivama viisi tema õpetamiseks	0,84	Välja jäetud	Välja jäetud
Kui mu õpilaste hinded paranevad, on see tingitud sellest, et ma olen kasutanud tõhusamaid õpetamismeetodeid	0,82	Tulemuste ootused	Tulemuste ootused
Kui õpilane omandab uue mõiste kiiresti, on see tõenäoliselt tingitud sellest, et ma oskasin seda õigete etappide kaupa õpetada	0,55	Tulemuste ootused	Tulemuste ootused
Faktor 2 Õpetaja üldine enesetõhusus			
Mul on piisavalt teadmisi ja oskusi, et tulla toime mistahes probleemiga õppimisel	0,70	Enesetõhususe uskumused	Välja jäetud
Kui õpilasel on ülesandega raskusi, suudan enamasti kohandada selle tema tasemele vastavaks	0,64	Enesetõhususe uskumused	Välja jäetud
Kui ma väga püüan, suudan jõuda ka kõige raskemate õpilasteni	0,65	Enesetõhususe uskumused	Välja jäetud
Kui õpilane ei mäleta seda, mida eelmises tunnis õpiti, tean, kuidas tema meeldejätmist edaspidi parandada	0,74	Enesetõhususe uskumused	Enesetõhususe uskumused
Kui õpilane muutub klassis rahutuks ja lärmakaks, olen kindel, et leian viisi, kuidas ta kiiresti jälle töö juurde suunata	0,70	Enesetõhususe uskumused	Enesetõhususe uskumused
Faktor 3 Välised tegurid			
Minu tundidel on õpilastele vähem mõju kui nende kodusel keskkonnal	0,69	Välja jäetud	Välja jäetud
Õpilase õppimisvõime on eelkõige seotud tema koduse taustaga	0,35	Välise kontrollkeskme uskumused	Välise kontrollkeskme uskumused
Õpetaja võimalused mõjutada õpilase tulemusi on üsna piiratud, sest arengut mõjutab peamiselt tema kodune keskkond	0,63	Välise kontrollkeskme uskumused	Välise kontrollkeskme uskumused
Isegi heade õpetamisuskustega õpetaja ei pruugi jõuda kõikide õpilasteni	0,77	Välja jäetud	Välja jäetud