

TARTU ÜLIKOOL  
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND

NARVA KOLLEDŽ  
ÕPPEKAVA “KEELEÕPETAJA MITMEKEELSES KOOLIS”

ANDREI ULJEV

**PÕHIKOOLIÕPETAJATE ARVAMUSED TÖÖSTRESSIST JA SELLE  
VÄHENDAMISE VÕIMALUSTEST**

Magistritöö

Juhendaja: Elvira Küün, *MA*

NARVA 2023

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Andrei Uljev, 1.05.2023

*Töö autori allkiri ja kuupäev*

# SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	6
1.1. Stressi olemus ja tagajärjed	6
1.2. Läbipõlemise olemus ja tagajärjed	10
1.3. Stress õpetajatöös	11
1.4. Soolised erinevused õpetajatöoga seotud stressis	17
1.5. Õpetajate vaimse heaolu toetamine stressi vähendamiseks	18
1.5.1. Õpetajate rakendatavad meetmed	19
1.5.2. Kooli rakendatavad meetmed	20
1.5.3. Kooliülesed meetmed	24
2. EMPIIRILINE OSA	27
2.1. Uurimistöö eesmärk	27
2.2. Uurimistöö metoodika	27
2.3. Uurimismeetod	28
2.4. Uuringu valimi moodustamine	29
2.5. Uuringu läbiviimine	30
2.6. Analüüsi metoodika	31
3. TULEMUSED	32
3.1. Levinumad stressi põhjused	32
3.2. Soolised erinevused õpetajatöös	34
3.3. Tööstressi maandamise meetodid	35
3.4. Kooli võimalikud meetmed	36
3.5. Soov töötada õpetajana	38
3.6. Suhted laste ja lapsevanematega	40
4. ARUTELU	43
KOKKUVÕTE	48
SUMMARY	50
KASUTATUD KIRJANDUS	53
LISAD	62
Lisa 1. Intervjuu kava	62

## SISSEJUHATUS

Kuigi nagu teada, on õpetajaamet ühiskonnas väga vajalik, on samas tegemist üldjuhul ka kõrget stressitaset põhjustava elukutsega (Ramberg *et al.*, 2020, lk 2). Varasemate Eestis tehtud uuringute tulemused viitavad, et tööstress on Eesti õpetajate seas laialt levinud. Näiteks selgus Tartu gümnaasiumiõpetajate uuringust, et 47% õpetajatest on tööstressi tase keskmisest kõrgem (Ruus, 2014). Eesti Haridustöötajate Liidu uuringust 1700 õpetaja seas ilmnes, et 92% õpetajatest on kogunud läbipõlemist ja 23% tunnetab viimati mainitud pidevalt (Eesti Haridustöötajate Liit, 2022). Lisaks on selgunud, et kõrgemat stressitaset kogevatel õpetajatel esineb rohkem läbipõlemist (Mugu, 2011).

Tööstressi kõrge tase on üheks põhjuseks, mis võib õpetajaameti muuta ebaatraktiivseks (Valk, 2016). On tõenäoline, et juhul kui õpetajatööga kaasneks madalam stressitase, siis sooviks õpetajaametis töötada rohkem isikuid (*ibid.*). Lisaks sellele on tööstress ja selle negatiivsed tagajärjed ka olulised põhjused, miks õpetajad töölt lahkuvad (Ruus, 2014). Eesti Haridustöötajate Liidu uuringu tulemuste põhjal on 58% õpetajatest kaalunud õpetajaametist loobumist (Eesti Haridustöötajate Liit, 2022). Arvestades seda, et õpetajate puudus on kujunenud eriti just 2022. a suureks probleemiks (Haugas & Varblane, 2022), eeldan, et on väga oluline muuta õpetajaamet vähem stressi tekitavaks ja läbipõlemist esile kutsuvaks, sest see võiks esiteks tuua koolidesse õpetajaks uusi inimesi ja teiseks aitaks vähendada olemasolevate õpetajate töölt lahkumist. Probleemi muudab aktuaalseks asjaolu, et Eesti õpetajaskond vananeb ning lähiaastatel on suur hulk õpetajaid siirdumas pensionile (Riigikontroll, 2020).

Õpetajate tööstressi põhjustavaid tegureid on varem enamasti hinnatud kvantitatiivsete meetoditega, kasutades selleks standardiseeritud küsimustikke (Käesel, 2010; Mugu, 2011; Ruus, 2014). Kvantitatiivsed uuringud võimaldavad hinnata tööstressi taset või stressorite taset, kuid nende abil ei ole võimalik välja selgitada neid psühholoogilise stressi põhjustajaid, mida küsimustikes ei puudutata (Esterberg, 2002). Samas on seda võimalik saavutada kvalitatiivse uuringu abil, kus uuritavatele ei ole stressitegureid n-ö ette antud (*ibid.*). Kvalitatiivseid uuringuid on Eesti õpetajate kohta seni tehtud vähem, kuid näiteks

Gerly Gurt (2020) on uurinud õpilaste arvamusi õpetajate tööstressi põhjustavate tegurite kohta. Eespool mainitud põhjustel pean põhjendatuks siinses töös kvalitatiivse uuringu korraldamist, et selgitada üksikasjalikumalt välja ja kirjeldada, milliseid stressitegureid õpetajad põhikoolis töötades kogevad.

Varasemates Eestis korraldatud uuringutes on antud soovitusi ja tehtud ettepanekuid tööstressi ja läbipõlemise ennetamiseks haridusasutuse tasandil (Korotkov, 2020; Ruus, 2014). Samas on tööstress ja läbipõlemine õpetajate seas üle Eesti levinud probleem (Riigikontroll, 2020). Selle lahendamiseks võib ennetus- ja leevendusmeetmete rakendus osutada sobivaks riiklikul tasandil Haridus- ja Teadusministeeriumi koordineerimisel, muutes õpetajatöö korraldust, et stressorite mõju väheneks või et õpetajatel oleks paremad võimalused stressiga toimetulekuks. Sellest tuleneb minu magistritöö uurimisprobleem: nimelt mis mõjutab õpetajate tööstressi ja kuidas õpetajate läbipõlemist peatada?

Magistritöö eesmärgid on välja selgitada, mis tekitab põhikooliõpetajate hinnangul õpetajatöös stressi, ja leida õpetajate arvamuste põhjal lahendusi õpetajate vaimse heaolu toetamiseks ja stressi vähendamiseks.

Eesmärgi saavutamiseks olen püstitanud kaks uurimisküsimust:

1. Millised tegurid tekitavad põhikooliõpetajate hinnangul õpetajates tööstressi?
2. Mida on võimalik haridusasutustel ja riigil teha selleks, et toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi?

Olen magistritöös läbi viinud kvalitatiivse uuringu, mis põhineb Eesti põhikooliõpetajatega korraldatud intervjuudel. Viisin intervjuud läbi fookusgruppides ning kaasasin uuringusse põhikoolide õpetajaid.

Magistritöö koosneb viiest peatükist. Esimene peatükk sisaldab teoreetiliste käsitluste ülevaadet stressi olemuse ja tagajärgede, õpetajate töös esinevate stressorite ning õpetajate stressitaseme vähendamise võimaluste kohta. Teises peatükis esitan uuringu meetodika: valimi moodustamine, andmekogumise ja -analüüsi põhimõtted. Kolmandas peatükis toon välja uurimistulemused. Sellele järgnevad tulemuste arutelu ja kokkuvõte.

# 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

## 1.1. Stressi olemus ja tagajärjed

Terminit „stress“ on psühholoogia valdkonnas kasutanud Hans Selye 1936. aastal, kes defineeris seda kui „inimese keha mittespetsiifilist reaktsiooni eri nõudmistele“ (Selye, 1950, lk 10). Sama terminit aga on kasutanud mitu teadlast juba veelgi varem, kirjeldamaks inimese kehale avalduvaid füüsilisi mõjusid, nt on käsitletud vastavat teemat 19. sajandil Claude Bernard, William Osler ja Walter Cannon (Robinson, 2018, lk 335). K. Wright (2014) on määratlenud stressi kui inimese füüsilist ja psüühilist reaktsiooni eri sündmustele ja olukordadele, mis aitab inimestel olukorraga paremini toime tulla. Stressi korral suureneb stressihormoonide tootmine, kiirenevad südame löögisagedus ja hingamine, mille tulemusena inimese füüsiline võimekus ajutiselt suureneb (Wright, 2014, lk 37). Stress on evolutsiooni käigus arenenud inimese kaitsemehhanism, mis aitab inimesel ohtlikes olukordades organismi ressursse mobiliseerida ja parandab seega võimalusi ellu jääda (Nesse *et al.*, 2016, lk 97).

Transaktsioonilise mudeli järgi käivitab potentsiaalse ohuna seotud sündmuse tajumine inimeses hindamisprotsessi, milles inimene püüab aru saada, kui tõsine oht mõjutab tema heaolu. Kui ohtu tajutakse heaolu negatiivselt mõjutavana, siis hakkab inimene hindama, millised on tema võimalused ohtu vältida või rakendada muid meetmeid olukorraga hakkama saamiseks. Lisaks ohule võib samasuguse hindamisprotsessi käivitada ka olukorra tajumine väljakutsena, milles on potentsiaalne võimalus oma heaolu suurendada. (Lazarus & Folkman, 1984, lk 14) Seega võivad stressi potentsiaalselt tekitada kahte tüüpi olukorrad: 1) inimese heaolu võib halveneda, 2) inimese heaolu võib suurened. Sealjuures on oluline, kui tõsine oht on olukorra tagajärg inimese jaoks (primaarne hindamine) ja kui tõenäoliselt hindab inimene võimalusi olukorraga hakkama saada (sekundaarne hindamine). (Goh *et al.*, 2010, lk 14) Transaktsioonilise mudeli põhjal võib tuua näiteks, et kui õpetajal esineb töös väljakutset tekitav olukord, siis see võib kõrge stressitaseme esile kutsuda juhul, kui töölane edu on elus tähtsal kohal ning kui õpetaja leiab, et tal on raske väljakutsega hakkama saada.

S. Sterkowiczi ja tema kolleegide (2012) ning Y. W. Goh' ja kaasuuriate (2010) töödest nähtub, et inimese stressitase muutub aja jooksul, mis tähendab, et eri päevadel ning isegi tundidel või minutitel võib inimene tajuda stressi eri tugevusega. Sterkowicz koos teiste uurijatega (2012) põhjendavad stressitaseme dünaamilisust sellega, et inimese jaoks stressi tekitavad olukorrad vahelduvad. Goh koos kolleegidega (2010) on aga arendanud edasi stressi transaktsioonilist mudelit, võttes arvesse toimetulekumeetmete rakendamise tulemuslikkuse (Goh *et al.*, 2010, lk 16). Nimetatud mudelile tuginedes väidavad nad, et mida tõhusamalt suudab inimene neid meetmeid rakendada, seda rohkem stressitase alaneb (Goh *et al.*, 2010, lk 16). Seega ka juhul, kui inimene algselt tajub, et ta ei suuda olukorraga hästi toime tulla ja tal tekib kõrge stressitase, siis sel juhul, kui tal õnnestub ikkagi olukorraga hästi hakkama saada, stressitase langeb. Siiski ma viimase käsitlusega pigem ei nõustu, kuna sageli on näiteks koolis töötava inimese emotsionaalne foon kõrgem kui mõnes teises valdkonnas töötaval inimesel, mistõttu ei pruugi ta vähemalt samal päeval olukorraga toime tulla.

Tegureid, mis võivad inimeses stressi esile kutsuda, nimetatakse stressiteguriteks või stressoriteks. Võimalike stressorite hulk on väga suur ning see erineb inimeseti, kuigi paljudele mõjuvad stressi tekitavalt olukorrad, kus on vaja tegutseda ajalise surve tingimustes või on olemas oht sattuda õnnetusjuhtumisse. Samuti mõjuvad üldjuhul stressi tekitavalt isikutevahelised konfliktid. Stressoriteks võivad olla nii üksikud sündmused kui ka püsivad probleemid, osa stressoreid on seotud füüsiliste tingimuste ja ohtudega, teised aga inimestevaheliste suhetega. (Sonntag & Frese, 2013, lk 572) Seejuures rõhutab Wright (2014), et stressi võivad tekitada mitmesugustes eluvaldkondades esinevad stressorid, näiteks suhetes esinevad probleemid, töö, hariduse omandamise, vaba aja tegevustega seotud probleemid, rahulolematuse enesearenguga ning rahalised raskused. N. van Vegscheli ja tema kolleegide (2005) väitel moodustavad ühe olulisema stressorite grupi tööga seotud tegurid, mille tähtsus tuleneb asjaolust, et töö on paljude inimeste jaoks elus tähtsal kohal, kuna see võimaldab rahuldada mitut põhivajadust (nt tunnustus, eneseteostus ja sotsiaalsesse gruppi kuulumine). Rahvusvahelise Tööorganisatsiooni määratluse järgi peetakse tööstressiks töötaja kahjulikke psüühilisi emotsionaalseid reaktsioone töökeskkonna esitatavatele nõudmistele. Töökeskkonnas esineb teatud määralt stressoreid ja neid nimetatakse psühhosotsiaalseteks ohuteguriteks. Need võivad olla seotud nii töö sisu kui ka kontekstiga. Töö sisuga seotud teguriteks on töökoormus, tööülesanded, töövahendid ja füüsiline töökeskkond ning töögraafikud. Töö kontekstiga

seotud teguriteks on organisatsioonikultuur, töötaja roll organisatsioonis, karjäärivõimalused, töötaja otsustusõigus organisatsioonis, sotsiaalsed suhted ning töö ja pereelu vahelised konfliktid. (International Labor Organization, 2016)

Seega tuginedes Rahvusvahelise Tööorganisatsiooni määratlusele võivad tööga seotud stressorid olla väga erinevad. Nende tegurite toimemehhanismi kirjeldamiseks on koostatud eri teoreetilisi mudeleid, mis selgitavad tööstressi kujunemist. Tuntumad mudelid on töö nõudmiste ja kontrolli mudel (Karasek, 1979, lk 289), töö nõuete ja ressursside mudel (Bakker *et al.*, 2004, lk 84), pingutuse ja tasu mudel (Siegrist, 1996, lk 30) ning negatiivse mõtlemise tsükkel (Wright, 2014, lk 37).

Töö nõudmiste ja kontrolli mudel selgitab, kuidas tööstress tekib olukordades, kus töötajale esitatakse kõrgeid nõudmisi, kuid töötajal on vähe kontrolli olukorra üle. Vähene kontroll olukorra üle võib tuleneda sellest, et töötajal ei ole piisavat otsustusõigust, puuduvad ülesande täitmiseks vajalikud vahendid või on töötaja oskused selleks ebapiisavad. (Karasek, 1979, lk 289) Selle mudeli edasiarenduseks on töö nõudmiste, kontrolli ja toetuse mudel, millesse on lisatud töötajale pakutav toetus. Toetuse all mõistetakse sotsiaalset toetust ning see võib tulla nii ülemuselt kui ka kaastöötajatelt. Toetus aitab tulla töö nõudmistega paremini toime ja seega peaks see ilmselt vähendama ka tööstressi. (Johnson & Hall, 1988, lk 1340) Töö nõudmiste ja kontrolli mudelit on empiirilisel viisil rakendatud ning seetõttu ei ole kujunenud ühtset käsitlust, milliste mõõdikute kaudu töö nõudmisi, kontrolli ja toetust mõõdetakse (Kain & Jex, 2010, lk 237).

Töö nõudmiste ja ressursside mudel kirjeldab tööstressi kujunemist olukorras, kus töötaja käsutuses ei ole ressursse, et rahuldada töökeskkonna esitatavaid nõudmisi. Sellises olukorras on loomulik, et töötaja ei suuda saavutada soovitud töötulemusi. Mudeli järgi ei pruugi eespool mainitud keerulised tööolukorrad tingimata kaasa tuua kõrget stressitaset, kui isiku käsutuses on arvestataval määral muid ressursse. Mudelis nähakse ressurssidena autonoomiat, arenguvõimalusi ja sotsiaalset toetust. (Bakker *et al.*, 2004, lk 86) Eespool toodut kokku võttes on töö nõudmiste ja ressursside mudel võrreldav töö nõudmiste ja kontrolli ning töö nõudmiste, kontrolli ja toetuste mudeliga, sest töötaja käsutuses olevad ressursid võivad põhineda nii kontrollil kui ka sotsiaalsel toetusel.

Pingutuse-tasu tasakaalustamatuse mudel selgitab tööstressi kujunemist olukordades, kus inimene tajub, et temalt nõutav tööga seotud pingutus ja töö eest saadav tasu ei ole omavahel tasakaalus. Tasu mõistetakse mudelis laiemalt kui rahalist tasu – see hõlmab ka tunnustust ja tööga kaasnevat staatust. (Siegrist, 1996) Selle vaatenurgaga olen täielikult nõus, sest siinse magistritöö autori arusaama järgi kaldutakse tänapäeval paljusid probleeme raha abil lahendama, kuid õpetajate jaoks on see üldjuhul siiski elu ja kutsumuse küsimus. Töö tajumine suurt pingutust nõudvana võib olla põhjustatud nii välistest kui ka sisemistest teguritest. Esimesel juhul tulenevad kõrged nõudmised tööolukordadest või ülemuste esitatud korraldustest. Teisel juhul aga on tegemist töötaja ülepühendumisega, kus töötaja seab endale ise kõrgendatud nõudmisi (Van Vegschel *et al.*, 2005). Seega pingutuse ja tasu mudel toob sisse tasu aspekti tööstressi kujunemisse, võrreldes töö nõudmise ka kontrolliga, mis tähendab, et kõrge stressitase võib töötajal kujuneda välja ka olukorras, kus ta küll tajub, et saab tööga hakkama, kuid leiab, et talle töö eest pakutav rahaline tasu, tunnustus või staatus ei ole nõutava pingutusega kooskõlas.

K. Wright (2014) selgitab stressi kujunemist ja süvenemist negatiivse mõtlemise tsükli abil. Sarnaselt töö nõudmiste ja ressursside mudelile on stressi tekkimise lähtekohaks olukord, milles töötaja tajub, et ta ei suuda tööülesannetega toime tulla. See kutsub temas esile negatiivseid mõtteid ja enesehinnangu langust, samuti avalduvad stressi füüsilised mõjud (väsimus, peavalu, keskendumisraskused), mis kokkuvõttes vähendavad veelgi töötaja suutlikkust tööga hakkama saada. Et tulla toime oma alanenud tööalase võimekusega, suurendab töötaja oma pingutust, tavaliselt töötab ajaliselt rohkem. See omakorda tõstab tema stressitaset ja süvendab negatiivseid mõtteid. Kokkuvõttes pingutab töötaja järjest rohkem, kuid sellest pingutusest on töötulemuste saavutamiseks järjest vähem kasu ning töötaja stressitase kasvab. (Wright, 2014, lk 37)

Teoreetilistes käsitlustes on nimetatud nii tööstressi positiivseid kui ka negatiivseid aspekte, kuigi tuleb tõdeda, et stressi negatiivseid tagajärgi on käsitletud tunduvalt rohkem. Lühiajalises vaates võib tööstress olla töötaja ja organisatsiooni jaoks nii positiivne kui ka negatiivne, kuigi mõnikord käsitletakse tööstressi üksnes negatiivse nähtusega (International Labor Organization, 2016). Lühiajaliselt toob stress kaasa eri psüühilisi, afektiivseid ja käitumuslikke reaktsioone, millest mõned on ka kasulikud. Stress võib ajutiselt mõjutada inimese võimekust suurendavalt ja motiveerivalt (*eustress*), mistõttu tema sooritus paraneb. (Sonnentag & Frese, 2013, lk 580) Sellist tüüpi stressi tulemusena

suurenevad ajutiselt inimese füüsiline ja kognitiivne võimekus ning reaktsioonikiirus (Nesse *et al.*, 2016, lk 97). Samas võib inimene stressi mõjul töötades teha rohkem vigu ning suureneb risk sattuda õnnetustesse. Lisaks kaldub töötaja tähelepanu stressiolukorras koonduma kitsale ülesandele ning ta märkab vähem alternatiivseid tegevusvõimalusi ja uudseid lahendusi. (Sonntag & Frese, 2013, lk 581) Seetõttu ei pruugi stressi kogemine siinse magistritöö autori arvates siiski iga tööülesande sooritamist soodustada. Samuti tuleb arvestada sellega, et stressi tunnetamine võib suure tõenäosusega kaasa tuua negatiivseid afektiivseid reaktsioone, mistõttu on see emotsionaalselt siiski pigem ebameeldiv kogemus (Sonntag & Frese, 2013, lk 581). Stress on negatiivselt seotud inimese psühhosotsiaalse heaoluga, mis tähendab seda, et kõrgemat stressitaset kogevad isikud tunnetavad õnnetunnet vähem ja kalduvad oma ellu suhtuma rahulolematumalt (Schneiderman *et al.*, 2015, lk 608)

Erialakirjanduses ongi keskendunud eelkõige stressi tagajärgedele pikas perspektiivis (Maslach *et al.*, 1997; Mudallal *et al.*, 2017; Sonntag, Frese 2013). Kui stressi kogetakse sageli või inimene viibib pikemat aega pidevas stressiseisundis, siis toob see kaasa negatiivseid tervisemõjusid. Stressihormoonide pidevalt kõrge tase on kahjulik südame-veresoonkonnale ning samuti mõjub stress negatiivselt immuunsüsteemile, kuigi selle mehhanismi täpne olemus ei ole teada. Pikaajaline stress võib kaasa tuua vaimse tervise probleeme, eriti depressiooni. Samuti võib pikalt kogetud pinge, mis pikaajalise stressiseisundiga kaasneb, tuua kaasa negatiivseid muutusi inimese käitumises, nt hakatakse sagedamini käituma teiste inimestega arvestamata ja isegi neid kahjustavalt, mistõttu on oht, et tekib rohkem isikutevahelisi konflikte. (Sonntag & Frese, 2013, lk 609)

## **1.2. Läbipõlemise olemus ja tagajärjed**

Pikaajaline tööstress võib tuua kaasa läbipõlemise, mille korral avaldub negatiivne reaktsioon stressile. Läbipõlemise juures ilmneb emotsionaalne kurnatus, küünilisus ja alanenud suutlikkus. Emotsionaalse kurnatuse korral inimene tajub, et on emotsionaalselt väsinud ning lisaks võib ta tajuda ka füüsilist väsimust. Küünilisuse korral kaotab töötaja tööst kaugenedes tööga seotu suhtes huvi. Alanenud suutlikkus tähendab, et inimene hakkab tajuma, et ta ei suuda enam tööülesandeid täita samal tasemel, nagu oli see võimalik varem. (Maslach *et al.*, 1997, lk 353) Läbipõlemise komponendid avalduvad tavaliselt järjestikku: alguses tekib emotsionaalne kurnatus ja seejärel küünilisus ning

alanenud suutlikkus. Emotsionaalne kurnatus sarnaneb oma sümptomite poolest kõige rohkem stressiga, kuna mõlemal juhul avalduvad peavalu, krooniline väsimus, lihaspinged, kõrge vererõhk, seede- ja unehäired ning sagedased viirushaigused. (Maslach & Leiter, 2016, lk 354) Kui avalduvad teised läbipõlemise märgid, siis suureneb risk tõsisemate füüsilise ja vaimse tervise probleemide tekkeks. Läbipõlemist seostatakse kardiovaskulaarsete haiguste, lihasskeleti haiguste, II tüüpi diabeedi, tõsiste unehäirete ja depressiooniga. Samuti esineb läbipõlemise all kannatavatel inimestel kõrgenenud risk surra enne 45. eluaastat. (Salvagnioni *et al.*, 2017, lk 3)

Kuigi stressi ja läbipõlemist põhjustavad sageli samad tegurid, kujuneb läbipõlemine siis, kui nende tegurite mõju on pikaajaline ning see kujuneb stressorite kumulatiivse mõju tagajärjena. Kuna stressi süvenemine sõltub eelkõige sellest, kuidas suudab inimene stressorite negatiivset mõju vähendada, siis tekib läbipõlemine juhul, kui ei suudeta pikema aja vältel stressoritega toime tulla. (Maslach & Leiter, 2016, lk 356) Nimetatud seisukoht selgitab samuti, miks võib vastavat teemat käsitlevates allikates leida teavet eelkõige pikaajalise tööstressi mõjude kohta.

Töötajate läbipõlemine on organisatsioonidele kahjulik, kuna selle tulemusena nende töötulemused halvenevad ning samuti hakkavad töötajad organisatsioonist kaugenema, mis on nende töölepuhendumise vähenemise tagajärg (Mudallal *et al.*, 2017, lk 8). Läbipõlemise all kannatavad töötajad võivad kergemini sattuda konfliktidesse kaastöötajatega ning nad võivad mõnikord hakata isegi tahtlikult tööandjale kahjulikul viisil käituma (González-Morales *et al.*, 2012, lk 45).

### **1.3. Stress õpetajatöös**

Kuigi tööstressi on kõikides ametites, võib õpetajatööd pidada mitmel põhjusel stressirohkeks. C. Travers (2017) põhjendab seda asjaoluga, et õpetajad tunnevad vastutust õpilaste eest, mis ilmselt tõstab samuti teatud määral stressitaset. Ka Winstanley ja Hales (2015) nimetavad suurt vastutustunnet õpetajatöö stressirohkuse põhjuseks ning nad peavad selle pärast õpetajate tööd sarnaseks arstide, õdede ja sotsiaaltöötajate tööga, milles puutuvad töötajad samuti kõrge stressitasemega kokku. See võib aja jooksul muutuda probleemiks.

Prilleltensky ja tema kolleegid (2016) jaotavad õpetajate stressi põhjustavad tegurid kolmeks vastavalt tasandile, millel nad esinevad: isikliku tasandi, interpersonaalse tasandi

ja organisatsiooni tasandi stressorid. Isikliku tasandi stressorid on õpetajal seotud tema enda dünaamikaga, näiteks muutustega võimekuses väliste stressoritega toime tulla. Interpersonaalsel tasandil võivad stressi põhjustada suhted teiste inimestega (õpilased, õpetajad, kooli juhtkond, lapsevanemad). Organisatsiooni tasandil on stressitegurid seotud kooli juhtimise ja ka hariduse korraldusega kõrgemal tasandil (riik, kohalik omavalitsus). (Prilleltsky *et al.*, 2016, lk 110)

Vaatamata sellele, et stressorid võivad õpetajatel olla ühised, märgivad J. H. Bottiani ja tema kolleegid (2019), et õpetajate suutlikkus nendega toime tulla on erinev. Kõrgema enesetõhususega õpetajad kogevad samas keskkonnas vähem stressi, võrreldes madalama enesetõhususega õpetajatega (Bottiani *et al.*, 2019, lk 45). Õpetaja enesetõhusus on käsitletav kui ressurss, mis aitab stressiteguritega toime tulla ning seepärast vajavad kõrgema enesetõhususega õpetajad vähem täiendavaid ressursse, nagu näiteks kooli toetus, et stressi ennetada (Zee & Koomen, 2016, lk 981).

Nimetatud seisukohtade põhjal omakorda järeldub, et stressitase sõltub lisaks olukordadele, milles õpetajad viibivad, ka õpetajate isikuomadustest. Seda toetab ka M. E. Bernardi (2016) väide, et stressi kujunemine sõltub sellest, kuidas õpetajad stressi tekitavaid situatsioone mõtestavad. Kõrgemat stressitaset kogevad üldiselt õpetajad, kellel tekib kergemini arusaam, et nad ei saa olukordadega hakkama (või isegi, et nad on õpetajatööks sobimatud). Seevastu positiivsema mõtlemise ja minapildiga õpetajatel kaldub olema vähem stressi. (Bernard, 2016, lk 212) Vaatamata sellele, et mainitud teooriaga võib nõustuda, on siiski võimalik, et õpetajal ei ole alati suutlikkust olukorraga toime tulla, isegi kui ta on kindel vastupidises kindel. Lisaks ei tee õpetaja alati katseid olukorda parandada, kuigi selleks on olemas eeldused.

J. Prilleltsky ja tema kolleegide (2016) käsitluses seostuvadki individuaalse tasandi stressorid õpetajate isikuomadustega ja suutlikkusega stressitekitavate olukordadega hakkama saada. Kui õpetajad on oma erialases pädevuses ebakindlad, siis võib see olla tõeliselt stressitekitav (Wieczorek, 2016, lk 231). Töölased ebaõnnestumised, näiteks kui tajutakse, et ei suudeta käitumisprobleemidega õpilastega toime tulla, mõjuvad negatiivselt õpetaja enesetõhususele. See omakorda suurendab stressitaset, sest tekitab õpetajates tunde, et nad ei suuda klassiruumis toimuvaga hakkama saada. (Skaalvik & Skaalvik, 2017, lk 102) Õpetajatöös on suure tähtsusega sotsiaal-emotsionaalne kompetentsus, mis aitab luua paremaid suhteid õpilastega ja luua klassiruumis parema õpikeskkonna (Collie *et*

*al.*, 2012). Võib väita, et see on siiski individuaalne ja kui õpetaja suudab leida õpilastega ühise keele, siis on tema läbipõlemisaste väiksem. Samas oleneb palju ilmselt ka sellest, millise taustaga lapsed on tema tundides.

Õpetajate individuaalse tasandi stressorina on käsitletav ka ressursipuudus, mida selgitab Bakkeri ja tema kolleegide (2004) töö nõudmiste ja ressurside mudel. Töök vajalike ressurside puudumine on seotud õpetajate kõrgema stressitasemega. Ressursipuudus võib seisneda õppevahendite puudumises ja ebasobivuses. Ressursipuudusena mõistetakse ka ajalist survet, mille puhul tajuvad õpetajad, et nad ei suuda nende käsutuses oleva ajaga tööalaseid eesmärke saavutada või mille puhul jääb õpetajatel liiga vähe aega puhkamiseks. (Wieczorek, 2016, lk 245) Õpetajad kogevad kõrget stressitaset, kui neil ei jää piisavalt aega tegelemaks jooksvate tööülesannetega, näiteks tundide ettevalmistamine ja õpilaste tööde läbivaatamine või kui nende ülesannetega koormatuse tõttu jääb õpetajatele vähe vaba aega (Feltoe *et al.*, 2016, lk 597). Ressursipuudus võib seisneda ka ebapiisavates tugiteenustes hariduslike erivajadustega õpilastele, mis suurendab õpetaja töökoormust (Richards, 2012, lk 315).

Suure töökoormuse kui ressursipuuduse suurt tähtsust õpetajate stressitegurina kinnitavad nii Eestis kui ka USAs tehtud empiirilised uuringud. Tartu koolide õpetajate kohta tehtud uuringu järgi on kõrge töökoormus kõige sagedasem stressor ning ajapuudus on stressorite seas kolmandal kohal (Ruus, 2014). USAs on täheldatud, et kõrge töökoormus on paljude õpetajate jaoks toonud kaasa unepuuduse, sest tööülesannete täitmise suure ajakulu tõttu jääb ööpäevane uneaeg lühemaks kui kuus tundi. Ebapiisav uni aga on otseselt seotud kõrgema stressitasemega. (Farley & Chamberlain, 2021, lk 305)

Interpersonaalsed tegurid on õpetajatel oluliseks stressiallikaks, sest nende töös on palju suhtlemist ning tuleb kokku puutuda eri inimestega, kellel on erisugused ootused õpetajale. Õpetajatel võib tekkida konflikte õpilaste, lapsevanemate ja koolijuhtkonnaga, kuna ollakse õpetamise ja kooliga seotud teemadel eri seisukohtadel. (Prillelensky *et al.*, 2016, lk 106) Töökaaslased võivad olla õpetajat toetavad ja stressitaset alandavad, kuid samas võivad nad tekitada õpetajale ka sotsiaalset survet, mis toob kaasa kõrgema stressitaseme (Wieczorek, 2016, lk 246). Lapsevanematest tulenev stress võib olla seotud õpetajatele esitatavate kõrgete nõudmistega, samuti lastevanemate liigse sekkumisega õpetajatöösse. Lapsevanemad süüdistavaid mõnikord alusetult õpetajaid õpilaste halvast õppeedukusest ja kooliga seotud eri probleemides (Gurt, 2020). Minu arusaama kohaselt põleb õpetaja

rohkem läbi siis, kui tal on keerulised suhted administratsiooniga, mitte niivõrd vanematega, sest direktor on otseselt tööandja ja võib olukorraga ühel või teisel viisil manipuleerida, lapsevanem aga halvimal juhul ainult oma halbu emotsioone väljendada.

Õpilaste halb käitumine on samuti stressiallikaks, samal ajal kui õpetajad, kes leiavad, et õpilaste käitumine on parem ja õpilaste motivatsioon kõrgem, tajuvad madalamat stressitaset (Collie *et al.*, 2012, lk 1201). Õpetajates tekitavad stressi olukorrad, kus õpilased käituvad häirival viisil ning õpetajad tunnevad, et nad kaotavad kontrolli klassis toimuva üle, kuna nad ei suuda tõkestada õpilaste vastuvõetamatut käitumist. Klassiruumi üle kontrolli kaotamine takistab õpetajal edukalt õppetööd läbi viimast, seega selles ebaõnnestumine võib stressitaset veelgi tõsta. (Wettstein *et al.*, 2021, lk 3) Stressi võib tekitada ka õpilaste vähene austus õpetajate vastu (Maphalala, 2014, lk 77). Varasemate Eestis korraldatud uuringute põhjal on õpilaste käitumine üheks olulisemaks õpetajate stressiteguriks (Gurt, 2020; Ruus, 2014).

Interpersonaalsete tegurite alla võib paigutada ka suhete puudumise või ebapiisavuse töökohal õpetaja jaoks. Sellest tulenevalt on Prilleltensky oma kolleegidega (2016) rõhutanud ka üksildust interpersonaalse stressitegurina. Üksildus võib tekitada tunnet, et ei saada oma tööga hakkama, kuna tajutakse, et ei ole võimalik saada teistelt inimestelt toetust ja abi probleemide korral (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 107). Kui õpetaja tunneb, et tal ei ole oma muredest kellelegi rääkida või kui ta ei julge probleemidest töökaaslastele rääkida, siis on see potentsiaalselt stressitekitav olukord (Richards, 2012, lk 315). Seevastu on leitud, et mida rohkem tajuvad õpetajad töökaaslaste toetust, seda madalam on nende stressitase (Bottiani *et al.*, 2019, lk 49).

Organisatsiooni tasandi teguritena on kirjanduses välja toodud tagasisidestamine, töötasustamine ja tunnustamine. Stressi võib põhjustada õpetajatele vähene tagasiside andmine kooli juhtkonnalt. See raskendab õpetajatel arusaamist, kas nad teevad oma tööd hästi ning kas ja mida nad peaksid oma töös muutma. Tagasiside on eriti oluline juhul, kui õpetajal on palju ülesanded ja tal tekib ebaselgus õpetaja rolli suhtes. (Maphalala, 2014, lk 78)

Töökorralduslikult on osa õpetajate stressitegureid seotud töötasustamise ja töökoha turvalisusega. Kui õpetajad tajuvad, et nende töötasu on madal ja esineb oht töökoha kaotuseks, siis toob see kaasa kõrgema stressitaseme. Kõrget stressitaset võib põhjustada

ka olukord, milles õpetajad tajuvad, et neil ei ole võimalusi ameti- ja karjäärilaseks arenguks. (Wieczorek, 2016, lk 247)

Õpetajate kõrge stressitaseme põhjuseks võivad olla ka õpetajaameti vähene prestiižikus ja õpetajate vähene tunnustamine. Siinkohal peetakse lisaks õpetajate tunnustamisele koolis silmas ka õpetajatele ühiskonnas laiemalt osaks saavat tunnustust (Richards, 2012, lk 310) Nii vähene materiaalne töötasustamine kui ka tunnustus tekitavad pingutuse-tasu mudelis olukorra, kus õpetajad tajuvad, et tasu ei vasta nende pingutusele ning see põhjustab tööstressi (Loerbroks *et al.*, 2014, lk 699).

Organisatsiooni tasandi stressiteguritest on kirjanduses palju käsitletud haridusreformide ja muudatusi õppetöös (Fernández-Batanero *et al.*, 2021; Shaw, 2016; Travers, 2017). Hariduses toimuvad pidevad mitmesugused arengud, mille tulemusena on õpetajatöö pidevas muutumises, mis aga kuulub samuti organisatsiooniliste stressorite ühise nimetaja alla. Sellega seoses tekitab stressi õpetajate vajadus muutustega kohaneda ning samuti tekitavad stressi olukorrad, milles õpetajad tajuvad, et neil puudub kontroll õpetajaameti muutuste üle. Õpetajatöö korralduses on olnud suund suurema reguleerituse ja institutsionaalse kontrolli poole, mille tulemusena tajuvad õpetajad autonoomia vähenemist. (Travers, 2017, lk 25) Hariduskorralduslike muudatuste mõju õpetajate stressitasemele sõltub sellest, kuidas nad sellega kaasnevat survet tõlgendavad – eriti puudutab see õpilaste paremate õpitulemuste saavutamist. Mida rohkem õpetajad tajuvad, et nad peavad igal juhul saavutama õpilaste parema õppe edukuse, seda kõrgem on õpetajate stressitase. (Putwain & von der Embse, 2019, lk 55) Kõik need arengud on toonud kaasa õpetajate stressitaseme suurenemise, mida kinnitab ka Rootsis läbi viidud uuring, mille järgi esineb alates 1990. aastast õpetajate seas üha rohkem stressi (Ramberg *et al.*, 2020, lk 13).

Haridusreformid on suurendanud nõudmisi õpetajate tööle ja õpetajate vastutust, samuti on hakatud rohkem õpetajate töösooritust formaalsete kriteeriumite järgi hindama. Sealjuures on õpetajate töösoorituse kohta hakatud hinnanguid andma õpilaste tulemuste põhjal, mis suurendab õpetajates tunnet, et nad on vastutavad õpilaste edasijõudmise eest. (Shaw, 2016, lk 108) Võrreldes varasemaga on tänapäeval rohkem eri osapooli, kes esitavad õpetajatööle nõudmisi. Õpetajad on kooli juhtkonna, vanemate ja ühiskonna surve all tõsta õpilaste õppe edukust, kuigi mitmel juhul on neil selleks vähem ressursse kui varem. (Herman *et al.*, 2018, lk 91) Tagajärjeks võib olla olukord, kus õpetajad pühendavad väga

palju aega ja energiat eksamiteks valmistuvate õpilaste õpetamisele, mis muudab eksamieelsed perioodid õpetajate jaoks väga pingeliseks (Feltøe *et al.*, 2016, lk 599).

Stressitekitava uuendusena õpetajatöös võib välja tuua muutused õppetöös kasutatavates tehnoloogilistes vahendites, eriti IKT-vahendite laialdase kasutuselevõttuga seoses. Uut tehnoloogiat tuleb õpetajatel kasutada nii õppe- kui ka administratiivtöös. See eeldab õpetajatelt vastavate oskuste olemasolu ja nende arendamist, mis aga võib olla õpetajate jaoks stressitekitav. Tehnoloogiaga seotud stressi kohta on võetud kasutusele termin *tehnostress*. (Fernández-Batanero *et al.*, 2021, lk 555)

Õpetajate töökorralduse juures on probleemiks, et neil tuleb tegeleda paljude ülesannetega ja õpetajate ametijuhendites ei ole alati täpselt piiritletud, milliseid ülesandeid peavad nad täitma. Töö käigus võib õpetajatele lisanduda üha uusi ülesandeid, mis võib lõpuks tekitada neis arusaama, et nad ei saa oma tööga hakkama ning seetõttu võib stress süveneda. (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 107) Haridusreformid on suurendanud õpetajate tööülesannete hulka, mis toob kaasa nende töökoormuse suurenemise (Travers, 2017, lk 33). Õpetajate ülesannete muutumine ja mitmekesisustumine tekitavad õpetajates raskusi oma rollist arusaamisel (Ferguson *et al.*, 2012, lk 37). Suurenenud on õpetajate administratiivsed ja bürokraatlikud ülesanded, mida õpetajad ei ole harjunud täitma ning mis paljude õpetajate jaoks on ebameeldivad (Putwain & von der Embse, 2019, lk 58). Õpetajate kohusetundlikkus muudab sellises olukorras nende töö stressitekitavamaks, kui õpetajad nõustuvad siiski vastuvaidlematult uute kohustuste võtmisega – isegi siis, kui tajuvad, et ei tule nende täitmisega toime (Collie *et al.*, 2012, lk 1202).

Omaette grupi stressitegureid õppe korraldusega seotud stressorite hulgas moodustavad COVID-19 pandeemia tõttu toimunud muudatused. Distantõppe rakendamine pani õpetajad uude olukorda, kus nad tundsid ebakindlust ja pidid kiiresti omandama uusi oskusi. Samuti suurenes sellega õpetajate töökoormus. (Minihan *et al.*, 2022, lk 113) Osa õpetajaid tajus, et ei saa oma tööga uues olukorras hakkama ja omaette väljakutseks osutus paljude õpetajate jaoks kodust töötamine. Õpetajate jaoks oli muu hulgas stressitekitav asjaolu, et kaugtöö puhul oli neil vähem kontrolli õpilaste üle. (Bane *et al.*, 2021) Õpetajate stressitaset suurendas ka asjaolu, et COVID-19 pandeemia oli ka väljaspool tööd stressitekitav, kui võrd valitses suur teadmatus tuleviku ees, sotsiaalse suhtluse ja vaba aja veetmise võimalused olid piiratud ning kardeti nakatumist ohtliku viirusega (Minihan *et al.*, 2022, lk 122).

#### 1.4. Soolised erinevused õpetajatööga seotud stressis

Paljud õpetajate tööstressi kohta korraldatud uuringud kinnitavad, et meesõpetajate tööstressitase on madalam kui naisõpetajatel (Anastasiou & Papakonstantinou 2014; Antoniou *et al.*, 2013; Desouky & Allam, 2017; Klassen & Chiu, 2010). Meesõpetajate madalamat stressitaset kinnitavad ka tulemused, et meesõpetajatel esineb vähem tööstressi tagajärjel kujunevaid vaimse tervise probleeme, nt ärevust ja depressiooni (Desouky & Allam, 2017, lk 192). Siiski ei ole mitte kõigis õpetajate tööstressi kohta tehtud uuringutes leidnud kinnitust, et nais- ja meesõpetajate stressitase oleks erisugune (Reilly *et al.*, 2014, lk 370).

Empiirilisel on leidnud kinnitust, et naisõpetajad tajuvad mõnda stressitegurit tugevamalt, mis on üheks põhjuseks, miks naisõpetajate stressitase on madalam kui meesõpetajatel. Kreeka õpetajate seas läbi viidud uuring näitas, et naisõpetajad tajuvad võrreldes meesõpetajatega töökoormust suuremana, töötingimusi ebameeldivamana ning neil on endi arvates rohkem raskusi õpilaste motiveerimisel. Samuti tajusid naisõpetajad neile pakutavat sotsiaalset toetust madalamana. (Antoniou *et al.*, 2013, lk 354) Mõnedel juhtudel ongi naisõpetajad stressitegurite tugevama mõju all, näiteks Egiptuse õpetajate kohta tehtud uuringus seostati naisõpetajate kõrgemat tööstressi taset asjaoluga, et nende töökoormus on suurem (Desouky & Allam, 2017, lk 195). Sama tulemust kinnitavad ka Kanada ja Kreeka õpetajate kohta tehtud uuringu tulemused, mille kohaselt naisõpetajad eristuvad meesõpetajast kõige suurema töökoormusega seotud tööstressi taseme poolest (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Klassen & Chiu, 2010).

On leitud, et meesõpetajatel puhul on osutunud kõrgemaks tunnijuhtimisega seotud enesetõhusus, mis tekitab neis rohkem kindlustunnet, et nad saavad oma tööga hakkama (Klassen & Chiu, 2010, lk 743). Naisõpetajad tajuvad võrreldes meesõpetajatega õpilaste käitumisprobleeme tõsisemana, mis on samuti põhjuseks, miks naisõpetajate tööstressitase on kõrgem. Nimetatud tulemus võib olla seotud asjaoluga, et kuna naisõpetajad tajuvad enda suutlikkust õpilaste käitumisprobleemidega tegeleda madalamana, siis sellest tulenevalt hindavad sarnases olukorras naisõpetajad õpilaste käitumisprobleeme tõsisemaks kui meesõpetajad. Samuti on võimalik, et meesõpetajad tajuvad võrreldes naisõpetajatega suhteliselt vähem, et käitumisprobleemidega õpilased takistavad õpetajal saavutada oma tööalaseid eesmärke, mis võib samuti selgitada meesõpetajate madalamat stressitaset. Meesõpetajad võivad ka õpilaste käitumisprobleeme suhteliselt rohkem

ignoreerida, mistõttu need põhjustavad ka tööstressi vähem. (Rajendran *et al.*, 2020) Võin Rajendrani arvamusega nõustuda ja samas ka tõdeda, et mehi on koolides praegu siiski üsna vähe.

Naisõpetajate kõrgemat tööstressi taseme kujunemist soodustab ka rollide paljusus. Kui naistele jääb kanda suhteliselt rohkem kodu ja lastega seotud kohustusi, siis tekitab samaväärne õpetajatöö koormus naisõpetajate puhul rohkem töö ja pereeluga seotud konflikte kui meesõpetajatel. (Desouky & Allam, 2017, lk 193) Töö ja pereeluga seotud rollikonfliktide tekkimine võib olla seotud ühiskonna korraldusega, ähvardades kõige enam naisõpetajaid riikides, kus on tugevalt juurdunud traditsioonilised soorollid. See on välja toodud Hiina õpetajate kohta läbi viidud uuringus, milles põhjendati naisõpetajate kõrgemat läbipõlemise taset asjaoluga, et Hiinas kulutavad naised nädalas kodutöödele ligi kaks korda rohkem aega kui mehed. (Wang *et al.*, 2014, lk 595) Sarnase loogika alusel on põhjendatud, miks Austraalias, kus kodutööd on meeste ja naiste vahel võrdsemalt jaotatud kui nt Prantsusmaal, osutus Rajendrani ja tema kolleegide (2020) uuringus nais- ja meesõpetajate emotsionaalse kurnatus tase võrdseks, kuid Prantsusmaal oli see naisõpetajatel kõrgem. Töö ja pereelu vahelise konflikti osalust naisõpetajate kõrgemas stressitasemes kinnitavad Solanki ja Mandaviya (2021) saadud uurimistulemused, mille järgi kogesid suhteliselt kõrgemat stressitaset abielus olevad õpetajad. Kuna võib eeldada, et abielus olevatel õpetajatel on rohkem perekondlikke kohustusi ja neil on ka suurema tõenäosusega lapsed (antud uuringus laste olemasolu eraldiseisvalt välja ei selgitatud), siis on loogiline, et õpetajatöö tekitab abielus olevatel õpilastel suurema tõenäosusega töö ja pereelu vahelist konflikti, mis toob kaasa kõrgema tööstressi taseme.

Meesõpetajate madalamat stressitaset ja sellega seotult ka madalamat läbipõlemise taset selgitab teooria, mille järgi on naised tundlikumad ja empaatilisemad (Antoniou *et al.*, 2013, lk 354). Võib oletada, et selline erinevus aitab meesõpetajatel koolis esinevate konfliktidega paremini toime tulla. Seega võib üldiselt väita, et probleemsete õpilaste ja konfliktisituatsioonidega tegelemine põhjustab meesõpetajatel vähem tööstressi. (Klassen & Chiu, 2010, lk 744). Teisalt ei pruugi see nii olla siiski iga juhtumi korral.

### **1.5. Õpetajate vaimse heaolu toetamine stressi vähendamiseks**

Õpetaja tööstressi aitavad vähendada tegevused, millega vähendatakse stressitegurite mõju õpetajale ja/või suurendatakse stressi vastu kaitsvate tegurite mõju (Prilleltensky *et al.*,

2016, lk 108). Õpetajatel on võimalik stressi vähendamiseks kasutada ratsionaalseid kohanemisstrateegiaid või rakendada vältivat kohanemist. Esimesel juhul üritavad õpetajad teadlikult stressitekitavatele olukordadele lahendust leida, teisel juhul toimub nendest olukordadest ja seetõttu ka õpetajatööst üldisemalt kaugenemine, keskendumine asendustegevustele, mis mõnikord võivad põhineda ennast kahjustavatel käitumismustritel, nt alkoholi või narkootikumide tarbimine. (Foley & Murphy, 2015, lk 53) Empiiriliselt on leidnud kinnitust, et stressitaset suudavad paremini alandada õpetajad, kes rakendavad ratsionaalset kohanemist, näiteks lähenevad probleemidele positiivselt, üritavad leida keerulistele olukordadele lahendusi. Seevastu vältiva käitumise tagajärjeks on pikas perspektiivis kõrge stressitaseme püsimine, mis võib viia läbipõlemiseni (Antoniou *et al.*, 2013, lk 355)

Õpetajate stressi aitab ennetada nende kõrgem vaimne ehk psühholoogiline heaolu. Kui õpetajad on oma tööga ja eluga rohkem rahul, lisaks kui nad tunnevad, et saavad oma tööga paremini hakkama, siis see aitab neil stressiteguritega paremini toime tulla. (Bradley *et al.*, 2018, lk 245) Seega meetmed, mis toetavad õpetajate psühholoogilist heaolu, on potentsiaali õpetajate stressi vähendamisel.

Kokkuvõttes on õpetajate stressitaset võimalik ennetada ja vähendada nii õpetajatel endil kui kooli juhtkonnal ning kooliülesel (kohalik omavalitsus, riik) tasandil. Korotkov (2020) on seisukohal, et lisaks tööandjale peaksid õpetajad ise võtma vastutuse ja initsiatiivi oma tööstressi vähendamise eest.

### **1.5.1. Õpetajate rakendatavad meetmed**

Empiiriliselt on kinnitust leidnud, et üheks levinumaks õpetajate rakendatavaks stressimaandamise meetmeks on kehaline aktiivsus (Feltoe *et al.*, 2016, lk 604). Samuti kasutavad õpetajad stressi vähendamiseks muud vaba aja ja hobitegevust, nagu nt muusika kuulamine, kultuuriürituste külastamine, kalapüük jne (Arismunadar *et al.*, 2022, lk 121). Stressi aitavad maandada mitmesugused loovad tegevused (Reddy & Anuradha, 2013, lk 21).

Õpetajatel endil on võimalik suurendada oma vaimset heaolu ja vähendada stressi, rakendades psühholoogilisi strateegiaid, millega muudetakse oma mõttemaailma. Abi on tehnikatest, millega õpitakse toime tulema negatiivsete emotsioonide ja tunnetega. (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 109) Stressitaset võib aidata alandada stressi tekitavate

olukordade tõlgendamine positiivsetel viisidel, osa õpetajaid püüab neisse ka huumoriga suhtuda. Negatiivseid kogemusi on võimalik mõtestada kui õppimisvõimalusi. (Stasiūnaitienė *et al.*, 2020, lk 596)

Mõned õpetajad peavad stressi maandamiseks motivatsiooni kohta kirjanduse lugemist (Bhowmick, 2019, lk 344). Õpetajad saavad omal algatusel osaleda mitmesugustel koolitustel, mis õpetavad stressiga paremini toime tulema või arendavad oskusi, millega suudetakse stressitekitavaid olukordi koolis ära hoida. Õpetajad saavad enesearenguks õppida ka omal käel raamatute vm õppematerjalide abil. (Reddy & Anuradha, 2013, lk 21) Pikemalt on selliseid koolitusi ja oskuste arendamise võimalusi käsitletud alapeatükis 1.3.2, kuivõrd enamasti toimuvad need siiski koolide pakutuna.

Õpetajatel on võimalik stressi vähendamiseks oma eluviise tervislikumaks muuta. Lisaks kehalisele aktiivsusele tähendab see toitumise korrigeerimist ja piisavat uneaega. (Reddy & Anuradha, 2013, lk 22) Selle kõrval reageerib osa õpetajaid stressile ebatervislike eluviiside harrastamisega, nagu nt emotsionaalne söömine ja alkoholi tarbimine (Klassen & Durksen, 2014, lk 166). Minu hinnangul võib küsimus olla ka selles, kas õpetaja jõuab tööpäeva jooksul piisavalt ja õigel ajal süüa, ning kui see nii on, siis kerkib üles ka see küsimus, kui tervislik see toit tegelikult on.

Õpetajad saavad stressiga toimetulekuks ja sotsiaalse toetuse saamiseks pöörduda teiste inimeste poole. Nendeks võivad olla sõbrad-tuttavad ja pereliikmed, töökaaslased, aga ka erialaspetsialistid, nt psühholoogid. (Richards, 2012, lk 314) Mõnel õpetajal kujuneb lähedasest inimesest tugiisik, kellega koolielu probleemidest rääkimine aitab stressi samuti vähendada (Reddy & Anuradha, 2013, lk 23).

### **1.5.2. Kooli rakendatavad meetmed**

Koolidel on võimalik õpetajate stressitaset alandada kahte tüüpi meetme abil. Üks võimalus on vähendada stressoreid õpetajate töökeskkonnas. Teiseks võimaluseks on suurendada õpetajate suutlikkust stressoritega toime tulla. (Arismunadar *et al.*, 2022, lk 126) Mõlemat tüüpi meetmete rakendamisel toimub liikumine õpetajatöö nõudmiste ja ressursside vahelise tasakaalu suunas (McCarthy *et al.*, 2016, lk 593). Mugu (2011) märgib, et kõige esmaseks kooli rakendatavaks meetmeks õpetajate tööstressi leevendamisel peaks olema probleemi teadvustamine, mis on eelduseks, et koolid saaksid hakata kavandama stressivastaseid sekkumisi.

Herman ja tema kolleegid (2018, lk 93) väidavad, et koolid peaksid lähenema õpetajate stressitaseme vähendamisele süsteemselt ja seetõttu peaksid sekkumismeetmed hõlmama koolikeskkonda tervikuna. Koolid saavad õpetajate stressi vähendamiseks luua toetava ja empaatilisema töökeskkonna (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 110). Koolid peaksid looma keskkonna, mis toetab õpetajate vaimset heaolu laiemalt, mitte ei keskendu üksnes tööstressi vähendamisele (Tikkanen *et al.* 2019, lk 554). Õpetajate vaimset heaolu toetavad strateegiad peaksid olema proaktiivsed ning ära kasutama kooli käsutuses olevaid ressursse. Rakendatavad strateegiad peaksid soodustama kolleegide vastastikust toetamist, usaldust, teadmiste ja töökoormuse jagamist. Kooli rakendatavad meetmed ei peaks olema suunatud mitte üksikute stressorite vastu, vaid need peaksid koondama koolide käsutuses olevaid ressursse, et suurendada õpetajate suutlikkust tulla toime eri stressiteguritega. Bradley ja tema kolleegid (2018) rõhutavad samuti turvalise ja emotsionaalselt positiivse klassikeskkonna loomise vajadust – selles peaksid nii õpetajad kui ka õpilased end turvaliselt tundma.

Õpetajate stressitaset aga võib vähendada ka kolleegide toetus. See on osutunud edukaks noorte õpetajate puhul, kes vajavad rohkem juhendamist ja abi õpetajatöösse sisseelamisel. (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 110) Tuginedes töö nõudmiste ja ressursside mudelile (Bakker *et al.*, 2004, lk 84) võib väita, et sotsiaalne toetus on oluline ressurss, mis aitab stressiteguritega paremini toime tulla (Skaalvik & Skaalvik, 2017, lk 122). Seepärast on oluline, et koolid toetaksid õpetajate sotsiaalsete võrgustike arengut, mille kaudu muutuks sotsiaalne toetus õpetajate jaoks kättesaadavaks (Herman *et al.*, 2018, lk 95). Koolid peaksid sotsiaalset toetust pakkuma kõige enam uutele õpetajatele. Selleks on sobivad mentorlus- ja sisseelamiskavad, näiteks saavad koolid määrata uutele õpetajatele kogenumate õpetajate seast mentorid. (Fitchett *et al.*, 2018, lk 114)

Koolid saavad õpetajate stressitaseme alandamiseks rakendada tugispetsialiste. Kui koolis töötab psühholoog, siis on tal lisaks õpilastele võimalik pakkuda toetust ja nõustamist ka stressi all kannatavatele õpetajatele. Alternatiivselt võivad koolid suunata õpetajaid spetsialistide juurde väljaspool kooli. (Sanetti *et al.*, 2020, lk 423) Tugispetsialistide abi kasutamine on kindlasti oluline ressurss, mis aitab õpetajatel oma töö nõudmistega paremini toime tulla.

Lähtuvalt asjaolust, et sarnastes tingimustes võib õpetajate stressitase olla erinev (Bernard, 2016, lk 221) on Ramberg ja tema kolleegid (2020, lk 11) seisukohal, et kooli juhtkonnal

tuleb välja selgitada, millised õpetajad kannatavad kõige enam stressitaseme all. Vastavalt sellele peaksid koolid lähenema õpetajatele individuaalselt ja toetama kõige rohkem neid õpetajaid, kes on stressiteguritest enim ohustatud.

On leitud, et kui õpetajad tajuvad, et koolid võimaldavad õpetajatele rohkem tööks vajalikke vahendeid, siis on õpetajate stressitase madalam. Seega peaksid koolid välja selgitama, mis vahendeid õpetajad vajavad ning võimaluste piires nende ressursidega õpetajaid varustama. (Collie *et al.*, 2012, lk 1202) Seejuures tuleb silmas pidada, et tööstress kujuneb üldiselt siis, kui õpetaja tajub subjektiivselt, et tema kasutatavate ressurside tase ei ole vastavuses tema töö nõudmistega. Koolid peaks arvestama, et iga õpetaja tunnetus selle kohta, millistest ressursidest tal puudu on, võib olla erinev. Seetõttu ei tohiks koolid läheneda õpetajate probleemidele eelduslikult, vaid selle asemel tuleks suhelda õpetajatega ja küsida, mis nende arvates takistab tööga hästi hakkama saamist. (Fitchett *et al.*, 2018, lk 115)

Õpetajate suurem kaasatus otsustusprotsessi on seotud õpetajate madalama stressitasemega, mis rõhutab õpetajate kaasatuse tähtsust (Collie *et al.*, 2012, lk 1203). Seevastu vähest kaasatust otsuste langetamisse tajuvad õpetajad kui kontrolli puudumist nende tööga seotud asjaolude üle, mis võib suurendada stressi (Richards, 2012). Seega peaksid koolid võimaldama õpetajatel otsuste vastuvõtmisel rohkem kaasa rääkida.

Kooli juhtkond peaks vähendama õpetajate ülesannetes valitsevat ebaselgust. Õpetajatele on vaja anda selgeid suuniseid, mida neilt oodatakse ning mille alusel nende tööd hinnatakse. (Maphalala, 2014, lk 81) Õpetajatöös valitsevat selgust aitab saavutada kooli kehtestatud reeglite järjepidev ja ühetaoline rakendamine (Fitchett *et al.*, 2018, lk 115). Eriti peaksid koolid jälgima, et noorematele ja väiksema staažiga õpetajatele oleks nõudmised võimalikult selgelt esitatud, kuivõrd nemad on töö nõudmiste ja vähese kontrolli põhjustatud stressist suhteliselt rohkem ohustatud (Ruus, 2014).

Koolid saavad tõsta õpetajate suutlikkust stressoritega toime tulla, kui nad toetavad õpetajate arengut, loovad neile õppimisvõimalusi, pakkudes näiteks tööalaseid koolitusi (Skaalvik & Skaalvik, 2017, lk 116). Seega peaksid koolid õpetajate stressitaseme vähendamiseks suurendama õpetajate koolitamisele eraldatavaid ressursse (Herman *et al.*, 2018, lk 97). Koolid peaksid jälgima, et kui töö nõuab õpetajatelt uusi oskusi (nt

infotehnoloogia kasutamine), siis tuleb õpetajatele vastavaid koolitusi pakkuda (Fernández-Batanero *et al.*, 2021, lk 557).

Interpersonaalsetest teguritest tulenevat stressi on võimalik vähendada, kui toetada õpetajate suhtlusoskuse arengut. Koolid saavad pakkuda õpetajatele tunnijuhtimise koolitust, millega parandatakse õpetaja suutlikkust vältida ja lahendada konflikte klassiruumis. (Prilleltensky *et al.*, 2016) Koolid peaksid pöörama tähelepanu õpetaja sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengule, sest need oskused võimaldavad õpetajatel luua ja säilitada klassiruumis turvalist keskkonda (Bradley *et al.*, 2018; Collie *et al.*, 2012). Seoses erivajadustega õpilaste suunamisega tavakoolidesse on muutunud oluliseks koolitused, mis aitavad selliste õpilastega klassiruumis toime tulla (näiteks aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õpilased) (Von der Embse *et al.*, 2019). Õpetajad vajavad oskusi, kuidas tulla toime õpilaste häiriva käitumisega (Bottiani *et al.*, 2019). Tunnijuhtimise koolitused on õpetajate stressitaseme alandamise osas osutunud edukaks, kusjuures sellised sekkumised peaksid paremate tulemuste saavutamiseks olema kestusega 8–10 nädalat ning toimuva vähemalt kord nädalas (Von der Embse *et al.*, 2019, lk 1340).

Kuna üheks oluliseks õpetaja stressiallikaks on õpilaste käitumisprobleemid, siis saavad koolid vähendada õpetajate stressitaset, pakkudes tugiteenuseid, mida käitumisprobleemidega õpilastele pakutakse. Kooli jaoks on oluline pakkuda õpetajale toetust õpilaste käitumisprobleemide lahendamisel, õpetajal ei tohi jääda tunnet, et ta peab üksi vastutama õpilaste käitumise eest. (Ferguson *et al.*, 2012, lk 31) Kui koolid suudavad vähendada õpilaste käitumisprobleeme, siis on tõenäoline, et ainuüksi sellest piisab õpetajate tööstressi alanemiseks (Von der Embse *et al.*, 2019, lk 1338). Ruus (2014) soovib koolidel töötada välja hästitoimiva süsteemi õpilaste käitumisprobleemide lahendamiseks.

Õpetajatele pakutavad koolitused peaksid arendama ka õpetajate kohanemisoskusi, et nad suudaksid muutuvates oludes paremini toime tulla (Herman *et al.*, 2018, lk 99). Abi võib olla ka sellest, kui õpetajatele jagatakse infot tööstressi põhjustavate eri allikate kohta, õpetatakse neid stressi ära tundma ning pakutakse välja lahendusi, mida saavad õpetajad ise teha oma stressitaseme alandamiseks (Von der Embse *et al.*, 2019, lk 1338). Koolid saavad pakkuda õpetajatele stressijuhtimise koolitust, milles õpetatakse iseseisvat stressiga toimetulekut (Arismunadar *et al.*, 2022, lk 126). Õpetajatele saab tööstressi vähendamiseks õpetada rahunemis- ja lõdvestustehnikaid (Sanetti *et al.*, 2020, lk 418) ning emotsioonide

reguleerimise oskusi (Frank *et al.*, 2015, lk 213). McCarthy ja tema kolleegid (2016) toetavad õpetajatele stressijuhtimise õpetamist, väites, et kõiki töökeskkonnas olevaid tegureid ei ole võimalik koolidel elimineerida. Näiteks käitumisprobleemidega lastele on vaja haridust anda, kuigi nendega töötamine on stressitekitav. Sanetti ja kaasuuriate (2020) väitel on stressiga toimetuleku oskusi õpetavad koolitused kasulikud kogu koolipersonalile, kusjuures lisaks õpetajate stressitaseme alanemisele võivad suurenedagi nii õpetajate kui ka õpilaste vaimne heaolu ning õpetamise tõhusus ja õpilaste saavutatavad tulemused.

Von der Embse ja tema kolleegid (2019) kirjeldavad mitmesuguseid vaimsetel praktikatel põhinevaid käitumistavasid, mis on osutunud edukaks õpetajate stressitaseme alandamisel. Seega saavad koolid suunata õpetajaid tegelema jooga, meditatsiooni, ärksameelsuse (*mindfulness*) jms treeningutega. Sellised treeningud suurendavad õpetaja vastupanuvõimet stressiteguritele olukordades, kus ei ole võimalik stressitegureid tõkestada. Lisaks on pakutud sarnase lahendusena välja, et tööstressi all kannatavaid õpetajaid on võimalik suunata kognitiiv-käitumuslikku teraapiasse (Sanetti *et al.*, 2020, lk 418).

Tööstressi on võimalik vähendada, kujundades õpetajate tööd ümber ja muutes seda vaheldusrikkamaks. Selle põhjal on Ruus (2014) välja pakkunud, et koolid võiksid korraldada õpetajatele mitmesuguseid üritusi ja koolitusi, mis pakuvad muu hulgas ka vaheldust igapäevarutiini.

Kuivõrd juhi isiksuseomadused võivad mõjutada õpetajate stressitaset, siis võib ühtlasi sobivate koolijuhtide valik olla tööstressi ennetusmeetmeks. Juhid peaksid olema empaatilised, kannatlikud ja hoolivad. Samuti on oluline juhtide suhtlemis- ja nõustamisoskus. Tähtis on ka juhi töökoormus: kui koolijuht on tööga üle koormatud, siis jääb tal õpetajatega suhtlemiseks ja nende murede ärakuulamiseks vähem aega. (Korotkov, 2020)

### **1.5.3. Kooliüleused meetmed**

Farley ja Chamberlain (2021, lk 310) märgivad, et kuna õpetajate stressitaseme kasv on laialdane probleem ja õpetajate stressi põhjustavad tegurid on eri koolides sarnased, siis ei peaks vastutus õpetajate tööstressi leevendamisel lasuma üksikutel haridusasutustel, vaid haridussüsteemi tuleks terviklikult muuta. Kuigi koolid saavad pakkuda õpetajatele

sekkumismeetmeid stressitaseme alandamiseks, ei ole need piisavad, kui kõige laiemalt haridussüsteem ise on muutnud õpetajate töö stressitekitavaks.

Riigi tasandil on oluline, et viiakse korrapäraselt läbi uuringuid õpetajate tööstressi kohta. Sellega selgitatakse tööstressi põhjuseid ja saadakse teavet, kuidas on võimalik tööstressi vähendada. (Ruus, 2014) Kuivõrd õpetajate tööstressi laialdane levik on seotud õppekorralduse ja õpetajarolli muutustega, siis on oluline, et uuritaks, kuidas haridusreformid on seotud õpetajate tööstressiga. Reformide korraldamisel tuleks välja selgitada, millised muudatused täpsemalt õpetajatele stressi tekitavad. (Farley & Chamberlain, 2021, lk 322)

Kuna haridusreformid on oluliseks õpetajate tööstressi põhjustajaks, siis Maphalala (2014) leiab, et uuenduste kavandamisel peaks riik paralleelselt töötama välja ka meetmed nende stressitekitava mõju vähendamiseks. Kui uuendused nõuavad õpetajatelt rohkem tööd ja suuremat pingutust, siis tuleks mõelda, milliseid tugimeetmeid õpetajatele pakkuda. Riik peaks andma koolidele soovitusi juhtimispraktikateks, mis aitaksid uuendusi koolides kohapeal paremini ja õpetajates vähem stressi tekitavalt ellu viia.

Hariduskorralduslikest meetmetest on võimalik õpetajate stressitaset vähendada õpetajate töökoormust ja klasside suurust vähendades (McCarthy *et al.*, 2016, lk 591). Õpetajate töökoormus peaks olema kooskõlas nende oskuste ja võimetelega (Ruus, 2014).

Õpetajate tajutav töökoormus on seotud riiklike õppekavadega. Kui riikliku õppekava maht on suur või selles olevad nõuded õpitulemustele kõrged, siis võivad õpetajad tajuda suuri raskusi õppekava eesmärkide saavutamisel, mis taas omakorda suurendab õpetajate tööstressi. Oluline on ka see, millisena tajuvad õpetajad enda autonoomiat õppekava täitmisel. Kui õpetajatele anda rohkem valikuvabadust ja otsustamisõigust, siis võib see õpetajate stressitaset vähendada. (Ramatlapana & Makonye, 2012) Sarnaselt kooli tasandiga on ka kooliülesel tasandil oluline õpetajate kaasamine. Seoses haridusreformide ja õppekavade muutustega tajuvad õpetajad sageli, et neil ei ole uuendustes sõnaõigust, jäädes hariduspoliitilistest otsustest kõrvale. Selline kõrvalejätuse tunne tekitab õpetajates pingeid. (Farley & Chamberlain, 2021, lk 320) Haridusreformidel on olnud iseloomulik ülevallt-alla lähenemise rakendamine, mis võimaldab küll reforme kiiremini ja ressursisäästlikumalt ellu viia, kuid samas jätab see õpetajad otsustamisest kõrvale. Seega peaks ülevallt-alla lähenemine õpetajate vaimse heaolu toetamiseks ja stressi ennetamiseks

haridusreformide juures olema kombineeritud alt-üles lähenemisega. (Tikkanen *et al.*, 2020, lk 560)

Õpetajaid võiks stressiga toimetulekul McCarthy ja tema kolleegide (2016) hinnangul aidata see, kui õpetajakoolituse õppekavades arendataks vastavaid oskusi. Tavapäraselt on õpetajakoolitus keskendunud õpetaja erialaste ja õppemetoodiliste teadmiste ja oskuste arendamisele ning õpetaja professionaalsete väärtuste kujundamisele. Kuna töökeskkonna stressiteguritega on keeruline toime tulla üldjuhul eriti uutel õpetajatel, siis peaks stressijuhtimise koolitus toimuma juba õpetajakoolituse ajal enne seda, kui uued õpetajad tööle asuvad. Sarnasel seisukohal on Ramberg ja tema kolleegid (2020, lk 4), rõhutades samuti, et õpetajakoolituses tuleks rohkem arendada oskusi, mis aitaksid õpetajatel stressitekitavates olukordades hakkama saada.

Riigi tasandil aitavad õpetajate stressitaset vähendada õppematerjalid, mida on õpetajatel võimalik kasutada õppimaks tunnijuhtimist ja tulemaks paremini toime stressitekitavate olukordadega (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 111). Nimetatud meede seostub juba kooli tasandil välja pakutud õpetajate mitmesuguste koolitustega, kuid antud juhul rõhutavad Prilleltensky ja tema kolleegid (2016), et õpetajate oskuste arengu toetamise eest ei peaks vastutus lasuma vaid koolidel. Kuivõrd õpetajate tööstressi olemus ja tunnijuhtimise põhimõtted on suuresti universaalsed, siis võib osutada otstarbekas välja töötada ühised õppematerjalid kogu riigi koolidele.

## **2. EMPIIRILINE OSA**

### **2.1. Uurimistöö eesmärk**

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, mis tekitab põhikooliõpetajate hinnangul stressi õpetajatöö juures ning leida õpetajate arvamuste põhjal lahendusi õpetajate vaimse heaolu toetamiseks ja stressi vähendamiseks.

Siinse magistritöö abil soovib autor mõista, millised on põhikooliõpetajate arvamused tööstressi kohta ja mida teevad õpetajad selleks, et vältida tööl läbipõlemist.

Sel eesmärgil olen püstitanud järgmised uurimisküsimused:

1. Millised tegurid tekitavad põhikooliõpetajate hinnangul õpetajates tööstressi?
2. Mida on võimalik haridusasutustel ja riigil teha selleks, et toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi?

### **2.2. Uurimistöö metoodika**

Käesolevas magistritöös olen kasutanud kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivse uurimisviisi korral ei teostata uurimistulemuste statistilist analüüsi ning tulemusi ei üldistata statistilises mõttes üldkogumile. Sel põhjusel rakendatakse kvalitatiivse uurimisviisi korral mittetöenäosuslikke valimeid, mille korral ei seata tingimusi, et üldkogumi esindajatel peaks olema kindel töenäosus valimisse sattuda. (Guest *et al.*, 2016, lk 16)

Uuringu üldkogumi moodustavad kõik Eestis töötavad põhikooli- ja gümnaasiumiõpetajad. Uuringu valimi moodustasin mugavusvalimi põhimõttel. Mugavusvalimi korral kaasatakse uuritavad valimisse juhul, kui nad vastavad teatud tingimustele, uurides seejuures isikuid, keda on lihtne valimisse värvata. Seepärast on mugavusvalimi kasutamise põhimõtteid rakendades empiirilisi uuringuid lihtsam läbi viia (Etikan *et al.*, 2016, lk 3) Siinses töös

sean õpetajate valimisse kaasamise tingimuseks, et nad peavad uuringu ajal töötama Eestis põhikooliõpetajana. Sealjuures olen jälginud, et valimisse satuks nii põhikoolis töötavaid õpetajaid ning samuti seda, et valimisse satuks eri linnades töötavaid õpetajaid.

### **2.3. Uurimismeetod**

Andmekogumiseks olen kasutanud poolstruktureeritud individuaalintervjuusid. Ka Esterberg (2002) toetab seda vahendit, kuna see võimaldab teemat uurida avatumalt ning toetab uuritava vaatenurga mõistmist. Individuaalsete intervjuude kasutamine andmekogumiseks on õigustatud magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest tulenevalt. Kuna uuringu abil on soovitud välja selgitada eri stressitegureid ning lahendusi stressi vähendamiseks ja vaimse heaolu toetamiseks, siis iga intervjuueeritava käest eraldi seisukohti küsides on olnud tõenäoliselt võimalik saada teada suuremal hulgal eri stressitegurite ja lahenduste kohta.

Poolstruktureeritud intervjuu kasutamine on õigustatud, kuna intervjuu teemad on üldiselt teada, kuid uuringus ei soovita seada piiranguid stressiteguritele ja stressi leevendamise meetmetele (Esterberg, 2002). Vastupidi, uuringuga loodan avastada õpetajatööga seotud stressitegureid, mida varem ei ole uuringutes välja toodud, ning samuti soovin leida uudeid võimalusi õpetajate tööstressi leevendamiseks ja vaimse heaolu toetamiseks.

Poolstruktureeritud intervjuu on sotsiaalteadustes laialt levinud intervjuueerimismeetod, mille eelised peituvad intervjuueerimise paindlikkuses ning intervjuueerija ja intervjuueeritava vahel sideme loomises, mis aitab saada põhjalikumat ja üksikasjalikumat teavet. Kui intervjuueeritav jagab uuringu seisukohast olulist infot, siis saab intervjuueerija esitada täiendavaid ja täpsustavaid küsimusi, mille abil on võimalik saada uuringu jaoks olulistes küsimustes põhjalikumat infot. (Kallio *et al.*, 2016, lk 2954) Selline intervjuueerimine on eriti sobiv, arvestades eesmärki leida lahendusi õpetajate vaimse heaolu toetamiseks ja stressi vähendamiseks. Seega võimaldab poolstruktureeritud intervjuu esitada õpetajate ettepanekute kohta täiendavaid küsimusi, et saada ettepanekute olemusest paremini aru.

Poolstruktureeritud intervjuu rakendamise eeltingimus on, et uuritava teema kohta peab olema teatud määral läbi viidud eelnevaid uuringuid, et oleks võimalik kasutada olemasolevat kirjandust intervjuu küsimuste väljatöötamisel (Kallio *et al.*, 2016, lk 2955). Käesoleva magistritöö puhul on see tingimus täidetud, kuna õpetaja tööstressi tegurite

kohta on tehtud mitu uuringut ka varem ning nende põhjal on teada tööstressi kujunemise mehhanismid ning põhimõtted, kuidas on võimalik stressi leevendada.

#### **2.4. Uuringu valimi moodustamine**

Valimi suuruseks on kümme õpetajat. Minu hinnangul on selline valimi suurus piisav, et vastustest tekiks küllastumus. Seega eeldasin, et kümne õpetaja uurimisel saan teada suurema osa intervjueeritud õpetajate tööstressi põhjustavaid tegureid ja võimalikke meetmeid tööstressi leevendamiseks. Valimi suurendamisel oleks hakanud intervjueeritavate vastused sisult ilmselt korduma.

Valimisse kaasatud õpetajate kirjeldus on esitatud tabelis 1. Anonüümsuse tagamiseks ei ole töös välja toodud valimisse kaasatud õpetajate nimesid, vaid nende asemel kasutan pseudonüüme.

Intervjuu kava (Lisa 1) koostas minna. Intervjuu koosneb sissejuhatavast osast, kolmest küsimuste osast ja väljajuhatavast osast. Sissejuhatavas osas selgitatakse intervjuu korraldust ja küsitakse intervjueeritava taustaandmete kohta. Esimene osa intervjuu küsimustest vastab uurimisküsimusele „Millised tegurid tekitavad põhikooliõpetajate hinnangul õpetajates tööstressi?“. Nende küsimuste eesmärgiks on välja selgitada välja õpetajate tööstressi tegurid. Teine osa intervjuu küsimustest on sooliste erinevuste kohta õpetajate tööstressis temaatikas. Kolmas osa intervjuu küsimusi vastab uurimisküsimusele: „Mida on võimalik haridusasutustel ja riigil teha selleks, et toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi?“. Vastavalt käesoleva töö alapeatükis 1.3 rakendatud liigitusele jagunevad kolmanda osa küsimused kolmeks: õpetajate ja kooli rakendatavate ning kooliülevaate meetmete kohta käivad küsimused.

**Tabel 1.** Uuringus osalenud õpetajate andmed

Nr.	Vastaja pseudonüüm	Sugu	Staaž	Linn/vald	Klassi-juhatamine	Õppeaine (õppesuund)
1	Maria	N	15 aastat	Narva	+	inglise keele õpetaja
2	Yulia	N	7 aastat	Narva-Jõesuu	+	loodusainete õpetaja
4	Mihkel	M	25 aastat	Pärnu	-	eesti keele õpetaja
5	Valeri	M	30 aastat	Kohtla-Järve	-	tehnoloogia õpetaja
6	Kristi	N	5 aastat	Tartu	-	eesti keele õpetaja
7	Kairi	N	8 aastat	Sillamäe	+	klassiõpetaja
8	Vadim	M	36 aastat	Tallinn	-	ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetaja
9	Danika	N	5 aastat	Toila	+	klassiõpetaja/ pikapäevarühma õpetaja
10	Keit	N	21 aastat	Tallinn	+	eesti keele õpetaja

Allikas: autori koostatud

## 2.5. Uuringu läbiviimine

Intervjuude tegemiseks võtsin õpetajatega eelnevalt telefoni või e-posti teel ühendust, küsisin nõusolekut intervjuu andmiseks ning intervjuu diktofonile salvestamiseks. Positiivse vastuse korral leppisin kokku intervjuu korraldusliku poole, nt selle, kas intervjuu toimub näost näkku kohtudes või veebi vahendusel Zoomi keskkonnas. Võimaluse korral olen eelistanud näost näkku intervjuud, kuna selle puhul on paremini tagatud intervjuueeritava sotsiaalne kohalolek ja vastastikune suhtlus (Basch *et al.*, 2020, lk 931). Siiski ei osutunud praktilistel kaalutlustel näost näkku intervjuu läbiviimine alati optimaalseks lahenduseks, kui intervjuueeritav õpetaja asus intervjuueeriya elukohast kaugel

asuvast piirkonnast. Näost näkku intervjuude puhul oli intervjuu tegemise kohaks kool, kus õpetaja töötab.

Intervjuu küsimused olen koostanud eesti keeles ja valdavalt viinud intervjuud läbi eesti keeles. Kuna mõne intervjuueeritu emakeel on vene keel ja intervjuueeritavad tahtsid olla täpsed oma vastustes, siis vajadusel tõlkisin intervjuu käigus küsimusi vene keelde, kuigi nad proovisid vastata ikkagi eesti keeles.

## **2.6. Analüüsi metoodika**

Intervjuude salvestamiseks kasutasin mobiiltelefoni diktofoni. Pärast intervjuude korraldamist koostasin salvestusi kuulates intervjuudest ära kirjad. Ära kirjade koostamisel rakendasin täielikku transkribeerimist, kuivõrd osalise transkribeerimise korral oleks jäetud osa intervjuueeritavate vastustest välja (Bullock, 2016, lk 330). Kuna uurimisküsimused olid suunatud tööstressi uudsete tegurite ja leevendusmeetmete leidmisele, siis otsustasin, et ei ole põhjendatud enne analüüsi intervjuueeritavate vastustest osa teksti välja jätta. Transkribeerimisel esinevate vigade vältimiseks kuulas autor salvestisi mitu korda üle ja parandas intervjuude ära kirju.

Intervjuude analüüsimisel olen rakendanud induktiivset lähenemist ja avatud kodeerimist. Selle metoodika rakendamisel ei ole eelnevalt moodustatavad kategooriad määratletud ning kodeerimisel lähtutakse intervjuude sisust, mitte varasematest teoreetilistest eeldustest (Liu, 2016, lk 134). Selline lähenemine on põhjendatud, kuna ma soovisin saada õpetajate tööstressi kohta uutset teavet, mitte otsida kinnitust olemasolevale teabele.

Kodeerimise käigus moodustasin intervjuueeritava vastuste üldistamise põhjal koodid. Sarnased koodid koondasin kategooriatesse. Intervjuude tulemuste esitamisel tõin välja moodustatud kategooriad ning tulemusi ilmestasin tsitaadinäidetega intervjuudest. Et tagada vastajate anonüümsus, siis kasutasin tsitaatidele viitamisel pseudonüüme.

### 3. TULEMUSED

Magistritöö eesmärgid oli välja selgitada, mis tekitab põhikooliõpetajate hinnangul stressi õpetajatöö juures ning leida õpetajate arvamuse põhjal lahendusi õpetajate vaimse heaolu toetamiseks ja stressitaseme vähendamiseks. Mina töö autorina soovisin leida vastused kahele uurimisküsimusele.

Uurimistöö käigus viisin kümne põhikoolis töötava õpetajaga läbi poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuude tulemuste põhjal sain vastused magistritöö uurimisküsimustele. Järgmisena analüüsin intervjuu olulisemaid sõlmpunkte.

#### 3.1. Levinumad stressi põhjused

Esimese uurimisküsimuse abil sain erinevaid mõtlemapanevaid vastuseid. Intervjuu tulemustest selgub, et kõikidel küsitletud õpetajatel on sellel õppeaastal ülekoormus (s.t enam kui 24 kontakttundi), mis võib viidata õpetajate puudusele Eesti eri paigus. Neist paar õpetajat töötab nii hommikusel kui ka õhtusel vahetuses. Lisaks on ühel õpetajal pikapäevarühm, mis ei puuduta kontakttunde, ja koolieelikute õpetamise rühm. Õpetajatel on stressi soodustavateks teguriteks **konfliktsituatsioonid laste või vanematega, müra kooli koridorides ja klassides ning tööajast tulenev pikk, õhtusse ulatuv töö**. Väärrib märkimist, et üks intervjuueeritav tunnistas, et ta ei koge tööl stressi, sest käib psühholoogi juures, aga too ei ole koolipsühholoog, vaid erapsühholoog.

#### Intervjuukatke 1 (9. detsember 2022)

**Keit:** „Paar aastat tagasi oli mul probleeme läbipõlemisega, suhted mõne lapse ja nende vanematega halvenesid. Kuna ma ei näe võimalust ametit vahetada, hakkasin käima psühholoogi juures. Mõne aja pärast oli sellest mulle abi, kuid psühholoogi konsultatsioon on tõesti kallid teenused ja kahju, et kool ei saa selliseid teenuseid pakkuda. Meie koolis töötab psühholoog osalise tööajaga ja ainult lastega. Lisaks on ta kolleeg, mistõttu on end raske talle lõpuni avada.“

Kolm õpetajat mainis, et tööstress mõjutab nende suhteid peres. See oli eriti märgatav distantsõppe ajal 2020. aastal, kui tööd tehti kodus.

#### **Intervjuukatke 2 (19. detsember 2022)**

*Yulia:* „Mul on kaks last ja kahes toas oli õppeprotsessi korraldamine keeruline. Oli valida, kas pean videotunni ära jätma või kuulas mu laps tundi ilma rääkimata. Mõnikord töötas mu abikaasa kodus, siis oli meil tõsine võitlus arvuti ja ruumi kasutamise pärast.“

Stressiallikaks on **vaba aja nappus töönalal**, kuna õpetajad vastutavad nii paberite kontrollimise, tundideks ettevalmistamise kui ka töötamise eest dokumentidega, millele on seatud tähtaeg. Tihti tunnistasid küsitatud õpetajad, et eelistavad paberimajandust ja e-kooli täitmist, sest seda kontrollib administratsioon; tundideks valmistumisel toetuvad nad oma kogemustele ja improvisatsioonile.

#### **Intervjuukatke 3 (19. detsember 2022)**

*Yulia:* „Sageli on mul palju ideid tundide mitmekesistamiseks. Aga dokumentatsioon võtab palju aega ja pärast tunde jääb tööpäeva lõpuni 1 tund, mis kulub tavaliselt kas konsultatsioonile või e-kooli täitmisele.“

#### **Intervjuukatke 4 (16. detsember 2022)**

*Kristi:* „Minu jaoks on probleemiks individuaalsete õppekavade loomine näiteks erivajadustega õpilastele. Arvestada tuleb õpilase kõigi võimalike omadustega ja plaan tuleb koostada nullist. See võtab tohutult aega ja ma ei saa tegelikult aru, miks aineõpetaja seda teeb, mitte koordinaator.“

Samuti mõjutavad keeleõpetaja seisundit **asendused**, kui tundi anda kogu klassile ja võõrkeeles selgitamine nõuab rohkem pingutust.

#### **Intervjuukatke 5 (9. detsember 2022)**

*Keit:* „On väga raske, kui õpetad ainet võõrkeeles ja klassis on 30 last. Nende hulgas on alati neid, kes seda takistavad ega anna võimalust teistel õppida. Mis puutub asendamisse, siis need on üksikjuhtumid, mis ma võiksin ära kannatada, aga kui klassi ei jaotata rühmadeks, siis läheb väga raskeks. Mina õpetajana tundsin end selles olukorras eksinuna ja objektiivsetel põhjustel ei jõudnud aasta lõpuks oma eesmäärke saavutada.“

Sellele võib lisada koolituse individuaalprogrammi järgi Ukrainast saabunud õpilastele, kes alustavad nullist, kuid õpivad koos teiste õpilastega üldklassis.

### **3.2. Soolised erinevused õpetajatöös**

Peaaegu kõik õpetajad märkisid, et mees- ja naisõpetajal siinkohal erinevusi peaaegu pole ehk stressi kogevad nad võrdselt. Samas väidavad mõned uurijad, et meesõpetajatel esineb vähem läbipõlemist (Antoniou *et al.*, 2013; Wang *et al.*, 2014). Üks vastaja lisas, et meesõpetajad „ventileerivad“ vähem ega jaga nii palju muresid teiste kolleegidega.

#### **Intervjuukatke 6 (8. jaanuar 2023)**

*Kairi:* „Tõepoolest, ma märkasin, et meie meeskolleegid on ka pärast 7–8 tundi järjest täiesti rahulikud ja kurdavad vähem jooksvate probleemide üle tööl, pigem teevad nalja, et igal pool on omad mured.“

Samuti ütlesid õpetajad, et sugu ei mõjuta stressitaluvust, pigem sõltub see isikuomadustest. Lisaks rõhutati, et õpetajates, kellel on suurem töökogemus, märgatakse rohkem vastupidavust.

#### **Intervjuukatke 7 (15. detsember 2022)**

*Mihkel:* „Mulle tundub, et need, kes tulid kooli tööle ja jätkavad õpetamist, on õppinud sellega elama ja toime tulema. Kogemuse abil leiad enda jaoks erinevaid nippe, kuidas konfliktsituatsioonidest või väsimusest üle saada.“

Ühel juhul tunnistas õpetaja, et oli kõige suhtes lihtsalt ükskõikne, mis ühtlasi tõkestas tema jaoks stressirohkete olukordade tajumist. Võib oletada, et ka see on üks toimetulekustrateegiaist, mida mõni õpetaja kasutab.

#### **Intervjuukatke 8 (9. jaanuar 2023)**

*Danika:* „Püüan olukorrale rahulikult vaadata, see on lihtsalt minu töö ja ma olen seda teinud algusest peale. Kui on aga probleeme või konfliktolukordi, siis püüan neid lahendada, kuid ma ei muretse selle pärast absoluutselt.“

Võib eeldada, et stressi tajumise juures mängib lisaks kogemusele suurt rolli ka õpetaja temperament.

### 3.3. Tööstressi maandamise meetodid

Tööstressi ennetamiseks kasutavad Eesti õpetajad mitmesuguseid meetodeid, sealhulgas nädalavahetustel massaaži, kalastamist, raamatute lugemist ja muud meelelahutuslikku ajaveetmist ning osa eelistab lihtsalt rohkem magada.

#### Intervjuukatke 9 (15. detsember 2022)

*Mihkel:* „Kõik on lihtne, magan palju, eriti nädalavahetustel.“

#### Intervjuukatke 10 (19. detsember 2022)

*Yulia:* „Mul on palju hobisid, ma ei ütleks, et ma nendega konkreetset töö pärast tegelen, aga kuidagi aitab see mul tähelepanu hajutada ja lõõgastuda. On hea, kui kooli meeskonnas on sõpru ja saab kuskil koos aega veeta. Kuid tuleb tõdeda, et ka puhkuse ajal on kolleegidel tööteemalisi vestlusi.“

Kahjuks leidis ka neid, kes tunnistasid, et neil pole lõõgastumiseks vaba aega ja kogu nende elu koosnebki tööst. See on eriti märgatav nende õpetajate seas, kelle üks tööülesandeid on klassijuhatamine.

#### Intervjuukatke 11 (10. detsember 2022)

*Maria:* „Klassijuhataja töö on minu jaoks tõeline õudusunenägu, sest minu klassis on 33 last ja kõigil on vanemad, kes peavad vajalikuks koduste ülesannete vastu huvi tunda ja iga kord vaielda. Kuna koolipäeva jooksul pole selleks aega, sest mul endal on tunnid, pean klassiasjadega tegelema pärast tunde, õhtuti või isegi nädalavahetustel. Kui ma mingil põhjusel telefonile või meilile ei vasta, helistatakse kohe administratsiooni või pöördatakse Haridusameti poole. Minu arvates töötab aineõpetaja 7–8 tundi päevas, klassijuhataja aga 24 tundi. Mulle meeldib mu töö aineõpetajana, kuid klassijuhatamise tõttu hakkas mu vaimne tervis tugevalt halvenema.“

Nagu ka N. Schneiderman oma kolleegidega on rõhutanud, on stress negatiivselt seotud inimese psühhosotsiaalse heaoluga, mis tähendab, et kõrgemat stressitaset kogevad inimesed on vähem õnnelikumad ja nad on oma eluga vähem rahul (Schneiderman *et al.*, 2015). Ka viimasest intervjuukatkest ilmneb, et selle juhtumi puhul vähendab klassijuhatamise tööülesanne koolis töötamise heaolu taset. Rahulolematus võib lõpuks laieneda ka väljapoole tööd.

### **Intervjuukatke 12 (19. detsember 2022)**

*Yulia:* „Praegu olen klassijuhataja kahes klassis, kus on nii või teisiti probleemsed õpilased. Ma kulutan sellele palju aega ja energiat, unustades oma tunnid. Selle eest makstakse muidugi väga vähe, seega ei taha keegi klassijuhataja olla. Oleks tore, kui koolides oleks riigigümnaasiumide süsteem, kus igal õpilasel on oma nn mentor.“

Stressi ennetamiseks läheb üks intervjuus osalenud õpetaja vahetunni ajal õue värskesse õhu kätte ja „puhkab täiel rinnal“.

### **Intervjuukatke 13 (14. detsember 2022)**

*Valeri:* „See on väga naljakas, alguses arvasid administratsioon ja lapsed, et ma käin suitsetamas, aga ei. Olen esimeselt hariduselt bioloog ja mulle meeldib loodust vaadelda. See ei tähenda, et ma oma ametikohustusi rikun, kui mul on vaba tund või vaheaeg, kus ma ei ole korrusel korrapidaja, siis veedan selle aja hea meelega kooli hoovis. Kahjuks on klassiruumides ventilatsiooniga probleeme ja on üsna umbne, arvestades, et minu juurde tuleb tundi 25–35 last, on neis raske viibida isegi avatud akendega.“

Samuti selgus, et kaks noort õpetajat käib eri kursustel, mis puudutavad psühholoogiat, ja loeb psühholoogiateemalisi raamatuid, mis aitavad leida vastuseid küsimustele, kuidas tööstressi maandada või ennetada.

### **Intervjuukatke 14 (8. jaanuar 2023)**

*Kairi:* „Kirjanduse lugemise harjumus on mul olnud ülikoolis õppimise ajast peale. Tunnistan, et ma ei loe teadusallikaid, vaid nüüdisaegset psühholoogiat, tõsiste lugude ja psühholoogide kasulike nõuannete kaudu on lihtsam mõista, kuidas oma valdkonnas tegutseda. Õpetajatöös on muidugi sadu tuhandeid erinevaid olukordi ja igaihe puhul ei jõua vastust või tegevust läbi mõelda, aga muid olukordi nii või teisiti läbi mõeldes saab kogemuse ja vigu enam ei tee.“

### **3.4. Kooli võimalikud meetmed**

Minu uurimistöö teine uurimisküsimus oli järgmine: mida on võimalik haridusasutustel ja riigil teha selleks, et toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi? Intervjuude käigus sain õpetajatelt vastused, mis aitavad sellele uurimisküsimusele vastata.

Küsimusele, mida ootavad õpetajad kooli juhtkonnalt vaimse heaolu tõstmiselt, anti üsna ootuspäraseid vastuseid. Need olid eelkõige seotud toitlustamisega, s.t mainiti lühikesi vahetunde, mille jooksul ei ole aega rahulikult süüa.

#### **Intervjuukatke 15 (9. detsember 2022)**

**Keit:** *“Tean, et on koole, kus lõunavaheaeg on kõigile 45–60 minutit ja see on normaalne, et õpetajale peaks ka söömiseks aega jääma, mitte et peaks nälgima, sest on 7 tundi järjest ja vahetundide ajal tuleb koridoris korda pidada.*”

#### **Intervjuukatke 16 (9. jaanuar 2023)**

**Danika:** *„Mul pole üldse aega sööklas süüa, ma pean sööma liikvel olles ja seda, mida olen kaasa võtnud. Sama olukord on ka teistel mu kolleegidel. Jah, loomulikult mõjutab see ka õpetaja tervist, nii vaimset kui ka füüsilist.“*

Enamik õpetajaid arvab, et nad väärivad lõunapausi ja vähemalt ühte kohvipausi sama palju, kui ka teiste kutsealade esindajad.

#### **Intervjuukatke 17 (15. jaanuar 2023)**

**Vadim:** *„Hea oleks, kui mul oleks kööginurk, sest enamikus renoveeritud koolides on see juba olemas. Minu kabinetist sööklani on kohvijoomiseks üsna kaugel maa ja klassis on tavaliselt ka lapsed. Isegi vanades majades saaks selliseid nurgakesi välja mõelda, kus õpetaja saab vaikselt aega veeta.“*

Üks intervveeritud õpetajatest tõi väga konkreetselt välja, et ta soovib näha „kõikehõlmavat juhtimiskultuuri, mis väärtustaks ja hoiaks töötajaid“, mis võib ühtlasi tähendada ka seda, et ta ei tunne ülemuste usaldust ega tuge. Sellele viitavad tugimeetmetega seotud vastused administratsioonilt. Enamikul juhtudel oli vastus „mitte midagi“ või „midagi tehakse, kuid mitte seda, mida me ootame“.

#### **Intervjuukatke 18 (16. detsember 2022)**

**Kristi:** *„Mulle on täiesti vastuvõetamatu, kuidas juhtkond meiega suhtleb. See olukord sarnaneb nõukogude kooliga, kus kuri õpetaja sõimab õpilast. Veelgi tobedam on see, et kriitikaks ja õpetajate alandamiseks pole põhjust, sest tegelikult on tal õigus, aga administratsioon oskab olukorda tõlgendada omal moel. Ja solvav on see, et töötad nagu*

*hobune, kuid selle eest ainult noomitakse. Loomulikult tulevad mõtted töökoha vahetamisest ja mitte enam stressi minemisest.“*

Maphalala (2014) väidab, et õpetajate stressitase on seotud sellega, millised on nende suhted kooli juhtkonnaga. Kui suhted juhtkonnaga on head ja valitseb üksteisemõistmine, siis kogeivad õpetajad vähem stressi.

### **Intervjuukatke 19 (14. detsember 2022)**

*Valeri: „Olen töötanud samas koolis 30 aastat ega ole kordagi saanud kooli juhtkonnalt tunnustust. Imelik, aga kunagi oli traditsioon tunnustada õpetaja tööd staaži järgi, nüüd ilmselt ei ole see aktuaalne.“*

Kahel juhul suutis kooli juhtkond aga tööstressi vähendada, muutes tunniplaani õpetaja jaoks paindlikumaks, kuid teisalt võib eeldada, et see toimib vaid nende õpetajate puhul, kes ei tööta klassijuhatajana. Esitati ka arvamus, et ühte renoveeritud kooli ehitati õpetajatele „vaikuseruum“, kus saab üksi olla ja kas või massaažitoolil istuda, kuid probleem seisneb selles, et soovijaid on palju rohkem, kui see ruum mahutab.

### **Intervjuukatke 20 (10. detsember 2022)**

*Kairi: “Minu jaoks on väga oluline, et oleks koht, kus on vaikus, sest töötan suures koolis, kus on 800–900 last, seega väsin kiiresti ära ja tüdinen mürast. Vahel tuleb kõrvaklapid pähe panna ja muusikat kuulata”.*

### **Intervjuukatke 21 (19. detsember 2022)**

*Yulia: “Mu pea valutab väga, kui põhikoolilapsed koridoris karjuvad. Korrapidajad ei saa sellega midagi peale hakata, kuna vahetunnis on lastel tõesti võimalus omavahel rääkida, naerda või isegi joosta. Mul pole selle vastu midagi, aga ma tahaksin olla vaikus, nii et sulgun oma kabinetti. Kuid enamasti pean ikka kuhugi minema ja satun lärmi keskele.“*

## **3.5. Soov töötada õpetajana**

Ühes intervjuust selgus, et õpetajale teeb enim muret eesti õppekeelele üleminek, sest ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse õpetajal on praegu nõutav eesti keele oskuse tase B2, kuid tal on probleeme C1-eksami sooritamisega (mitu ebaõnnestunud katset). Samas tuleb arvestada, et õpetajate stressitase sõltub sellest, millisenad nad tajuvad oma suutlikkust

töoga hakkama saada, mis omakorda sõltub õpetajate teadmiste ja oskuste tasemest (Collie et al., 2012, lk 1197).

### **Intervjuukatke 22 (6. jaanuar 2023)**

*Vadim:* “Töö kaotamine on inimesele, kes peab oma elukutset kutsumuseks, üsna pingeline olukord, kuigi ta ise usub, et pärast eksami sooritamist poleks ta valmis eesti keeles ainet õpetama, sest peab õppima vajalikku terminoloogiat. Kui ajakirjanduses kirjutatakse või õppenõukogus öeldakse, et peame lühikese ajaga jõudma C1-tasemeni ja üleminekuks valmistuma, lülituvad õpetaja mõtted oma koha päästmisele, kõnealusel juhul keele süvaõppele pärast tööpäeva või nädalavahetustel”.

Intervjueeritu hinnangul on hirm selle ees, mis juhtub tulevikus, üks põhjusi, miks on paljud õpetajad stressis, ning tema hinnangul võib see mõjutada ka õpitulemusi sel üleminekuperioodil. Küll aga teeb ta oma sõnul kõik endast oleneva, et 2024. aastaks vajalik tulemus saavutada.

Seevastu eesti õppekeelega koolis töötava õpetaja rahulolu mõjutab põgenike saabumine Ukrainast, kes ei oska üldse eesti keelt ja peavad samal ajal õppima samas klassis lastega, kelle emakeel on eesti keel. Mida suurem on ukraina laste arv klassis, seda aeglasem ja pingelisem on tema sõnul õpetaja jaoks töö.

### **Intervjuukatke 23 (6. detsember 2022)**

*Mihkel:* „Palusin administratsioonilt abi, et avada ukraina lastele eraldi klass, kus nad pärast tunde süvendatult eesti keelt õpiksid, kuid seda ei antud ning osa lisatööst jäi minu kanda. Siia lisandub veel see, et ukraina lapsed laekuvad kooli erinevatel nädalatel, üks alustab eesti keele õppimist septembris, teine oktoobris, kolmas on koolis juba aprillist ja mingi hetk hakkab kohe koostama 4. või 5. kontrolltöö näidist eri keeleoskusega lastele. Kindlasti võtab see minult jõu, aja ja soovi koolis töötada.“

### **Intervjuukatke 24 (9. detsember 2022)**

*Keit:* “Seoses suure hulga pagulaste saabumisega tuleks õppida, kuidas neile läheneda. Sellega seoses on tulnud palju suhelda lastega, vanematega, sest viimastel aastatel on õpitud põhiliselt kaugõppes ja nõukogude meetodite järgi. Minu arvates oleks lihtsam koostada väliskülalistele ühtne programm, millele aineõpetaja saaks toetuda. Enda puhul

*võtsin initsiatiivi enda kätte, mõistes, et nende kohalviibimine võib kesta kaua. Mul ei ole palju aega ja energiat, et seda kõigiga tulevikus teha, kuid sain ette suure pildi. Selles olukorras ootas loomulikult riigi, haridusosakonna või kooli juhtkonna toetust, kuid jäin uute väljakutsetega üksi ja see ei lisanud motivatsiooni koolis töötamiseks, pigem vastupidi, mõtlesin keelekursuste avamisele ja enda heaks töötamisele.“*

Nagu ka Madigan ja Kim (2021) on toetudes oma uurimistulemustele väitnud, viib töötajate läbipõlemine nende töölt lahkumiseni, mistõttu suureneb personali voolavus ja tekib vajadus neid uute töötajatega asendada. See aga toob organisatsioonidele omakorda kaasa töötajate värbamise ja koolituskulude kasvu.

### **3.6. Suhted laste ja lapsevanematega**

Intervjuu lõpus mainis üks õpetaja oma ärevust, mis on teda juba aastaid vaevanud. Selle põhjuseks on tema sõnul asjaolu, et „üha rohkem lapsi ja lapsevanemaid ei hinda õpetajate tööd“ ning üha rohkem õpilasi eelistab õpetajaid, kes „nõuavad vähe“ ja „alahindavad neid, kes tõepoolest annavad teadmisi“.

#### **Intervjuukatke 25 (9. jaanuar 2023)**

***Danika:** „Ma tõesti tahan, et minu ainst oleks lastele kasu, sest võib-olla just minuga seovad lapsed oma tulevase elukutse, aga enamasti kohtan vanemate agressiivsust, mis paneb mind mõtlema, kas on vaja lapsi õpetada või on meie ajal laps klient. Loomulikult see mõjutab minu heaolu ja ma tahaksin eriala jätta ning tegeleda teadusega“.*

#### **Intervjuukatke 26 (10. detsember 2022)**

***Kairi:** „Tänapäeval on palju juhtumeid, kus õpilased on nagu kliendid ja õpetajad nagu teeninduspersonal. Vanemad võivad oma tingimusi dikteerida ja kui õpetaja nendega nõus ei ole, siis ootab teda ees suur konflikt. See on väga kahetsusväärne. Õpetajal võiks olla oma autonoomia, mis aitaks tööd loominguks muuta. Praegu aga kehtib hoopis diktaat, kus oled üksi ja pead vastu pidama igale kapriisile. Mul on olnud kaks juhtumit, kui kirjutasin lahkumisavalduse, lihtsalt sellepärast, et lastevanematelt tulid e-kirjad sõnadega „Te pole siin mitte keegi“ või „Kas te olete hull?“.*

**Tabel 1.** Kokkuvõtlik teave tekkinud probleemi ja võimalike lahendusmeetmete kohta

Teemavaldkond	Intervjuu tulemuste põhjal tekkinud koodid	Intervjuu tulemuste põhjal loodud soovitusel
Õpetajate vaimse heaolu toetamine ja tööstressi vähendamine	<ul style="list-style-type: none"> <li>● töötingimused</li> <li>● tervis</li> <li>● probleemid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● luua raamistik endale, tööpäeva tegevus ja tegevused pärast tööd</li> <li>● otsida aktiivselt probleemidele lahendusi, võtta ühendust kolleegide või mentoriga</li> <li>● järgida tervislikku eluviisi ja lõunatada tööajal</li> </ul>
Juhtkonna tegevus, et õpetajatel oleks vähem tööstressi	<ul style="list-style-type: none"> <li>● suhtumine ja tunnustus</li> <li>● töökoormus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● anda ühtlane koormus, millega õpetaja hakkama saab</li> <li>● luua õpetajale võimalus saavutada koolis autonoomia</li> </ul>
Riigi tegevus, et õpetajatel oleks vähem tööstressi	<ul style="list-style-type: none"> <li>● privileegid</li> <li>● koolitamine</li> <li>● klasside täituvus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● pakkuda sooduskuponge massaaži- või spaareisiks</li> <li>● lubada seadusandlikul tasemel õpilaste arvuks klassis kuni 18 inimest</li> <li>● luua õpetamisoskuste laiendamiseks veebipõhist juhendamist</li> </ul>

Kokkuvõtteks võib lisada, et ankeeti olid lisatud ka ettepanekud toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi. Nende hulgas on õpetajatele puhkeaasta pakkumine, kogemuste vahetuse toetamine, välislähetused ning 100% tasustatud töövõimetuslehed. Kutseala väärtustamine on samuti oluline, sest sageli on õpetaja jaoks tema töö kutsumus. Pingutuse-tasu tasakaalustamatuse mudel selgitab tööstressi kujunemist olukordades, kus inimene tajub, et temalt nõutav tööga seotud pingutus ja töö eest saadav tasu ei ole omavahel tasakaalus (Siegrist, 1996, lk 34). Tasu mõistetakse mudelis laiemalt kui rahalist tasu, see hõlmab ka tunnustust ja tööga kaasnevat staatust

(*ibid.*). Ühest intervjuust jäi kõlama mõte, et dokumentitöö võiks üle anda teistele koolitöötajatele, kes pole tundide andmisega seotud.

Kuigi siinne magistritöö põhineb kümne õpetaja arvamusel ning kogemusel, võib see uurimistöö osutada kasulikuks haridusega tegelevatele ametnikele ning koolijuhtidele, kes püüavad luua koolis soodsat töökeskkonda, et meelitada kooli tööle juurde uusi õpetajaid.

#### 4. ARUTELU

Prilleltensky koos kaasuurijatega (2016, lk 105) jaotab õpetajatele stressi põhjustavad tegurid kolmeks: isikliku tasandi, interpersonaalse tasandi ja organisatsiooni tasandi stressorid. Siinse töö tulemuste põhjal saab isikliku tasandi stressorina käsitleda õpetajate ajapuudust ja vähest vaba aega, mis on vastavalt Wieczoreki (2016, lk 233) seisukohale stressitekitava ressursipuuduse tunnus. Aja kui ressursi vähesusele viitavad õpetajate vastused, kus nad kirjeldavad asjaolu, et neil ei jätku aega tundide ettevalmistamiseks, mistõttu tegeletakse sellega kohati pealiskaudselt. Ajapuudusele viitab ka õpetajate suur töökoormus, kuivõrd uuringus osalenud õpetajat töötavad normkoormusest (24 ainetundi nädalas) suurema koormusega. Samas võib ajapuudust seostada ka organisatsiooni tasandiga, sest õpetajate suur töökoormus tuleneb kooli töökorraldusest. Kuigi ma käesolevas töös ei täpsustanud seda õpetajatelt, miks nad nii suure koormusega töötavad, on võimalik, et see on seotud õpetajate puudusega. Ühtlasi võib oletada, et kooli juhtkond survestab õpetajaid töötama suurema koormusega, kuna vastasel juhul ei oleks võimalik kõiki õppekavas ette nähtud tunde õpilastele läbi viia.

Kuivõrd suurt töökoormust mainisid õpetajad käesolevas töös korduvalt ja seoses eri asjaoludega (tundide arv, pikapäevarühm, koolieelikute rühm, lisaülesanded, individuaalõpe Ukrainast saabunud põgenikele), siis võib arvata, et tegemist on õpetajate jaoks väga olulise stressiteguriga. Kuigi siinse magistritöö puhul on tegemist kvalitatiivse uuringuga, milles ei mõõdetud stressitegurite esinemissagedust või intensiivsust, leiab autor, et töö tulemused on suhteliselt kooskõlas V. Ruusi (2014) korraldatud uuringuga Tartu koolide õpetajate kohta, mille järgi on nende jaoks suur töökoormus kõige sagedasem stressor ning ajapuudus on stressorite seas kolmandal kohal.

Interpersonaalse tasandi stressoritena avaldusid käesolevas uuringus õpetajate konfliktid õpilaste ja lapsevanematega, mida on rõhutanud õpetajate tööstressoritena ka Prilleltensky ja tema kolleegid (Prilleltensky *et al.*, 2016, lk 111). Samuti võib isikutevahelise taseme stressitegurina mõista õpetajate tunnet, et õpilased ja lapsevanemad ei väärtusta õpetajaid piisavalt. Viimane asjaolu seostub Maphalala (2014, lk 88) seisukohaga, et õpetajates võib

stressi tekitada õpilaste vähene austus õpetajate vastu. Varem Eestis korraldatud uuringute järgi on õpilaste käitumine üheks olulisemaks õpetajate stressiallikaks (Gurt, 2020; Ruus, 2014), kuid siinse töö uuringud seda otseselt esile ei toonud, et õpilaste ebasobiv käitumine tekitab õpetajates stressi.

Organisatsiooni tasandi stressoritena võib siinse uurimistöö puhul välja tuua koolis toimuvad muutused ning juba eespool nimetatud suure töökoormuse. Lisaks nimetati stressoritena müra klassiruumis ja koridoris, mida töös käsitletud kirjanduses välja toodud ei olnud. Sellist müra võib pidada nii interpersonaalseks stressiteguriks (tõenäoliselt tekitavad müra teised õpilased ja koolipere liikmed) kui ka organisatsiooni tasandi stressoriks (kool tööandjana peaks vastutama töökeskkonna kujundamise eest).

Sarnaselt varasemate uuringutega (Shaw, 2016; Travers, 2017) näitavad käesoleva töö tulemused, et õpetajates tekitavad stressi hariduses toimuvad muudatused, millega tuleb õpetajatel kohaneda. Intervjuude tulemuste põhjal võib väita, et muudatused tekitavad õpetajatele täiendavat töökoormust ja ebakindlust ning panevad neid end tundma ebapädevana. Kaudselt viitavad käesoleva töö tulemused ka sellele, et hariduses toimunud muudatused suurendavad õpetajate tööülesannete hulka.

Kui õpetajates üheks tööstressi tekitavaks muudatuseks on paberitöö ja bürokraatlikud tööülesanded, mida on rõhutanud ka Putwain ja Von der Embse (2019), siis käesoleva töö põhjal saab välja tuua kaks Eesti praegusele koolielule eripärast tööstressi tekitavat muudatust. Esiteks on seoses 2022. a Vene-Ukraina sõjaga tulnud Eesti koolidesse Ukraina põgenikest õpilasi, kes vajavad individuaalset lähenemist, mis tekitab õpetajatele täiendavat ajakulu. Teiseks Eestile omaseks muudatuseks on vene õppekeelega koolides eestikeelsele õppele üleminek, mis tekitab stressi vene emakeelega õpetajatele, kes on oma ainet seni vene keeles õpetanud. Viimati nimetatud muudatus võib panna õpetajaid kahtlema oma kompetentsuses ja tekitada isegi mõtteid, et võidakse oma töökoht kaotada. Seega võivad sellised muutused vähendada õpetaja enesetõhusust, mis vastavalt Bottiani ja tema kolleegide (2019, lk 46) käsitlelusele toob õpetaja jaoks kaasa kõrgema tööstressi taseme. Erialakirjanduses on rõhutatud IKT-oskuste arendamise vajadust kui stressitegurit (Fernández-Batanero *et al.*, 2021, lk 557), kuid selle kõrval näitavad käesoleva töö tulemused, et sarnasel viisil võib stressi tekitada vajadus õppida eesti keelt ja eesti keeles õpetamist. Eesti õppekeelele ülemineku stressitekitav mõju on selgitatav transaktsioonilise mudeliga (Lazarus & Folkman, 1984), mille kohaselt hindab inimene tajutava sündmuse

mõju potentsiaalse ohuna. Antud juhul hindas õpetaja olukorda nii, et on võimalik, et ta ei suuda eesti keeles õpetamisega hakkama saada, mis omakorda tekitab temas stressi.

Kuivõrd Vene-Ukraina sõda on loodetavasti ajutine olukord, siis selle põhjal võib arvata, et mõnel õpetajal, kes peab õpetama Ukraina põgenikest õpilasi, on stressitase tavapärasest ajutiselt kõrgem. Sarnaselt järeldavad Sterkowicz ja tema kolleegid (2012), et inimese stressitase on muutuv, sest stressi tekitavad olukorrad vahelduvad.

Kuigi paljud õpetajate tööstressi kohta korraldatud uuringud kinnitavad, et meesõpetajate tööstressi tase on madalam kui naisõpetajatel (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Antoniou *et al.*, 2013; Desouky & Allam, 2017; Klassen & Chiu, 2010), siis käesoleva töö tulemused ei viita sellele, et mees- ja naisõpetajad tajusid stressi märkimisväärselt erinevalt. Kirjanduses on välja toodud, et naisõpetajad võivad tööstressi rohkem tajuda, kuna nad peavad oma erialaste oskuste taset madalaks või et naisõpetajad tajuvad rohkem rollide paljusust (Desouky & Allam, 2017, lk 195). Kumbki seisukoht käesolevas töös ei avaldunud. Siiski mainiti seda, et naisõpetajad otsivad tööstressi korral rohkem toetust kolleegidelt.

Õpetajate stressi on võimalik ennetada ja vähendada nii õpetajatel endil kui ka kooli juhtkonnal ning kooliülesel (kohalik omavalitsus, riik) tasandil. Uuringu tulemuste põhjal rakendavad õpetajad stressi vähendamiseks mitut kirjanduses varasemalt mainitud meetet, nagu näiteks kalastamine ja teised hobitegevused (Arismunadar *et al.*, 2022, lk 127). Samuti loevad uuringus osalenud õpetajad erialast kirjandust selle kohta, mis aitab stressi maandada (vt ka Bhowmick, 2019, lk 344) ning osalevad stressiteemalistel koolitustel (vt ka Reddy & Anuradha, 2013). Ka piisav uneaeg on stressimaandamiseks oluline (Reddy & Anuradha, 2013, lk 15) ning ka siinses uuringus mainiti stressi maandamise meetmena magamist. Käesoleva töö tulemuste põhjal võib pidada positiivseks, et ei selgunud see, et õpetajad kasutaksid stressi maandamiseks ebatervislikke tegevusi, nagu näiteks emotsionaalne söömine ja alkoholi tarbimine, mida on maininud Klassen ja Durksen (2014, lk 164). Vastupidi, uuringust selgus, et õpetajad väärtustavad tervislikke eluviise ja tervislikku toitumist ning peavad oluliseks, et töökorraldus jätaks neile piisavalt aega tööpäeva keskel einestamiseks. Võrreldes kirjanduses mainituga ilmnes käesolevast tööst õpetajate stressimaandamise meetmena lisaks psühholoogi külastamine, mis viitab teadlikule tegelemisele stressiga.

Bradley ja tema kolleegide (2018, lk 245) järgi aitab õpetajaid kõrgem vaimne ehk psühholoogiline heaolu. Õpetajate välja pakutud ettepanekute järgi oleks võimalik kooli tasandil õpetajate vaimset heaolu suurendada, kui kooli juhtkond looks neid toetava ja väärtustava juhtimiskultuuri. Nimetatud soov ühtib Hermani ja tema kaasuuriijate (2018) seisukohaga, et koolid peaksid lähenema õpetajate stressi vähendamisele süsteemselt. Kahtlemata aitab õpetajaid toetav ja väärtustav juhtimiskultuur nende vaimset heaolu ka laiemas mõttes saavutada, mitte üksnes ei vähenda stressorite negatiivset mõju.

Samuti võiks õpetajate vaimset heaolu suurendada neile suurema autonoomia pakkumine. Õpetajad soovivad, et nende töö oleks rohkem ajapaindlikum, et nad saaksid rohkem otsustusõigust tunniplaani ja tööaja suhtes. Samuti soovivad õpetajad pikemat lõunapausi. Nimetatud ettepanekud on kooskõlas Ramatlapana ja Makonye (2012) väitega, et kui anda õpetajatele rohkem valikuvabadust ja otsustamisõigust, siis tajuvad nad ennast autonoomsemana, mis võib õpetajate tööstressi vähendada.

Skaalvik ja Skaalvik (2017, lk 123) leiavad, et koolid peaksid panustama õpetajate oskuste arengusse, millega tõuseks õpetajate suutlikkus oma tööga hakkama saada ja sellega seotult oleks neil ka vähem stressi. Käesolevas uuringus pakkusid õpetajad välja kogemuste vahetamise ja välislähetuste võimaluse, mis täidaksid nimetatud eesmärgi.

Kooliüleste meetmete osas pakkusid uuritud õpetajad välja, et võiks vähendada klasside suurust. See on kooskõlas McCarthy ja tema kolleegide (2016) ettepanekuga, et klasside suurust võiks vähendada, et õpetajate heaolu potentsiaalselt suureneks: nimelt ilmnes nende uuringust, et optimaalne õppijate arv põhikooliklassis ei peaks ületama 18 noort. Magistritöö autori hinnangul võiks sellisel meetmel lisaks õpetajate tööstressi vähendamisele olla positiivne mõju ka õpilaste õppeedukusele. Samas on võimalused klasside suurust sedavõrd suures ulatuses vähendada kaheldavad, kuna see tähendaks, et tuleks moodustada praegusega võrreldes rohkem paralleelklasse, millest omakorda tuleneks, et ka õpetajaid peaks olema rohkem.

Kooliüleste meetmete juures pakuti käesolevas töös välja mitu lahendust, mida vastavas teaduskirjanduses ei ole mainitud. Näiteks leidsid õpetajad, et haigushüvitist võiks maksta 100% ulatuses töötasust. Selline meede vähendaks tõenäoliselt õpetajate haigena töötamist. Samuti on uudseks ettepanekuks õpetajate soovitud tervistavateks protseduurideks

(massaaž, spaakülastused) sooduskupongide pakkumine. Vastavalt Reddy ja Anuradha (2013) käsitlusele võiksid sellised protseduurid õpetajate tööstressi vähendada.

Huvitavaks kooliülese meetme ettepanekuks on õpetajatele puhkeaasta võimaldamine. See oleks analoogne kõrgkoolide õppejõudude vaba semestriga ehk sel perioodil säiliks õpetajate töötasu, kuid nad ei ole kohustatud ainetunde läbi viima. See võimaldaks õpetajatel ennast erialaselt täiendada, kuid kahtlemata saaksid nad kasutada seda perioodi ka lõõgastumiseks, kuivõrd see oleks võrreldes tavapärase õppeaastaga nende jaoks vähem intensiivne ja ilmselt ka vähem stressi tekitav. Omaette küsimus on, kuidas sellist puhkeaastat finantseerida, kuivõrd selle rakendamine suurendaks tõenäoliselt märgatavalt õpetajate töökulusid. Lisaks nõuaks sellise meetme rakendamine lisaõpetajate leidmist, kes asendaksid n-õ puhkeaastal olevaid õpetajaid. Kuid paraku on oht, et õpetaja töötingimuste muutumise käigus, eriti riigi tasandil, võivad paljud õpetajad töölt varem lahkuda.

Käesolevas uuringus selgus, et õpetajad sooviksid kogemuste vahetamise võimalusi, välislähetusi ja veebipõhise juhendamise võimalusi, mis kõik võiksid arendada nende teadmisi ja oskusi, et õpetajad suudaksid stressoritega paremini toime tulla. Sellest tulenevalt võiks õpetajate tööstressi teema edasisel uurimisel keskenduda sellele, mida nimetatud meetme abil õpetajatele konkreetset õpetada ja kuidas neid meetmeid täpsemalt rakendada.

Potentsiaalseks uurimisteenaks võiks tulevikus olla ka õpetajate tööstress seoses Ukraina põgenike õppimisega Eesti koolides. Käesoleva töö tulemused viitavad sellele, et see tekitab täiendavat töökoormust, mis suurendab stressitaset. Samas võivad magistritöö autori arvates sõjapõgenike õpetamisega seotud stressimehhanismid olla keerulisemad. Näiteks on vajalik, et see nõuab õpetajatelt teistsuguseid oskusi ja teadmisi, võimalik on ka kõrge emotsionaalne koormus. Neid asjaolusid võiks põhjalikumalt uurida, et õpetajaid Ukraina põgenike õpetamisel tõhusamalt toetada.

Magistritöö piiranguks on asjaolu, et uurimistöös pole kogu Eesti õpetajaskonda kaasatud, vaid ainult osa sellest. Teistes koolides ja teisel ajal korraldatud uuring võib anda teistsugused tulemused. Kuid sellest hoolimata aitab see töö mõista põhikoolis töötava õpetaja töötingimusi.

See annab edasi pildi praegusest olukorrast koolides, õpetajate heaolust ja stressi põhjustest.

## KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, mis tekitab põhikooliõpetajate hinnangul stressi õpetajatöö juures ja leida õpetajate arvamuse põhjal lahendusi nende vaimse heaolu toetamiseks ja stressi vähendamiseks. Viisin läbi kvalitatiivse uuringu, mis põhines kümne põhikooliõpetajaga korraldatud poolstruktureeritud individuaalintervjuul.

Töö tulemused näitasid, et kõik uuringus osalenud õpetajad töötavad rohkem kui normaalkoormusega. Maa- ja linnakoolide vahel olulisi erinevusi ei olnud, peale selle, et laste arv klassis mõjutab õpetaja sisemist seisundit. Väiksemates linnades on laste arv nii koolis kui ka eraldi klassis väiksem, võrreldes linnadega. Selgus, et suur töökoormus on õpetajate jaoks üheks stressi põhjustavaks teguriks. Lisaks suurele kontakttundide arvule tõstavad osal õpetajatel töökoormust pikapäevarühma ja koolieelikute grupiga töötamine. Samuti suurendavad töökoormust ajutised muudatused õppekorralduses, näiteks vajadus asendada teiste õpetajate tunde ja individuaalõpe Ukraina põgenikest õpilastele. Võimalikuks stressiteguriks on ka õhtusel ajal töötamine, kuivõrd osa õpetajaid töötab õhtuses vahetuses. Suur töökoormus toob kaasa vaba aja vähesuse, mida õpetajad tööstressi põhjustajana samuti mainisid. Stressi allikaks on vaba aja nappus töönalal, kuna õpetajad vastutavad nii õpilaste tööde kontrollimise, tundideks ettevalmistamise kui ka dokumentidega töötamise eest.

Õpetajate arvates põhjustavad neil tööstressi veel konfliktsituatsioonid laste või vanematega, müra kooli koridorides ja klassides. Stressitegurina ilmnes veel ebakindlus seoses muutustega ja sellega seotud hirm kaotada töökoht. See seostus peamiselt eestikeelsele õppele üleminekuga vene õppekeelele koolis, millest tulenevalt tekitab see mõnes intervjuueeritud õpetajas ebapädevuse tunnet, et ta ei saa eesti keeles õpetamisega hakkama. Veel selgus, et õpetajates tekitab stressi õpetajate vähese väärtustamise tajumine õpilaste ja lastevanemate poolt.

Uuringu tulemused ei viita sellele, et mees- ja naisõpetajate stressi tajumises oleks erisusi. Õpetajate arvates sõltub suutlikkus stressiteguritega toime tulla isikuomadustest ja

töökogemusest, mitte soost. Siiski viitavad uurimistulemused sellele, et mees- ja naisõpetajate rakendatavad meetmed stressi maandamiseks võivad olla veidi erinevad.

Uuringus osalenud õpetajad rakendavad tööstressi maandamiseks mitmesuguseid lõõgastavaid tegevusi, nagu näiteks massaaž, kalastamine, lugemine ja magamine. Mõned õpetajad rakendavad sihipärasemaid meetmeid (s.t psühholoogiat käsitleva kirjanduse lugemine ja psühholoogi külastamine).

Uuringus osalenud õpetajad sooviksid, et kooli juhtkond looks neid toetava ja väärtustava juhtimiskultuuri. Koolid võiksid võimaldada õpetajatele päeva jooksul ühe pikema vaheaja ning samuti nimetati suuremat paindlikkust tunniplaani koostamisel. Samuti võiksid koolid vähendada õpetajate töökoormust, nt mainisid õpetajad soovi, et osa neile antud bürokratlikke tööülesandeid võiks juhtkond delegeerida teistele töötajatele. Koolid võiksid õpetajatele pakkuda rohkem oma kogemuste vahetamise ja täiendamise võimalusi välismaal, osaledes välislähetustel.

Kooliülesete meetmete osas võiks õpetajate tööstressi vähendada see, kui haigushüvitist makstaks 100% ulatuses, võrreldes õpetajate töötasuga. Õpetajatele võiks pakkuda tasustatud puhkeaastat, mis oleks analoogne kõrgkoolide õppejõudude vaba semestriga. Samuti soovivad õpetajad, et õpetajaametit riigi tasandil üldiselt rohkem väärtustataks. Ühtlasi pakkusid õpetajad välja, et riigi tasandil võiks pakkuda õpetajatele toetusmeetmeid stressi maandavateks tegevusteks (massaaž ja spaakülastused). Õpetajatele võiks pakkuda õpetamisoskuste tõhustamiseks veebipõhist juhendamist. Veel pakuti välja, et võiks muuta seadusandlust ja vähendada suurimat võimalikku õpilaste arvu klassis.

Õpetajate tööstressi edasisel uurimisel võiks keskenduda kahele teemale. Esiteks võiks täpsemalt välja selgitada, kuidas korraldada õpetajatele kogemuste vahetamise võimalusi, välislähetusi ja veebipõhise juhendamise võimalusi tööstressi leevendamiseks, ning seejärel milliste oskuste ja teadmiste arengut nendega toetada. Teiseks potentsiaalseks uurimisteenaks võiks olla õpetajate tööstress seoses Ukraina põgenike õppimisega Eesti koolides.

Märksõnad: õpetajatöö, tööstress, õpetajad

## SUMMARY

The master's thesis was written by Andrei Uljev in 2023. The topic of the master's thesis is „Primary school teachers' opinions about work stress and possibilities to reduce it“. The master's thesis is written in Estonian language.

The aim of this thesis was to find out what primary school teachers consider to be the causes of stress in their work and to find solutions to support teachers' mental well-being and reduce stress. The thesis involved a qualitative approach based on a study of 10 primary school teachers. The study was conducted in the form of semi-structured individual interviews.

The results showed that all the teachers involved in the study are working more than their normal workload. There were no significant differences between rural and urban schools, apart from the fact that the number of children in the class affects the inner state of the teacher. In smaller cities, the total number of children both in school and in separate classes is smaller than in large cities. High workload is one of the factors causing stress among teachers. In addition to the high number of lessons, some teachers' workload is increased by working with after-school groups and groups of pre-school children. Temporary changes in teaching arrangements, such as the need to substitute other teachers' lessons and individual tutoring for Ukrainian refugee pupils, also increase their workload. Working in the evenings is also a potential stress factor, as some teachers work evening shifts. The heavy workload leads to a lack of free time, which was also brought out by teachers as a cause of stress. The lack of free time during the working week is also a source of stress, as teachers are responsible for checking pupils' work, preparing for lessons and working on various documents.

According to teachers, other causes of work-related stress are conflicts with children or parents, noise in school corridors and classrooms. Another stress factor was uncertainty about change and the associated fear of losing their job. This was related to the transition to Estonian language teaching in a school with Russian as the language of teaching, which

made the teacher doubt their competence to teach in Estonian. Teachers were also found to be stressed by the lack of appreciation of teachers by pupils and parents.

The results of the study do not suggest that there are differences between male and female teachers' perceptions of stress. According to the teachers, the ability to cope with stress factors depends on personal characteristics and work experience, not on gender. However, the findings suggest that the measures adopted by male and female teachers to manage stress may be slightly different.

Teachers in the study practice a variety of relaxing activities such as massage, fishing, reading, and sleeping to relieve work stress. Some teachers engage in more targeted activities such as reading psychological literature and visiting a psychologist.

Teachers who took part in the study would like the school management to create a leadership culture that supports and values them. Schools could allow teachers to have one longer break per day, and there was also a desire for more flexibility in lesson planning. Schools could also reduce teachers' workload, with some bureaucratic tasks possibly being delegated to other staff. Schools could offer more opportunities for teachers to improve their experience abroad, to exchange with teachers from other countries and to participate in mobility.

In terms of school-level measures, teachers' work stress could be reduced if sick leave was paid at a rate of 100% of teachers' salaries. Teachers could be offered a paid leave year, similar to a semester off for university lecturers. Teachers would also like to see the teaching profession in general more valued at national level. Teachers also suggested that support measures could be offered at national level to teachers for stress-relieving activities (massages, spa visits). Online coaching could be offered to teachers to broaden their teaching skills. It was also suggested that legislation could be amended to reduce the maximum number of pupils per class.

Further research on teachers' work-related stress could focus on two aspects. Firstly, it could be explored in more detail how to organise opportunities for teachers to exchange experiences, secondments, and online coaching to alleviate work-related stress, and what skills and knowledge development these activities could support. A second potential research topic could be teachers' work-related stress in relation to Ukrainian refugees studying in Estonian schools.

Keywords: teaching, work-related stress, teachers

## **KASUTATUD KIRJANDUS**

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece.

*International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies.

*Psychology*, 4(03), 349–355.

Arismunandar, A., Nurhikmah, H., Wahed, A., & Haris, H. (2022). The source of teacher work stress: a factor analysis approach. *Cakrawala Pendidikan: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 41(1), 112–128.

Bakker, A. B., Demerouti, E., Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance, *Human Resource Management*, 43(1), 83–104.

Bane, J. V., Aurangabadkar, S., & Karajgi, A. (2021). Physical and self-perceived occupational stress associated with work from home situation in teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Health Sciences and Research*, 1(2), 117–124.

Basch, J. M., Melchers, K. G., Kurz, A., Krieger, M., & Miller, L. (2021). It takes more than a good camera: which factors contribute to differences between face-to-face interviews and videoconference interviews regarding performance ratings and interviewee perceptions?. *Journal of Business and Psychology*, 36(5), 921–940.

Bernard, M. E. (2016). Teacher beliefs and stress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 209–224.

- Bhowmick, D. R. (2019). Occupational Stress Management Strategies of Teachers: A study of three provincialised colleges in Tinsukia District. *Think India Journal*, 22(10), 341–349.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51.
- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245.
- Bullock, A. (2016). Conduct one-to-one qualitative interviews for research. *Education for Primary Care*, 27(4), 330–332.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198.
- Esterberg, K. G. 2002. *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
- Farley, A. N., & Chamberlain, L. M. (2021). The teachers are not alright: A call for research and policy on teacher stress and well-being. *The New Educator*, 17(3), 305–323.
- Feltoe, G., Beamish, W., & Davies, M. (2016). Secondary school teacher stress and coping: Insights from Queensland, Australia. *International Journal of Arts & Sciences*, 9(2), 597–608.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42.

- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548–560.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99–118.
- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46–55.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216.
- Goh, Y.W., Sawang, S., & Oei, T.P.S. (2010). The Revised Transactional Model (RTM) of Occupational Stress and Coping: An improved process approach. *The Australian and New Zealand Journal of Organisational Psychology*, 3, 13–20.
- González-Morales, M., Peiró, J., Rodríguez, I., Bliese, P. (2012) Perceived collective burnout: a multilevel explanation of burnout, *Anxiety, Stress & Coping*, 25(1), 43–61.
- Guest, G., Namey, E., & McKenna, K. (2017). How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. *Field Methods*, 29(1), 3–22.
- Gurt, G. (2020). *Õpilaste arvamused õpetaja tööstressist, seda tekitavatest teguritest ja mõjust õpetaja-õpilase vahelisele suhtele*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Haugas, S., Varblane, U. (2022, 31.märts). *Õpetajate puudus pole hariduselu ainus „valge elevand“*.  
<https://www.err.ee/1608614917/haugas-ja-varblane-opetajate-puudus-pole-hariduselu-ainus-valge-elevant>

- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.
- International Labour Organization. (2016). *Workplace stress: a collective challenge*. Turin: International Labour Organization.
- Johnson, J. V., Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease : a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78, 1336–1342.
- Kain, J., Jex, S. (2010) Karasek's (1979) job demands-control model: A summary of current issues and recommendations for future research. *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress*, 8, 237–268.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169.
- Korotkov, G. (2020). *Lasteaijuhtide tegevused ja õpetajate ootused tööstressi ennetamisel ja märkamisel*. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikool.
- Käesel, K. (2010). *Õpetaja stress ja läbipõlemine. Õpetaja sisemised toimetulekuressursid läbipõlemise ennetajana*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

- Liu, L. (2016). Using generic inductive approach in qualitative educational research: a case study analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129–135.
- Loerbroks, A., Meng, H., Chen, M. L., Herr, R., Angerer, P., & Li, J. (2014). Primary school teachers in China: associations of organizational justice and effort–reward imbalance with burnout and intentions to leave the profession in a cross-sectional sample. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 87(7), 695–703.
- Madigan, D. J., Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1–14.
- Maphalala, M. C. (2014). The manifestation of occupational stress in the teaching profession: The unheeded voices of teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77–88.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Burnout. Rmt: G. Find (Ed.) *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (lk 351–357). Cambridge: Academic Press.
- Maslach, C., Leiter, M. P., Schaufeli, W. (1997). Measuring Burnout. Rmt: C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds.) *The Oxford Handbook of Organizational Well Being*, (lk 86–108). Oxford: Oxford University Press
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577–603.
- Minihan, E., Adamis, D., Dunleavy, M., Martin, A., Gavin, B., & McNicholas, F. (2022). COVID-19 related occupational stress in teachers in Ireland. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100–114.
- Mudallal, R. H., Othman, W. M.; Al Hassan, N. F. (2017). Nurses' Burnout: The Influence of Leader Empowering Behaviors, Work Conditions, and Demographic Traits. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 54, 1–10.
- Mugu, Ü. (2011). *Tartu linna õpetajate läbipõlemise, eneseteostuse ja taustategurite seosed*. Tartu: Tartu Ülikool.

Nesse, R., Bhatnagar, R., Ellis, B. (2016). Evolutionary Origins and Functions of the Stress Response System. Rmt: G. Fink (Ed.) *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (lk 95–101). Elsevier.

Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104–111.

Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51–64.

Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477–500.

Ramatlapana, K., & Makonye, J. P. (2012). From too much freedom to too much restriction: The case of teacher autonomy from National Curriculum Statement (NCS) to Curriculum and Assessment Statement (CAPS). *Africa Education Review*, 9(sup1), S7–S25.

Ramberg, J., Låftman, S., Åkerstedt, T., Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 1–15.

Reddy, G. L., & Anuradha, R. V. (2013). Occupational stress of higher secondary teachers working in Vellore District. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 3(1), 9–24.

Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *The International Journal of Educational Management*, 28(4), 365–378.

Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316

Riigikontroll. (2020). *Esmatähtsate avalike teenuste tulevik*. Tallinn: Riigikontroll.

Robinson, A. M. (2018). Let's talk about stress: History of stress research. *Review of General Psychology*, 22(3), 334–342.

- Ruus, E. (2014). *Õpetajate tööstressi põhjused ja vähendamine Tartu koolide näitel*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Sanetti, L. M., Boyle, A. M., Magrath, E., Cascio, A., & Moore, E. (2021). Intervening to decrease teacher stress: A review of current research and new directions. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 416–425.
- Salvagioni D. A. J, Melanda F. N., Mesas, A. E., Gonzalez, A. D., Gabani, F.L., Andrade, S. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12(10), 1–29.
- Schneiderman, N., Ironson, G., Siegel, S. D. (2005). Stress and Health: Psychological, Behavioral, and Biological Determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 607–628.
- Selye, H. (1950). *Stress*. Montreal: Acta.
- Shaw, R. D. (2016). Music teacher stress in the era of accountability. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 104–116.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. Rmt: T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis *Educator Stress* (lk. 101–125). Springer.
- Solanki, S., & Mandaviya, M. (2021). Does Gender Matter? Job Stress, Work-Life Balance, Health and Job Satisfaction among University Teachers in India. *Journal of International Women's Studies*, 22(7), 121–134.
- Sonnetag, S., Frese, M. (2013). Stress in Organizations. Rmt: B. Irving (Ed.) *Handbook of Psychology*, Second Edition (lk 560-592). New York: John Wiley & Sons.
- Stasiūnaitienė, E., Kupčikienė, I., & Navickienė, L. (2020). Dealing with stress in teacher profession: individual and organizational stress management measures. *Society. Integration. Education*, 3, pp. 596–605).

- Sterkowicz, S., Jan, B., Sterkowicz-Przybycień, K. (2012). Stress in sport situations experienced by people who practice karate. *Archives of Budo*, 8(2), 65–77.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2020). Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*, 21(4), 543–567.
- Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. Rmt: T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis (Eds.) *Educator Stress* (lk 23–54). Springer.
- Valk, A. (2016). *Õpetajaameti atraktiivsus*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- van Vegchel, N., de Jonge, J., Bosma, H., Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort–reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science & Medicine*, 60(5), 1117–1131.
- von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328–1343.
- Wang, Y., Ramos, A., Wu, H., Liu, L., Yang, X., Wang, J., & Wang, L. (2015). Relationship between occupational stress and burnout among Chinese teachers: a cross-sectional survey in Liaoning, China. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 88(5), 589–597.
- Wettstein, A., Schneider, S., Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. *Frontiers in Education*, 6, 1–6.
- Wieczorek, A. L. (2016). High inhibitions and low self-esteem as factors contributing to foreign language teacher stress. In G. Gabrys-Parker, D. Galajada (Eds.) *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (lk 231–247). Springer.

Winstanley, S., & Hales, L. (2015). A preliminary study of burnout in residential social workers experiencing workplace aggression: Might it be cyclical?. *British Journal of Social Work*, 45(1), 24–33.

Wright, K. (2014). Alleviating stress in the workplace: advice for nurses. *Nursing Standard*, 28(20), 37–4

## **LISAD**

### **Lisa 1. Intervjuu kava**

#### **Sissejuhatav osa**

Tere! Mina olen Andrei Uljev, õpin TÜ Narva Kolledžis erialal „Keeleõpetaja mitmekeelses koolis”. Minu lõputöö teemaks on „Põhikooliõpetajate arvamused tööstressist ja selle vähendamise võimalustest“. Eesmärgiks on välja selgitada, mis tekitab põhikooliõpetajate hinnangul stressi õpetajatöö juures ning leida õpetajate arvamuste põhjal lahendusi õpetajate vaimse heaolu toetamiseks ja stressi vähendamiseks. Antud intervjuu on vabatahtlik ja anonüümne ning kestab umbes 15–20 minutit. Kas te olete nõus andma intervjuu ja sellega, et salvestan selle diktofonile? Kui jah, siis võime alustada.

Nüüd saame Teiega tuttavaks. Öelge palun, kui vana Te olete? Milline on Teie staaž õpetajana? Mis linnas ja koolis Te töötate? Kas olete klassijuhataja? Mida õpetate?

Liigume nüüd järgmiste küsimuste juurde.

#### **Õpetajate tööstressi tegurid**

Millised tegurid tekitavad Teie hinnangul õpetajates tööstressi?

Palun loetlege oma töös esinevaid põhilisi stressiallikaid.

Millistel põhjustel õpetajatel veel tööstressi tekib?

#### **Tööstressi erinevused mees- ja naisõpetajatel**

Mille poolest erineb Teie hinnangul tööstress mees- ja naisõpetajatel?

Kuidas te hindate nais- ja meesõpetajate stressitaluvust? Kas selles on erinevusi ning mis on erinevuste põhjuseks?

### **Meetmed õpetajate tööstressi leevendamiseks**

Kuidas maandate õpetajatöös esinevaid pingeid ning mida teete tööstressi ennetamiseks ja leevendamiseks?

Milliseid toimetulekumehhanisme õpetajad veel kasutavad, et maandada õpetajatöös ette tulevaid võimalikke pingeid?

Mida on võimalik haridusasutusel teha selleks, et toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi?

Mida teeb Teie kooli juhtkond, et õpetajatel oleks vähem tööstressi?

Mida arvate selle kohta: mida võiks Teie kooli juhtkond teha teisiti, et õpetajatel oleks vähem tööstressi?

Mida on võimalik riigil teha selle jaoks, et toetada õpetajate vaimset heaolu ja vähendada õpetajate tööstressi?

### **Väljajuhatav osa**

Aitäh Teile intervjuu eest! Juunis saab tutvuda uuringu tulemustega, võttes minuga ühendust.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Andrei Uljev, (28.03.1995)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Põhikooliõpetajate arvamused tööstressist ja selle vähendamise võimalustest“, mille juhendaja on Elvira Küün;

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

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

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

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

Narva, 1.05.2023