

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Mariliis Fomotškin-Oras

**ÕPETAJATE JA KOOLIPSÜHHOLOOGIDE TÖÖALAST HEAOLU MÕJUTAVAD
TEGURID**

Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults, PhD

Tartu 2026

Õpetajate ja koolipsühholoogide tööalast heaolu mõjutavad tegurid

Kokkuvõte

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada ja võrrelda tegureid, mis mõjutavad kutsega ja kutseta koolipsühholoogide ning kutseta õpetajate tööalast heaolu. Uuring tugines tööalaste nõudmiste ja ressursside teooriale. Andmeid koguti kolme poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuuga, milles osales 19 Eesti koolitöötajat. Andmeid analüüsiti deduktiiv-induktiivse temaatilise sisuanalüüsi meetodil. Tulemused näitasid, et kõigile gruppidele ühised stressorid olid töökoormus, ootused ning suhted juhtkonnaga, kolleegide, õpilaste ja lapsevanematega. Toetava tegurina tõid kõik grupid välja tunnustuse, konstruktiivse tagasiside ja välised professionaalse arengu toetuse allikad, mis erinesid grupiti. Stressorid ja toetuse allikad avaldusid osaliselt grupispetsiifiliselt. Kutseta koolipsühholoogid väljendasid vajadust kompetentsi arengu järele. Läbipõlemise sümptomeid väljendati kutsega koolipsühholoogide grupis kõige rohkem. Nende seas esines stressorina konfidentsiaalsuse ja eetika teema, mida teised grupid esile ei toonud. Tulemused rõhutavad vajadust eristada tööheaolu sekkumistes kvalifikatsioonipuuduse spetsiifikat, ametispetsiifilisi tugiressursse ja süsteemseid hariduspoliitilisi valikuid.

Märksõnad: tööalane heaolu, õpetaja, koolipsühholoog, kvalifikatsioon, stressorid, toetuse allikad, JD-R, fookusgrupp.

Factors influencing the occupational well-being of teachers and school psychologists

Abstract

The aim of this master's thesis was to describe and compare the factors influencing the occupational well-being of certified and non-certified school psychologists, and non-certified teachers. The study drew on the Job Demands-Resources theory. Data were collected through three semi-structured focus group interviews involving 19 Estonian school staff members and analysed using a deductive-inductive thematic content analysis. The results showed that stressors common to all groups were workload, expectations, and relationships with management, colleagues, students, and parents. All groups identified recognition, constructive feedback, and external sources of professional development support as supportive factors, although the specific sources differed between groups. Stressors and sources of support also manifested in partly group-specific ways. Non-certified school psychologists expressed a need for competence development. Burnout symptoms were expressed most strongly among certified school psychologists, who also raised confidentiality and ethics as a stressor – a theme not mentioned by the other groups. The findings underscore the need for occupational well-being interventions to distinguish between the specifics of qualification deficits, profession-specific support resources, and systemic education policy choices.

Keywords: occupational well-being, teacher, school psychologist, qualification, stressor, support sources, JD-R, focus group.

Eesti hariduskontekst: õpetajad ja koolipsühholoogid

Eesti kolmanda kooliastme õpetajaskond on vananev – keskmine vanus on 49 aastat ja üle poole õpetajatest on vähemalt 50-aastased (OECD, 2025). Peaaegu pooled alla 30-aastastest kaaluvad lähiaastatel ametist lahkumist – see ületab rahvusvahelist keskmist (20%) (OECD, 2025). Rahvusvahelise TALIS uuringu (*The Teaching and Learning International Survey*) tulemused näitavad, et õpetajate stressitase on Eestis alates 2018. aastast tõusutrendis ning kõige suuremad stressiallikad on vastutus õpilaste akadeemiliste tulemuste eest (52%), kohustus tagada õpilaste emotsionaalne ja sotsiaalne heaolu (46%) ning tundide kohandamine erivajadustega õpilastele (44%) (OECD, 2025). Õpetajate lahkumiskavatsust suurendavad läbipõlemine, tööstress, liigne töökoormus ning madal töö- ja palgarahulolu (Li & Yao, 2022).

Koolides töötavad lisaks õpetajatele ka koolipsühholoogid. 2025/2026. õppeaastal töötas üldhariduskoolides (n=474) 285 koolipsühhooloogi (Haridussilm, 2026). Koolipsühholoogid jagavad õpetajatega sama töökeskkonda ja suhtlevad peamiselt samade osapooltega – õpilaste, õpetajate, lapsevanemate, juhtkonna ja tugimeeskonna ning vajadusel teiste spetsialistidega väljaspool kooli. Erinevus seisneb selles, kui suur on igaühega suhtlemise osakaal ning milline on suhtluse iseloom. Mõlemal ametil on seadusega kehtestatud kvalifikatsiooninõuded: õpetajalt nõutakse magistrikraadi ja õpetajakutset, koolipsühholoogilt erialast magistrikraadi või sellele vastavat kvalifikatsiooni või koolipsühhooloogi kutset (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kuigi õpetajad ja koolipsühholoogid töötavad samas keskkonnas ja neile kehtivad sarnase ülesehitusega kvalifikatsiooninõuded, on neid kahte ametirühma tööheaolu vaatenurgast uuritud väga erineval määral. Õpetajate tööheaolu vastu on huvi pidevalt kasvanud, koolipsühholoogide heaolu kohta on aga tehtud oluliselt vähem uuringuid nii Eestis kui ka rahvusvaheliselt. Seetõttu tugineb käesolev töö koolipsühholoogide tausta käsitlemisel peamiselt õpetajaid käsitlevale kirjandusele ja vähemal määral koolipsühholoogide endi uuringutele.

Heaolu

Traditsiooniliselt on heaolu jagatud hedooniliseks ja eudaimoonseks (Ryan & Deci, 2001). Hedoonilist heaolu on defineeritud kui protsessi, mille eesmärk on kogeda naudinguid ja vältida valu (Watson, 1895). Eudaimoonilise heaolu keskmes on areng ehk oma võimete maksimaalne kasutamine, ent selle saavutamine sõltub inimeste vaimsest ja emotsionaalsest seisundist (Ryff et al., 2021). Ryffi (1989) mudel kirjeldab eudaimoonilist heaolu kuue mõõtme

kaudu – eneseaktsepteerimine, eesmärgitunne, autonoomia, keskkonna valdamine, isiklik areng ja positiivsed suhted – mida on nimetatud ka psühholoogilise heaolu mudeliks (Ryff et al., 2021). Psühholoogilise heaolu alla on liigitatud ka optimismi, pädevust, seotust ja huvi tegevuste vastu (Diener et al., 2010).

Psühholoogilist heaolu on käsitletud ka isemääramistestooria (*self-determination theory*, SDT) kaudu, mille järgi on inimestel kolm kaasasündinud psühholoogilist põhivajadust – autonoomia (valikuvabaduse ja iseseisvuse tunne oma tegevustes), kompetentsus (oskuste ja efektiivsuse tunne eesmärkide saavutamisel) ja seotus (teiste hulka kuulumise tunne) – mille rahulduse tasemest sõltub inimeste motivatsioon ja psühholoogilise heaolu tase (Deci et al., 2017). Õpetajate kontekstis on näidatud, et põhivajaduste rahuldamine mõjutab autonoomset motivatsiooni ja on seotud parema tööalase heaoluga (Slomp et al., 2020). Koolipsühholoogide uuringus selgus, et olulisemateks tööheaolu ennustajateks olid autonoomia ja kompetentsus, mitte seotus (Feng et al., 2024). See leid võib viidata sellele, et koolipsühholoogi töö struktuur muudab psühholoogiliste põhivajaduste hierarhia õpetaja omast erinevaks.

Tööalane heaolu

Töös käsitletakse psühholoogilist heaolu valdkonnaspetsiifiliselt, keskendudes õpetajate (Zhou et al., 2024) ja koolipsühholoogide tööalasele heaolule. Edaspidi kasutatakse sünonüümidenä mõisteid „tööalane heaolu” ja „heaolu”.

Varasemalt on leitud, et õpetajad hindavad oma heaolu madalamaks võrreldes teiste spetsialistidega – näiteks rahanduse, personali- ja sotsiaaltöö ning tervise valdkonnas (Grenville-Cleave & Boniwell, 2012) – mistõttu on oluline mõista, millised tegurid seda mõjutavad. Kõrge heaolutasemega õpetajatel on suurem kalduvus väiksemale läbipõlemisele, stressile ja lahkumiskavatsustele, samal ajal kui neil on kõrge tööalane kaasatus, tööga rahulolu ja pühendumus (Zhou et al., 2024).

Selleks, et koolipsühholoogid saaksid toetada õpilaste vaimset tervist, on oluline, et koolides pöörataks tähelepanu ka koolipsühholoogide endi tööheaolule. Feng ja kolleegid (2024) uurisid, kuidas koolipsühholoogide heaolu kujundavad eri toetustasandid – individuaalne, isikutevaheline ja situatsiooniline. Kõige olulisemad tegurid olid organisatsiooniline toetus ja tööalane võimestatus, mis annavad töötajatele tunde, et nende panust väärtustatakse ja nad ise juhivad oma tööd. Oluliseks osutus ka õpilaste toetus – just õpilased on need, kes pakuvad koolipsühholoogidele tunnustust ja tagasisidet, mis läheb neile korda; see on eriti oluline osalise tööajaga koolipsühholoogidele. Pere toetusel oli oma roll

töösurve vähendamisel, juhtide ja kolleegide toetus osutus aga vähem tõhusaks tööheaolu toetamisel (Feng et al., 2024).

Töölaste nõudmiste ja ressursside teooria

Töös käsitletakse tööalast heaolu mõjutavaid tegureid tööalaste nõudmiste ja ressursside teooria (*job demands–resources model*, JD-R) raamistikus (Demerouti et al., 2001). Selle teooria järgi saab töötingimused jaotada laias laastus kaheks: 1) tööalased nõudmised, mis nõuavad töötajatelt järjepidevaid vaimseid või füüsilisi pingutusi ja millega kaasnevad tüüpiliselt psühholoogilised või füüsilised negatiivsed tagajärjed, 2) tööalased ressursid, mis aitavad nõudmistega toime tulla, edendada arengut ning saavutada tööeesmärke (Demerouti et al., 2001). Tööalast heaolu mõjutavad nii nõudmised kui ka ressursid koostoimes (Demerouti et al., 2001) – nõudmiste ja ressursside vastastikune võimendav mõju kajastub stressi kogemise ja motiveerituse tasemes (Bakker & Demerouti, 2014).

Teooriat on hiljem laiendatud nii, et see hõlmab lisaks tööalastele ressurssidele ka töötajate isiklikke ressursse – enesetõhusust, optimismi ja vastupanuvõimet – mis on tööressurssidega vastastikusel seoses: mida rohkem on töötajatel enesetõhusust, optimismi ja vastupanuvõimet, seda enam pääsevad nad ligi tööressurssidele ja vastupidi (Bakker et al., 2023). Lisaks toimivad tööalased nõudmised ja ressursid korraga individuaalsel, meeskondlikul ja organisatsioonilisel tasandil, mõjutades üheskoos töötajate heaolu ja töötulemusi (Bakker et al., 2023). Selleks, et tööalased nõudmised ja ressursid oleksid tasakaalus, tuleb neid järjepidevalt hinnata mitmel tasandil – nii organisatsiooni kui ka iga töötaja puhul, sest kõik töötajad ei koge tööalaseid nõudmisi samamoodi (State et al., 2024).

Tööalased ülemäärased nõudmised: heaolu pärssivad tegurid

Õpetajate tööalased nõudmised

Õpetajatöö loomus seab töötajatele rea spetsiifilisi vaimseid ja emotsionaalseid nõudmisi. Õpetajatelt oodatakse samaaegselt õpilaste akadeemilise soorituse tagamist ja nende individuaalse arengu toetamist; selline ootuste kombinatsioon võib olla põhjuseks, miks õpetamist peetakse mitmetahuliseks, pidevat pingutust nõudvaks ja stressirohkeks tööks (Johnson et al., 2014). Õpetaja tähelepanu peab tunnis pidevalt ümber lülituma – üksikute õpilaste emotsionaalsetelt ja kognitiivsetelt vajadustelt kogu klassi jälgimisele ning taas üksikutele õpilastele – samal ajal tuleb õpetajal toime tulla omaenda esile kerkinud tugevate tunnetega (Roeser et al., 2013). Õpetajate igapäevatöö hõlmab rohket suhtlust õpilaste,

kolleegide, juhtkonna ja lapsevanematega (Roeser et al., 2013), millele lisanduvad suur töökoormus, erinevate õppimisvajadustega arvestamine ja korra hoidmine tunnis (OECD, 2025). Lisaks tegelevad õpetajad administratiivsete tegevustega, millele kulub keskmiselt 6% tööajast (OECD, 2025). Töölalt heaolu mõjutavad ka rolliga seotud probleemid: ülesannete mahu ja aja piirangute vastuolu (ülekoormus), ebapiisav selgus tööeesmärkide ja tegevuste osas (ebaselgus) ning vastandlikud ootused (rollikonflikt) (Cordes & Dougherty, 1993).

Õpetajad tajuvad survet mitmelt poolt. Surve „ülevalt” tähendab tajutud kohustust järgida õppekava, kooskõlastada oma õpetamist kolleegidega ning vastata soorituse standarditele (Pelletier et al., 2002), aga ka aruandekohustust õpilaste õpitulemuste eest ning kohustust käia kaasas haridusreformidega (OECD, 2025). Surve „altpoolt” tähendab seda, et õpetajad tajuvad õpilaste vähest sisemist motivatsiooni ja autonoomiat, mille tagajärjel lisandub neile täiendavat töökoormust (Pelletier et al., 2002). Töökoormuse vähendamine vähendab tajutavate kõrgete psühholoogiliste ülesannete nõudmiste taset (Harmsen et al., 2019).

Koolipsühholoogide stressorid ja tööalased nõudmised

Koolipsühholoogide stressoreid on uuritud vähem kui õpetajate omi. Inglismaa koolipsühholoogide seas on leitud järgmised stressi tekitavad tegurid: abituse tunne, suur töökoormus, autonoomia kaotus tööprotsesside ja otsuste üle, ressursside puudus (aeg, personalipuudus, elukalliduse tõus ning isikliku vastupidavuse vähenemine) (Watson, 2024). Lisaks on koolipsühholoogidelt sageli oodatud rohkem, kui nende töölepingus kokku lepitud – ligi kolmandik USA koolipsühholoogide uuringu vastajatest tõi esile suure töökoormuse koos ebapiisavate ressursside ja ajaga (Boccio et al., 2016).

Koolipsühholoogide seas on uuritud ka läbipõlemise seost administratiivse surve kogemisega käituda ebaetiliselt (nt tugiteenuste soovitamise vältimine; töötamine ebapiisavate hindamis- või sekkumisvahenditega; sobimatute erihariduslike paigutuste heakskiitmine). Tulemused näitasid, et selline survevestamine suurendab emotsionaalset kurnatust, depersonaliseerimist ja madalat saavutustunnet (Boccio et al., 2016). Need leiud viitavad, et koolipsühholoogi töökontekst paneb spetsialisti sageli olukorda, kus erialased eetilised standardid satuvad pingesse organisatsiooniliste ootustega – pinge, mis ei ole õpetajate kogemuses sama keskne. Administratiivne survevestamine on vastuolus Eesti Koolipsühholoogide Ühingu eetikakoodeksiga, mis konfidentsiaalsuse osas ütleb järgmist: „Koolipsühholoogil lasub kohustus tagada oma kliendi privaatsus ning kaitsta oma tegevuse,

õpetamise või uurimuste käigus saadud konfidentsiaalset informatsiooni (Eesti Koolipsühholoogide Ühing, 2021)“.

Stress, kurnatus ja läbipõlemine

Kui tööalased nõudmised ületavad krooniliselt töötaja ressursse, võib see viia tööalase stressini, mis omakorda soodustab kurnatuse ja läbipõlemise teket. Tööalane stress on heaolu oluline pärssija – uuringud näitavad, et see ennustab otseselt suuremat läbipõlemist õpetajate seas (Zhao et al., 2021). Metaanalüüsi tulemused näitavad, et stressiga seotud tegurid, eelkõige läbipõlemine ja distress, on tugevalt negatiivselt seotud õpetajate üldise heaoluga. Läbipõlenud õpetajatel on madalam eluga rahulolu ning nad kogevad vähem positiivseid emotsioone (Zhou et al., 2024). Eesti 7.–9. klassi õpetajate seas kogeb ligikaudu 30% palju stressi, mis on 10% kõrgem võrreldes teiste maailma õpetajate keskmisega (OECD, 2025). Vanusel võib olla seos stressi kogemise määraga: 50-aastased ja vanemad õpetajad teatasid harvemini kui nooremad alla 30-aastased kolleegid, et nad kogevad palju stressi (OECD, 2025).

Pikemaajaline stressi tagajärg võib olla emotsionaalne kurnatus, mis on negatiivselt seotud nii tööalase autonoomia kui ka töökohal saadava toetusega – mida vähem töötajad tunnevad, et neil on otsustusõigust oma töö üle ja kolleegide tuge, seda enam nad kogevad emotsionaalset kurnatust. Vastupidi, suurem autonoomia ja tugevam tööalane toetussüsteem seostuvad madalama kurnatuse tasemega (Aronsson et al., 2017). Pikaajaline kurnatus on omakorda üks läbipõlemise peamisi komponente.

Läbipõlemist kirjeldavad Maslach ja Jackson (1981) kui kolmest mõõtmest koosnevat konstrukti: emotsionaalne kurnatus ehk üleväsimuse ja tühjaks pigistatuse tunne; depersonaliseerimine, mis tähendab küünilist ja distantseeritud suhtumist tööga seotud inimestesse; ning vähenenud isiklik saavutustunne, mis viitab rahulolematusele oma tööalaste saavutustega. Mida läbipõlenumad on õpetajad, seda madalam on nende igat tüüpi heaolu – nii hedooniline, eudaimooniline, tööalane kui ka üldine heaolu (Zhou et al., 2024). Koolikontekstis võib õpetajatel tekkida läbipõlemise ahel õpetaja-õpilase vastastikmõju kaudu: õpetaja suurenenud stress ja läbipõlemine võivad mõjutada negatiivselt õpetaja suutlikust luua ja hoida tervislikku klassikliimat, mis võib tekitada juurde olukordi, kus õpilaste häiriv käitumine sageneb. Sellest tulenevalt saab õpetaja-õpilase suhe negatiivselt kannatada, mis viib omakorda õpetaja suurenenud stressi ja läbipõlemiseni (Jennings & Greenberg, 2009). Sohail ja kolleegide (2023) ülevaateartikkel on leidnud, et läbipõlemist soodustavad ka negatiivsed emotsioonid nagu võimetus, rahulolematuse, kontrolli puudumine ja frustratsioon.

Inglismaa koolipsühholoogide seas on leitud, et 72% teatasid mõõdukast või kõrgeast läbipõlemisest (Watson, 2024). Läbipõlemise ja stressi ennetamiseks on oluline, et nii õpetajatel kui ka koolipsühholoogidel oleks piisavalt tööalaseid ja isiklikke ressursse – neid käsitletakse järgmises peatükis.

Tööalased ja isiklikud ressursid: heaolu toetavad tegurid

Tööalaste ressursside olemasolu on eriti vajalik siis, kui tööalaseid nõudmisi on palju (Bakker et al., 2023). Õpetajate töös jaotatakse ressursid nelja rühma: materiaalsed (nt töövahendid), emotsioonipõhised (nt toimetulekuoskused), sotsiaalsed (nt tugivõrgustikud) ja teadmiste põhised (nt täiendkoolitused) (State et al., 2024). Metaanalüüsis on leitud, et tööressursid – sotsiaalne tugi, tagasiside, autonoomia ja tähenduslikkus – on tööpühendumuse olulised ennustajad (Christian et al., 2011). Lisaks on leitud, et isiklikud ressursid nagu proaktiivsus, enesetõhusus ja optimism on seotud tööpühendumusega (Mazzetti et al., 2023). Kõige tugevamad positiivse heaolu ennustajad on tööalased pädevused, psühholoogiline kapital, autonoomne motivatsioon ja lootus; negatiivse poolel olid kõige mõjukamad tegurid vältiv toimetulek ja neurootilisus (Zhou et al., 2024).

Koolipsühholoogide seas on leitud, et stressitaset aitab vähendada side kolleegidega, tunnustus ja toetus, ühised väärtused, loomingulisus (võimalus töötada paindlikult ja kasutada oma töös loomingulisi meetodeid) (Watson, 2024).

Töös eristatakse ressursse kolmel tasandil: isiklikud ressursid, suhtetasandi ressursid ja organisatsioonilised ressursid. Eraldi käsitletakse töö ja eraelu tasakaalu.

Isiklikud ressursid: vastupidavus, enesetõhusus ja sotsiaal-emotsionaalne pädevus

Õpetajatel tuleb tööl silmitsi seista erinevate raskuste ja väljakutsetega; nende ületamist nimetatakse vastupidavuseks. Mida rohkem on inimesel vastupidavust, seda suurem on tööalane heaolu ja vastupidi (Brouskeli et al., 2018). Kui vastupidavuseks peetakse raskuste ületamist, siis enesetõhususe all mõeldakse, kui palju inimene usub või on veendunud, et ta nende raskustega toime tuleb edukalt toime (Bandura, 1977). Enesetõhususe kaudu saab pikemas plaanis prognoosida inimese tööle pühendumise määra ja läbipõlemise tõenäosust (Schwarzer & Hallum, 2008). Õpetaja tööalane enesetõhusus võib väljenduda veendumuses, et sotsiaal-emotsionaalse toe pakkumisest ja akadeemiliste teadmiste õpetamisest on õpilaste arengule päriselt kasu (Fleckman et al., 2022). On leitud, et mida kõrgem on õpetaja enesetõhusus, seda kõrgem on tema heaolu (Sohail et al., 2023; OECD, 2025) ja tööga rahulolu

(OECD, 2025), ning seda vähem ja madalama intensiivsusega ta kogeb negatiivseid emotsioone (Koenen et al., 2019).

Samas pole enesetõhususe ja stressi seos lineaarne. OECD (2025) andmetel ei vähenda õpetamisel enesetõhusus tingimata stressi, mis tuleneb sellest, et õpetajatel võtab tundideks ettevalmistamine liiga palju aega – Eestis teatasid 7.–9. klassi õpetajatest just kõrgema õpetamisel enesetõhususega õpetajad ettevalmistusstressist sagedamini kui madalama enesetõhususega kolleegid. Selle paradoksi mõistmiseks tuleb naasta JD-R raamistiku juurde: stress tekib siis, kui tööalased nõudmised (nt tundideks valmistumine) ületavad ressursid (aeg, energia), olenemata enesetõhusustasemest (Demerouti et al., 2001; Bakker et al., 2023). Enesetõhususe suurendamiseks on oluline pakkuda õpetajatele erialaseid koolitusi ning tagada neile järjepidev tugi ja tagasiside; uuringud näitavad, et nii professionaalne areng kui ka sage ja kvaliteetne tagasiside tõstavad õpetajate enesekindlust ja parandavad nende õpetamisoskusi (Krasniqi & Ismajli, 2025; Yoo, 2016). Hiljutise uuringu järgi leidis veidi alla kolmveerandi Eesti 7.–9. klassi õpetajatest, et koolijuhid annavad neile ja teistele koolis töötavatele inimestele väärtuslikku tagasisidet. Lisaks leidis üheksa õpetajat kümnest, et koolijuhid peavad õpetajaid pädevateks (OECD, 2025).

Sotsiaal-emotsionaalsed oskused toetavad inimese toimetulekut erinevates eluvaldkondades, sealhulgas õppimises, tööelus, tervises ja ühiskondlikus osaluses (Roon et al., 2023). Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõtestamisel kasutatakse sageli CASELi (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) raamistikku (Roon et al., 2023). Õpetajate sotsiaal-emotsionaalne pädevus on usaldusväärselt mõõdetav ja arendatav oskus, mida saab hinnata kohandatud CASELi enesehindamisvahendiga (Jurman et al., 2025). Süsteemse ülevaate põhjal seostuvad õpetajate adaptiivsed emotsiooniregulatsiooni strateegiad – sealhulgas kognitiivne ümberhindamine ja teadvelolek – kõrgema heaoluga (Vogl et al., 2025) ning emotsiooniregulatsiooni toetavad sekkumised on seotud madalama stressi ja väiksema läbipõlemise riskiga (Roeser et al., 2013). On leitud, et teadvelolekul põhinev sekkumine aitab õpetajatel oluliselt paremini oma emotsioone reguleerida. Lisaks paranes ka klassikliima ja õpetajate tundlikus õpilaste vajaduste suhtes (Jennings et al., 2017).

Suhtetasandi ressursid

Sotsiaalsed suhted on heaolu oluline eeltingimus (Hascher & Waber, 2021); on leitud, et need on tugevasti seotud heaolu tähenduslikkuse ja eneseteostusega seotud aspektidega ning mõõdukalt üldise heaoluga (Zhou et al., 2024). Järgnevalt käsitletakse suhtetasandit nelja võtmesuhte kaudu: õpilased, kolleegid, juhtkond ja lapsevanemad.

Õpilased. Õpetajate ja õpilaste omavaheline läbisaamine mõjutab õpetajate heaolu mitmesuunaliselt. Tööalane heaolu on negatiivselt seotud sellega, kuidas õpetajad tajuvad õpilaste häirivat käitumist (Zhou et al., 2024); samas on heaolu toetav, kui õpetajad näevad õpilaste akadeemiliste ja sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut ning kogevad heaolu õpilaste aitamise kaudu, mis tekitab motivatsiooni, võimestatust ja rõõmu (Fleckman et al., 2022). OECD (2025) andmetel nõustub peaaegu kogu Eesti 7.–9. klassi õpetajaskond väitega, et õpetajad ja õpilased saavad tavaliselt hästi läbi, kuid ligikaudu 20% õpetajatest leiab, et nende kooli õpilased ei väärtusta neid; väärtustatuse tunne on seotud kooli õpilaste perede sotsiaal-majandusliku seisundiga: kui vähemalt kolmandiku õpilaste perede sotsiaal-majanduslik seisund oli madal, tundsid õpetajad väiksema tõenäosusega, et nad on väärtustatud. Uuringu autorid pakkusid välja järgmise võimaliku seletuse: madalama sotsiaal-majandusliku taustaga perede koolides puutuvad õpetajad sagedamini kokku kõrgema distsipliinikoormuse ja õpilaste suurema toetusevajadusega. Sellised kogemused suurendavad õpetajate stressitaset ja vähendavad tööheaolu, mis omakorda nõrgestab õpetajate tунnet, et õpilased neid väärtustavad (OECD, 2025).

Kolleegid. Sotsiaalse toetuse olemasolu ja positiivsed kolleegisuhted on seotud õpetajate parema heaoluga, suurema tööga seotuse ja rahuloluga (Wu et al., 2020). Eesti 7.–9. klassi õpetajatest leiab valdav enamus ehk 90%, et nende koolis saab üksteisele toetuda (OECD, 2025). Kui aga seda teha ei saa ja suhted kolleegidega on halvad, siis võivad need olla märkimisväärsed tööstressi põhjustajad, millel on seos läbipõlemisega – eriti kogenumate õpetajate seas (Fiorilli et al., 2019). Sotsiaalse toetuse kogemisel on abiks töövälised suhted kolleegidega. Meredith ja kolleegid (2020) rõhutavad, et õpetajate koostöökultuur ning suhted väikestes, loomulikult kujunenud informaalsetes rühmades on heaolu ja kogu kollektiivi toimimise seisukohast olulised. Kui õpetajad on professionaalselt ja sotsiaal-emotsionaalselt toetatud, soodustab see ka probleemilahendusele suunatud ja produktiivseid mõtteviise. Lisaks esines õpetajatatel vähem negatiivseid emotsioone keeruliste olukordadel ajal klassis (Camacho et al., 2018).

Juhtkond. Mitmed uurijad on leidnud, et õpetajate heaolu vähendab juhtkonna toe puudumine (Acheson et al., 2016; McCallum et al., 2017). Koolijuhtide toetav ja hästi läbimõeldud tagasiside – eriti selline, mis toob esile nii tugevused kui ka arenguvõimalused – tugevdab õpetajate enesekindlust ning kinnitab neile, et nende töö on kvaliteetne (Mireles-Rios & Becchio, 2018). Eesti 7.–9. klassi õpetajatest arvas ligikaudu 90%, et nende direktor saab töötajatega tööalaselt hästi läbi (OECD, 2025). Head suhted ei tähenda aga tingimata, et kogu tööalane suhtlus on edasiviiv: stressiteemaline dialoog õpetajate ja juhtkonna vahel ei pruugi

toetada töökoormuse vähenemist (Bakhuys Roozeboom et al., 2020). Hiljutine uuring näitas ühtlasi, et 90% Eesti õpetajatest ei tunne, et poliitikud nende tööd piisavalt väärtustaksid, ning seostavad seda eelkõige liiga madala palgatasemega (OECD, 2025).

Lapsevanemad. Õpilaste peredega heade suhete loomine ja hoidmine on paljude õpetajate jaoks oluline (Fleckman et al., 2022). Eesti uuringus osalenud 7.–9. klassi õpetajatest ligikaudu kolmveerand vastasid, et õpilaste vanemad väärtustavad neid, samas kui koostööd lapsevanematega õpilaste õppimisviiside mitmekesistamiseks tegi vaid neljandik (OECD, 2025). Selle taga võivad olla õpetajate ja lapsevanemate vahelised konfliktid: kokkupuuted vanemate verbaalse või füüsilise agressiooniga toovad kaasa märkimisväärse sotsio-emotsionaalse ja füüsilise turvatunde languse (McMahon et al., 2023).

Organisatsioonilised ressursid

Organisatsioonitasandi ressurssidena tuuakse välja positiivne kultuur ja kliima, osalusel põhinev otsustusprotsess ning selgete suhtluskanalite olemasolu (State et al., 2024). Õigluse tunne organisatsioonis – see, kas töötajad tunnevad, et nende „häält” võetakse otsustusprotsessides arvesse – aitab parandada stressi ja toimetulekut ebakindlates olukordades (Hassard et al., 2017). Organisatsioonikultuuri ja -kliimat on järjepidevalt seostatud haridustöötajate stressi ja läbipõlemisega (Shernoff et al., 2011), olles tugevamad stressi ennustajad kui individuaalsed (nt enesetõhusus) ja klassitasandi (nt õpilaste käitumine) tegurid (Ouellette et al., 2018). Halvad töötingimused, emotsioonide väljendamise reeglid, õpetajate marginaliseerimine ja liigne bürokraatia on tegurid, mis aitavad kaasa läbipõlemisele (Sohail et al., 2023). Organisatsiooniresursside puudujääk avaldub ka professionaalse arengu võimaluste nappuses: näiteks alustavad psühholoogid kogesid küll kolleegide tuge, kuid tundsid märkimisväärselt vähem võimalusi oma oskuste arendamiseks ja tugevuste rakendamiseks (Dorociak et al., 2017).

Õpetajate heaolu mitte tagamine on süsteemne viga, mille parandamiseks on vaja laiemat süsteemitasandi muutust – see rõhutab kogu kooli hõlmava lähenemisviisi tähtsust, mis keskendub positiivse ja toetava kultuuri ning toetussüsteemide loomisele individuaalsel, inimestevahelisel ja organisatsioonilisel tasandil (State et al., 2024). Kui õpetajad on läbipõlenud, on nende suunamine healuprogrammidesse ja enda eest hoolitsemisele õigustatud, kuid ainult need sammud ei aita (Lever et al., 2017). Ressursside arendamise kõrval mängib olulist rolli ka see, milliseid väärtusi ja suhtepraktikaid koolikultuur igapäevaselt kujundab. Õpetajad kogevad suuremat heaolu ja vähem emotsionaalset kurnatust, kui nad

tunnevad, et nende tööd väärtustatakse institutsionaalsel tasandil, mitte ainult individuaalses suhtluses (Dreer-Göthe, 2025).

Töö ja eraelu tasakaal

Õpetajate tööelu ei toimu isoleeritult, vaid on põimunud nende eraeluga. Töö–eraelu tasakaal toetab heaolu (Zhou et al., 2024). Positiivsed ülekandemõjud töö ja kodu vahel võivad parandada nii füüsilist kui ka vaimset tervist: positiivne töölt perele ülekandumine seostus parema füüsilise ja vaimse tervisega, samal ajal kui positiivne perelt tööle ülekandumine oli seotud väiksema krooniliste haiguste esinemise ning tugevamate psühholoogilise heaolu näitajatega (Grzywacz, 2000). Töö ja pere valdkondade vastastikused pinged ei piirdu üksnes ülekandemõjudega – ka muud perevastutused võivad õpetajate heaolu mõjutada, eriti olukordades, kus töö- ja perekohustused kattuvad või võimendavad üksteist (Kayaalp et al., 2021).

Kvalifikatsiooni seos tööheaoluga

Tööheaolu uurimisel on järjest enam tähelepanu pööratud sellele, et töötamise kogemus ja erialane ettevalmistus ei ole heaolu suhtes neutraalsed. Karjääri esimesed aastad on eriti kriitilised: õpetajakarjääri esimesed viis aastat on need, mille jooksul alustavad õpetajad kogevad kõige rohkem erialaseid raskusi ning on seetõttu märksa altimad ametist lahkuma kui nende kogenumad kolleegid (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Sarnaselt on leitud psühholoogide kohta, et tööheaolu on karjääri jooksul muutuv ja üldjuhul paraneb kogemuse kasvades – karjääri alguses esines spetsialistidel tunduvalt rohkem emotsionaalset kurnatust, suuremat stressi ja sagedasemaid vaimse tervise raskusi ning nad olid oma tööga vähem rahul ja kaalusid sagedamini ametist lahkumist (Dorociak et al., 2017). Nooremad spetsialistid puutusid sagedamini kokku ka suurenenud töökoormuse ja keerulisemate nõudmistega, sealhulgas ulatusliku paberitöö ning negatiivsete kliendikäitumistega – teguritega, mis on läbipõlemisega kõige tugevamalt seotud (Dorociak et al., 2017). Kogenumad psühholoogid töötasid sagedamini autonoomiat võimaldavates keskkondades (nt erapraksis), mis vähendas nende koormust ning soodustas tööga rahulolu; karjääri edenedes kasutasid spetsialistid ka tõhusamaid enesehoole strateegiaid (Dorociak et al., 2017). Samas on leitud, et õpetamissuhtluse ja heaolu vahel on positiivne, kuigi väga nõrk seos (Zhou et al., 2024).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Kuigi õpetajate tööalast heaolu on uuritud üha enam, on koolipsühholoogide heaolu kohta tehtud oluliselt vähem uuringuid. Eestis puuduvad uuringud, mis võrdleksid kutsega ja kvalifikatsioonita koolipsühholoogide tööheaolu mõjutavaid tegureid ning kõrvutaksid neid õpetajate kogemustega. Seetõttu on magistritöö eesmärk kirjeldada ja võrrelda tegureid, mis mõjutavad kutsega koolipsühholoogide, kvalifikatsioonita (edaspidi kutseta) koolipsühholoogide ja kvalifikatsioonita (edaspidi kutseta) õpetajate tööalast heaolu. Kutsega koolipsühholoog on koolipsühholoogi ülesannetes töötav spetsialist, kes on lõpetanud magistriõpingud psühholoogias ja kellel on kehtiv kutse koolipsühholoogias. Kutseta koolipsühholoog töötab koolipsühholoogi ülesannetes, aga ei ole omandanud magistrikraadi psühholoogias ja kellel ei ole koolipsühholoogi kutset. Kutseta õpetaja töötab õpetaja ülesannetes, aga ei ole omandanud magistrikraadi õpetaja erialal.

Uurimisküsimused:

1. Kuidas kutsega koolipsühholoogid, kutseta koolipsühholoogid ja kutseta õpetajad defineerivad psühholoogilist heaolu?
2. Millised sarnasused ja erinevused ilmnevad kutsega ja kutseta koolipsühholoogide tööheaolu mõjutavates tegurites?
3. Millised sarnasused ja erinevused ilmnevad stressiallikates ja toetuse allikates kutseta koolipsühholoogide ja kutseta õpetajate vahel?

Meetod

Valim

Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimi ja lumepallimeetodi kombinatsiooni. Uuringus osales kokku 19 koolitöötajat (18 naist ja 1 mees), kes kõik olid erinevatest koolidest ja jagunesid kolme fookusgruppi:

- Kutseta õpetajad ($n = 6$; $M = 32,3$ aastat, $SD = 8,33$). Kutseta õpetajatel oli kõigil olemas bakalaureuskraad. Keskmine töötamise aeg õpetajana oli 3,5 aastat ($\min = 3$ aastat, $\max = 4$ aastat). Kõik uuringus osalenud kutseta õpetajad töötasid tavakoolis, kellest 1 õpetas II kooliastmes, 3 õpetasid II-III kooliastmes (üks andis tunde ka IV kooliastme klassile) ja 2 õpetajat õpetasid IV kooliastmes.
- Kutseta koolipsühholoogid ($n = 6$; $M = 41,8$ aastat, $SD = 10,76$). Osalenud kutseta koolipsühholoogide seas oli 5 naist ja 1 mees. Kutseta koolipsühholoogide haridustase jaotus järgmiselt: 1 keskharidus, 2 bakalaureus, 3 magister (teisel erialal kui psühholoogia). Kutseta koolipsühholoogi töötamise aeg oli keskmiselt 3 aastat ja 4

kuud (min = 7 kuud, max = 7 aastat). Kõik töötasid tavakoolis – kolm I kooliastmes, kaks I-III kooliastmes ja üks IV kooliastmes. Kaks koolipsühholoogi andsid koolis ka valikaineid.

- Kutsega koolipsühholoogid (n = 7; M = 38,6 aastat, SD = 8,68). Kõigil oli magistrikraad psühholoogias ja koolipsühholoogi kutse. Kutsega koolipsühholoogi töötamise keskmine aeg oli 8 aastat ja 3 kuud (min = 4 aastat, max = 15 aastat). Kuus töötasid tavakoolis ja 1 erikoolis, kellest 4 olid I-III kooliastmes (üks neist töötas ka lasteaiastega), 2 olid I-IV kooliastmes ja 1 oli kutsekoolis. 3 koolipsühholoogi andsid koolis valikainet.

Andmekogumise protseduur

Uuringukutset jagati sotsiaalmeedias, nelja kooli õppejuhile või direktorile ning kirjutati otse võimalikele osalejatele. Kutsega koolipsühholoogide valimi moodustamiseks edastati uuringukutse Eesti Koolipsühholoogide Ühingu meililisti. Huvilistele saadeti *Google Forms*i vorm võimalike intervjuuaegade valimiseks. Kui leiti 6-8 fookusgrupis osalejat, saadeti neile veebikohtumise link Zoomi keskkonnas.

Fookusgrupi intervjuu alguses saadeti osalejatele *LimeSurvey* kaudu uuringu infoleht ning samas keskkonnas täideti nõusolekuvorm ja vastati sotsiaaldemograafilistele küsimustele. Iga osaleja sai endale unikaalse koodi. Intervjuu sissejuhatuses tutvustati osalejatele intervjuu kava ja lepiti kokku ühistes reeglites (sh konfidentsiaalsus grupis, üksteise kuulamine, võimalus rääkimisest hoiduda). Seejärel viidi läbi intervjuu, mis koosnes 15-st avatud küsimusest. Õpetajate intervjuus oli 8 üldist küsimust, 3 küsimust stressi ja toetuste kohta ning 4 küsimust õpetamise ja distsipliiniga seotud väljakutsete kohta. Koolipsühholoogide intervjuus oli õpetamise ja distsipliiniga seotud väljakutsete asemel 4 nõustamisega seotud küsimust. Intervjuud videosalvestati. Intervjuu pikkus oli keskmiselt 138 minutit. Intervjuu teisel poolel täitsid osalejad olukaarte, mida magistritöös ei analüüsitud.

Intervjuude helisalvestised transkribeeriti tekstiks.ee programmi abil, seejärel korrigeeriti transkriptsioone käsitsi. Transkribeeritud tekstidest eemaldati isikut tuvastada võimaldavad andmed. Transkriptsioonide valmimise järel kustutati nii video- kui helisalvestised.

Eetika

Magistritöö on osa suuremast projektist, mille on heaks kiitnud Warwicki Ülikooli humanitaar- ja sotsiaalteaduste eetikakomitee. Osalemine uuringus toimus vabatahtlikkuse alusel ning igal osalejal oli õigus sellest igal hetkel loobuda. Osalejaid teavitati, et nende andmeid töödeldakse anonüümselt ning neile selgitati, kuidas andmeid kasutatakse, analüüsitakse ja kui kaua neid hoitakse. Intervjuu lõpus jagati osalejatele info Eesti Koolipsühholoogide Ühingu tasuta nõuandeliini kohta juhuks, kui neil peaks tulevikus vaja minema tuge.

Andmeanalüüs

Andmeid koguti poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuudega ning analüüsiti deduktiiv-induktiivse temaatilise sisuanalüüsi meetodil. Deduktiivne lähenemine põhines Nastasi ja Borja (2016) välja töötatud kodeerimisraamistikul, mis hõlmas algselt 13 koodi, aga magistritöös jäi neist kõrvale COVIDi kood, mistõttu kodeerimine põhines 12 koodil. Koodid olid: ADJ tähistas kohanemiskasutust, STRESS viitas stressoritele, SUPP toetavatele teguritele, RE-STRESS reaktsioonile stressile, RE-SUPP reaktsioonile toetusele, FEEL tunnete kogemisele, ROLE rollile ja rolli definitsioonile, PWB/MH psühholoogilise heaolu ja vaimse tervise definitsioonile, BURN läbipõlemise sümptomitele, RESIL säilenõtkusele (vastupidavusele) ehk isiklikele ressursidele, ECO keskkonnale/ökosüsteemile ning PHE psühholoogiliselt tervisliku keskkonna definitsioonile. Induktiivne lähenemine võimaldas täiendavalt jälgida andmetest esile kerkivaid teemasid. Iga koodi alla koondatud andmestikku analüüsiti temaatiliselt – st identifitseeriti korduvad teemad, võrreldi neid kolme grupi vahel ning otsiti erandeid ja vasturääkivusi.

Analüüs toimus eelnevalt anonümiseeritud andmetega. Intervjuud kodeeriti Nvivo 15 programmis. Iga intervjuu transkriptsioonid loeti läbi ühe koodi kaupa. Kokku loeti igat intervjuud vähemalt 12 korda. Tekst kodeeriti lausete ja/või lõikude kaupa. Töö autor kodeeris kõik kolm intervjuud ning osa ühest intervjuust ka juhendaja Astra Schults. Kodeerijate vaheline reliaablus oli 90%.

Tulemused

Tabel 1 esitab kodeerimisraamistiku 12 koodi sageduse fookusgrupiti. Sagedused annavad analüüsile kontekstuaalse tausta – mis teemad iga grupi vestluses domineerivad – kuid neid ei tõlgendata kvantitatiivsete leidudena, vaid teemade tähtsuse ligikaudse indikaatorina.

Tabel 1.

Koodide kasutamise sagedus fookusgrupiti

Kood	A. Kutseta õpetajad (n=6)	B. Kutseta koolipsühholoogid (n=6)	C. Kutsega koolipsühholoogid (n=7)
Keskkond/ökosüsteem	65	64	76
Tunded	50	24	35
Toetavad tegurid	47	49	47
Stressorid	36	23	27
Psühholoogiline heaolu, vaimse tervise definitsioon	20	20	32
Roll, rolli definitsioon	25	28	29
Säilenõtkus, isiklikud ressursid	21	18	19
Reaktsioon stressile	16	18	21
Reaktsioon toetusele	3	11	9
Psühholoogiliselt tervisliku keskkonna definitsioon	8	9	11
Kohanemiskeskused	5	4	9
Läbipõlemise sümptomid	1	1	8

Märkus. Paksus kirjas on välja toodud iga koodi kõrgeim sagedus.

Sageduste tabelist ilmneb, et keskkond/ökosüsteem on kõikides gruppides kõige sagedamini kasutatud kood, mis viitab sellele, et heaolu kogemus on osalejate jaoks tugevalt põimunud kontekstiga – koolikeskkonna, süsteemi ja ühiskonnaga. Tunnete koodi sagedus on kõrgeim kutseta õpetajate grupis, mis viitab afektiivsemale eneseväljenduslaadile. Stressorid on samuti enim esindatud kutseta õpetajate grupis. Kutsega koolipsühholoogide grupis on sagedasemad heaolu määratlemine, läbipõlemise sümptomid ja kohanemiskasvatus – kombinatsioon, mis viitab refleksiivsemale erialasele tunnetusele ja samaaegselt suuremale läbipõlemise teadvustamisele.

Heaolu mõtestamine

Enne, kui analüüsida heaolu mõjutavaid tegureid, on oluline mõista, millise sisuga osalejad „heaolu“ mõistet täidavad. Heaolu defineerimisel oli kõigile gruppidele ühine turvatunde välja toomine.

Kutseta õpetajad defineerisid psühholoogilist heaolu turvatunde ja heade suhete kaudu. Kesksel kohal oli, kas tuntakse end vaimselt hästi või mitte, aga toodi välja ka tasakaalu tundmist vaimsel tasandil.

“Kas ma tunnen ennast turvaliselt ja hästi või siis on see, et seal on mingi asi, mis nagu segab ja häirib?”

“Tasakaal kõikide mingite teemadega, millega sa hetkel vaimsel tasandil võib-olla tegeled. Et kõik ei pea nagu olema hästi, aga et nagu tasakaalus, et siis ma, mul jätkub ressursi mingite takistustega tegeleda, mis ei vii mind kohe endast välja.”

Kutseta koolipsühholoogid defineerisid psühholoogilist heaolu nii töö mitte koju kaasavõtmise, toimetulekutunde, turvalisuse ja heade suhete kaudu.

“Mina tunnen, et on nagu heaolu siis, kui ma ei võta tööd koju kaasa, kui ma tunnen, et ma hakkamini mind tööd koju kaasa võtma, siis ilmselt on, olen ma üle stimuleeritud sellest tööst, et pigem see.”

“Mulle meeldib hommikul tööle minna ja see, et kui vaheaeg on, siis ma ei oota, et ma ei karda vaheaja lõppu. Ja kui ma ei karda vaheaja lõppu ja ma ootan, et sellest tuleb eriline päev, see on tööpäev, siis on hästi.”

Kutsega koolipsühholoogid tõid esile psühholoogilise heaoluna oma sisemaailmaga tuttav olemist, suure stressi puudumist, positiivsete tunnete kogemist ja turvatunnet. Samas mainiti ka seda, et isegi kui tekivad raskused, on olemas ressursid nendega hakkama saamiseks.

“Lisaksin võib-olla jah, et sisemine tasakaal ja teadlikkus iseendast, iseenda mõtetest, tunnetest, reaktsioonidest ja siis nende juhtimine.”

“Selle negatiivse poole võib-olla puudumine, et mul ei ole midagi, mis väga suurt, mingit stressi või ma ei tea, võib-olla isegi traumasid ja muid asju nagu parasjagu tekitab.”

Stressorid

Stressoriteks peetakse stressi tekitavaid tegureid, mida oli kolmest grupist kõige sagedamini kodeeritud kutseta õpetajate grupis (36 viidet), millele järgnesid kutsega koolipsühholoogid (27 viidet) ja kutseta koolipsühholoogid (23 viidet). Temaatiline analüüs võimaldas tuvastada üheksa põhiteemat.

Töökoormus ja ajasurve

Töökoormus ilmnis keskse stressorina kõikides gruppides, kuid avaldus sisult erineval kujul. Kutseta õpetajate jaoks olid kesksel kohal: klasside suurus; klassijuhatamine; loovtöö- ja uurimistööd, kui neid on palju; dokumentatsioon; õpilaste tööde hindamine ning kujundav hindamine; teised õpetajad, kes oma õpetamisstiiliga (nt hirmutamine) tekitavad õpetajatele tööd juurde.

“Vahet pole, mida teha, et kõik muu nagu tava, see noh, muu protsess vahepeal on nohu, selles mõttes kõik on nagu teostatav, aga iga kord, kui tuleb mingi hinnangute teema, et mul on üle 200 õpilase, kellele ma neid nagu kirjutama pean, siis no, ühe esitlusega ma teen lennupõhiselt, see on mingi 80-le õpilasele tagasiside, see on konkreetselt kaheksa tundi tööd, nagu puhtalt kaheksa, ilma igasuguste vahele segamisteta. Ehk siis see on asi, mis ajab nagu närvi. [...] kõiki asju nagu tuleb järjest peale [...] mitte kuskilt midagi alt nagu ära ei lähe”.

Samas toodi ka välja, et stressirohked on kindlad ajaperioodid koolis, nt enne hinnete väljapanekut.

Mõlema psühholoogide grupi puhul seisnes töökoormus eelkõige raskustes hoida tööalaseid piire: töö kippus valguma tööajast välja, jooksvad nõustamised tõrjusid ennetustöö tagaplaanile ning teiste poolt seatud kiired ja käskivas vormis nõudmised häirisid oma päevaplaanist kinnipidamist.

“Stressi tekitab see, kui töökohas normaliseeritakse seda, et väljaspool tööaega tuleb ka tööd teha.”

“See helesinine unistus sellest, et tegeled rahulikult ennetustööga ja sihukeste asjadega ja siis tegelikult lihtsalt teed vastuvõtte.”

“Minul kohe juuksed ja ihukarvad ja kõik tõusevad püsti, kui keegi tuleb mulle ütlema, mida ma kellegagi kiiremas korras tegema pean nagu niimoodi käsuvormis. Et see on nagu, see tekitab minus, ma arvan, et see kortisool läheb lakke, sellise asja peale kohe.”

“Et nõustamisi nagu kipub uksest sisse rohkem tulema, aga siis on see piiride küsimus jällegi, et, et osata panna see piir ja panna siis need lapsed kirja mingile teisele päevale, et see ei kujuneks nii, et mul on nelja lapse asemel kaheksa päevas. Ehk siis selline enda päevaplaanist kinnipidamine on mulle näiteks oluline. Ma püüan, välja ei tule, aga ma püüan.”

Rolliga seotud stress

Rolliga seotud raskused olid kahe psühholoogide grupi seas üks kesksemaid stressoreid ja seda väljendati rohkem kui kutseta õpetajate grupis. Erinevalt kutseta õpetajatest tõid mõlema grupi koolipsühholoogid stressorina välja rollikonfliktid. Kutsega koolipsühholoogide grupis väljendati erinevate osapoolte (õpetajad, juhtkond, lapsevanemad kui ka ühiskonna tasandil) ootusi koolipsühholoogi rollile, lisaülesandeid, mis ei ole koolipsühholoogide tööga seotud ja pidevat kättesaadavust nii tööpäeva sees kui ka töövälisel ajal. Lisaks tõid kutsega koolipsühholoogid välja oma tööga seotud müüte – psühholoogi tööd kas ülehinnatakse või eitatakse.

“Mõned usuvad liiga palju, et ta tulebki psühholoogi juurde ja kõik hakkab nagu tekkima ja muutuma [...] ja siis kui nad avastavad, et see päris nii ei ole, et ise peab ka panustama, et siis on nagu suur pettumus, millega peab tegelema [...] ühiskondlikud müüdid segavad mõneti selle töö tegemist.”

“Me oleme nagu hambahaldjad, et mõned ei usugi meid.”

Stressiks osutus ka see, et koolis aetakse tugispetsialiste ja nende rollidest tulevaid kohustusi omavahel segi. Lisaks tõid kutsega koolipsühholoogid välja erialase rolli kahjustamist läbi ootuse, et koolipsühholoog on kui distsiplineerija.

“Kuna see õpilane tegelikult käib minu juures nõustumisi, näiteks mingi leina temaga, siis järsku ma pean temaga mingi pahandama, et tunnis halvasti käituti, et sihuke rollikonflikt tekib ja see ei ole nagu see, mida koolipsühholoog tegelikult tegema peaks.”

Kutsega koolipsühholoogid leidsid näiteks, et nende rolli kahjustab kättesaadavuseootus, mida võrdsustati kiirabi-loogikaga.

“See ootus, et koolipsühholoog peaks olema valves ehk siis istuma kellast kellani kuskil. Mis igatpidi on ebaloogiline, noh, ma ei ole kiirabi.”

Kutseta koolipsühholoogide kogemuses kerkis rolli teema esile rollipiiride ebaselguse kaudu – üks osaleja tõi välja, et kõrvalt vaadates paistab see olevat sage stressiallikas, teine kirjeldas olukorda, kus koolis polnud varem koolipsühholoogi olnud ja süsteemi alles loodi.

“Isiklikult ma võib-olla ei tunne nii väga, aga ma kõrvalt vaatan ja ütleks võib-olla, et üks suuremaid paistab olevat see rolli selguse ja rollipiiride küsimus. Kuna see töö on niivõrd vähe reguleeritud ja ongi keeruline, niivõrd seotud paljude teiste osapooltega, siis see on tihti see raske, et mis mu töö üldse on ja kuidas ma seda teen. Et see on tihti isegi, mitte isegi konkreetselt see sisuline juhtum ise, vaid see nagu see, mida ma siin nagu, kelle asi seda nüüd siis teha on ja kus läheb muu, ma ei tea, teiste see tugimeeskonna inimestega ja piirid lähevad ja kus läheb piirid lähevad perega ja kus lähevad piirid lastekaitse ja kõik see. Ja seda kusagil kirjas pole, et võib-olla see on ka tihtipeale stressoriks.”

“Mina alustasin möödunud sügis seda teed üleüldse ja selles koolis ei ole olnud varem koolipsühholoogi, on olnud aastaid sotsiaalpedagoog, kes on kandnud kahte rolli. Ja see süsteemitus, tegelikult see süsteem justkui alles luuakse ja on beebikingades.”

Kutseta koolipsühholoog tõi välja rollikonflikti, kus koolipsühholoogi aetakse segi terapeutiga.

“Et minu jaoks on keeruline või kõige keerulisemad juhtumid võib-olla ikkagi need väga depressiivsed ja väga suured ärevikud, kui vanem ei ole saanud neile mingit teraapiat. Ja lootus on koolipsühholoogi peal ja vahel tekib see tunne, et ühel hetkel tõesti ei olegi nagu mingit arengut ja siis tekib endal selline tunne, et kas ma olen ikka piisavalt pädev üldse neid toetama ja tegelikult ei olegi. Et koolipsühholoog ei ole terapeut.”

Lisaks tekitasid stressi lapsevanemad, kes püüavad oma lapsevanema rolli psühholoogile anda.

“Selliseks peamiseks nagu usaldusisikuks ikkagi võib, võingi jääda mina.”

Mõlemas koolipsühholoogide grupis ilmnis ka see, et stressi kogetakse kui õpetaja laps või mõne muu koolitöötaja laps käib samas koolis koolipsühholoogi juures, aga eriti kui õpetaja ei usalda koolipsühholoogi.

“Kui on lapsevanem samas koolis tööl ja laps õpib samas koolis, siis justkui ukse taga kuulamas käimine ja mitte minu töö usaldamine. Ja lapsele siis, kui on ka piisavalt vanem laps, kes siis ikkagi toob välja, et ema ikka ei lubanud sellest ja sellest ja sellest asjast rääkida, et see takistab seda nõustamist [...]”

Kutseta õpetajate puhul väljendus rollipinge kahel viisil: nad tajusid tasakaalutust vastutuse ja õiguste vahel ning kogesid õpetajaidenteeti koormavana ka väljaspool tööaega. Lisaks tunti õpetajana eksamistressi ja õpetajad väljendasid, kuidas nad näevad kõrvalt kolleege, kes on stressis seetõttu, et õpetajatel tuleb õppekavasid täita, aga tunnid jäävad õpilastel erinevatel põhjustel ära.

“Kui kodu ei toeta, no mis asja ma siis nagu teen, aga vastutan kokkuvõttes ikkagi ju mina. Et nagu õpetaja on selles süü [...] kogu aeg [käib] mingi süüdlaste otsimine.”

“Alustava õpetajana ma ei julgenud õhtusöögi kõrvale ka pudelit veini osta, et äkki keegi näeb? [...] mingi kuvand peab sul olema, et oled pinges võib-olla kogu aeg.”

Konfidentsiaalsus ja eetika

Üks selgelt eristuv teema, mida stressi tekitajana tõid välja kutsega koolipsühholoogid, oli konfidentsiaalsus ja eetika. Toodi näiteid sellest, kuidas koolipsühholoogi konfidentsiaalsuse varasem rikkumine mõjutab praeguse koolipsühholoogi tööd kogukonnas. Kaks kutsega koolipsühholoogi väljendasid ka, kuidas neid survestatakse koolis olema ümarlaudadel kooli poole peal või lapsevanemad kirjutavad ette, mida kohtumistel nende lastega rääkida.

“Lahkhelid kõige lähedasemate kolleegidega või juhtkonnaga. Ei pea olema otseselt nagu mingi suur vaidlus või kaklus, aga kui päevast päeva peab selgitama, miks psühholoog, ma ei tea, ei tee sissekannet kogu vestluse sisust kuskile infosüsteemi, siis see on päris raske.”

“See konfidentsiaalsuse ja info andmise pool, et noh, et on need eeldused võib-olla, et sa pead andma infot rohkem, kui sinu enda arvates see konfidentsiaalsuse nõue eeldab või siis, et noh isegi kui sa ei anna nagu infot, aga et noh, mõne õpilase kohta on teada, et ta seal koolipsühholoogi juures käib, sest noh, see on üks toe meede ja siis võetakse kuskil õppenõukogus ette, et ta käib koolipsühholoogi juures oma vaimset tervist on ju

taastamas või mis iganes seal siis see kommentaar on. Sa ei saa sinna enam ise midagi päästa ja siis mõni õpetaja otsustab seda kuskil klassi juuresolekul öelda ka, et noh too käib nagunii seal koolipsühholoogi juures ka, et noh, et siis on ka selle õpilase heaolu ja kogu heaolu kadunud.”

Suhted juhtkonna ja kolleegidega

Kõik kolm gruppi tõid välja juhtkonna ja kolleegide rolli olulise stressiallikana. Kutseta õpetajatel oli kesksel kohal töökorraldus ja see, et juhtkond ei tee õpilastele üheselt selgeks, millised on kooli kodukorra reeglid – õpetajad tunnevad end selle teemaga pigem üksi ja otsivad abi juhtkonna poole pöördudes, aga tõhusat abi ei tule. Üks õpetaja tõi välja stressiallikana selle, kui juhtkonna tagasiside õpetajale on ainult negatiivne.

“[...] kui ainult ongi see, et a la, et ma ei tea teed seda valesti ja seda valesti ja seda valesti ja seda valesti ja seda valesti ja sellega ei saa hakkama ja nii edasi.”

Samas teema, mida stressi tekitajana kutseta õpetajad võrreldes mõlema grupi koolipsühholoogidega rohkem esile tõid, olid suhted teiste õpetajatega.

“Et kui sinu esimese ringi nii-öelda kolleegid, kellega sa pead koostööd tegema, nendega ei suju, aga kuskil teistega sujub, kellega sa üldse kokku ei puutu, et siis on nagu raske.”

“Ma tunnen küll, et kuidagi iga aastaga järjest rohkem nagu tuleb välja neid miinuskohti ka, mida kauem töötada või et inimesed ikkagi alati jah, kuidagi ei aktsepteeri seda, et kõik on erinevad. Et näiteks ma saan aru, et mu teised kolleegid planeerivad oma tunde teistmoodi või nende kord on teistmoodi, aga et alati kõik nagu ei aktsepteeri minu meelest seda, kuidas sa ise teed. Et seda jagelemist nagu pigem tuleb juurde osadega.”

Kutsega koolipsühholoogid tõid välja, et koolipsühholoogina tuleb oma rolli ja vajadusi pidevalt põhjendada.

“Koolipsühholoog võitleb nagu ise oma selle heaolu eest ja peab iseennast kehtestama [...] sest kipub olema nii, et ega väga nagu juhtkonnad ise ei ole kursis sellega, et mis siis nagu sellel koolipsühholoogil võib vaja olla.”

Esile toodi ka otsustusprotsesside ebavõrdsust.

“Kokkuleppeid ja otsuseid tehakse nägude järgi [...].”

Kutseta koolipsühholoogid tõid välja omakorda teistest gruppidest erineva stressori, milleks oli üleüldiselt üksteisega halvasti läbisaamine – koolimaja peal kolleegide tagarääkimine. Lisaks mainiti seda, kui õpetajad toimivad vastuolus õpilase heaoluga või nullivad ära koolipsühholoogi poolt tehtud töö. Peale selle toodi stressorina mitmel korral välja ka kõrgendatud ootused.

“Kui õpetajatel on natuke kõrgendatud ootused koolipsühholoogile. Et noh, a la stiilis, et tee, tee see laps nüüd korda ja et ta on juba sinu juures nii mitu korda käinud, aga mingeid muudatusi nagu väga ei näe ja et nende häiretega laste puhul. Et tihti, kui me ei saa nendele võimaldada seda õiget keskkonda, siis meil puudub ka võib-olla selline suurem võimekus muuta seda olukorda. Et kui ikkagi on eriklass, eritoe eriklassi otsus, aga on, õpib suures klassis, siis ikkagi ootus on see, et nüüd koolipsühholoog tuleb ja tal on mingid hoovakesed. Ja neid hoovakesi mul ikkagi ei ole. Natukene on, aga mitte palju.”

Suhted lapsevanematega

Lapsevanematega seotud stress ilmnes kõikides gruppides peamiselt ebaproportsionaalsete ootuste. Õpetajad tõid ka üldiselt välja, et lapsevanemad mõjutavad heaolu – kas suhted on head või halvad.

“Kui tuleb mingi vihane isa näiteks, kelle last on kiusatud ja ütleb, et tee see asi homseks korda, said aru?”

Kutsega koolipsühholoogide seas tõstatus sama teema esile laiemalt.

“Ebarealistlikud ootused, see võib olla nii ühiskonna tasandil kui ka näiteks abisaava pere või õpetajate tasandil, et kui on keeruline probleem, et sellele oodatakse sellist kiiret lahendust.”

Kutseta koolipsühholoogide seas väljendati rohkem kui teise kahe grupi seas raskusi nõustamisolukorras just lapsevanematega, kes eeldavad, et koolipsühholoog võtab lapsevanema kohustused enda peale või kes kohtumistel domineerivad rääkimise osas, et nad ei lase oma lapsel rääkida või lapse ja vanema dünaamika on paigast ära. Kutseta koolipsühholoogid mainisid ka lapsevanemaid, keda on korduvalt nõustatud, aga kes ei rakenda soovitusi.

“Minu jaoks on ka väga nagu stressirohke see, kui vanem nagu eeldab, et mina võtan kuidagi tema kohustusi või tema nagu seda suhtlust lapsega üle või hakkab seda kuidagi asendama [...].”

Õpilased

Õpilastega seotud stressorid avaldusid eri gruppides erinevalt. Kutseta õpetajad nimetasid stressiallikatena pahatahtlikult käituvaid õpilasi ja konkreetseid õpilaste gruppe klassis, kes teevad oma käitumisega tunni läbiviimise keeruliseks ning hariduslike erivajadustega õpilaste osakaalu kasvu klassis. Lisaks väljendati, et oluline on milliste õpilastega on tegemist, et milline on nende emakeel või siis piirkondlikud eripärad. Mainiti, et ka õpilaste vanus loeb – on klasse, kellele tunde anda on lihtsam kui mõnele teisele. Lisaks sellele väljendasid õpetajad intervjuus, et õiguste ja kohustuste tasakaal on õpilaste seas paigast ära.

“Kui neid HEV õpilasi täna võib-olla on siis 40 protsenti juba on ju, nii et läheb väga palju energiat ja auru juba selle korra hoidmisele (selle peale noogutasid 2 õpetajat).”

Kutsega koolipsühholoogid kirjeldasid raskusi õpilastega vähem kui kutseta õpetajad. Stressi tekitavate teguritena toodi küll välja nn sundkliente, seda kahe kutsega koolipsühholoogi poolt.

Kutseta koolipsühholoogidele tekitasid õpilased stressi pigem selle kaudu, et koolipsühholoogidel puudusid oskused või teadmised. Näiteks ühele koolipsühholoogile on läbi aegade kõige keerulisemateks juhtumiteks olnud depressiooni ja ärevusega noored. Teine koolipsühholoog tõi välja, et teda lapsed ei ärrita, aga täiskasvanud küll ja kõige stressirohkemad on lastekaitse juhtumid – emotsionaalselt kõige kulutavamad. Kolmandale koolipsühholoogile on stressiallikaks hoopis õpilased, kes ei oska ennast väljendada ja lapsed, kellel on koolitõrge.

“Need, kes vähe räägivad, need ma ikkagi nagu saan rääkima, aga võib-olla, kes ei oskagi ennast väljendada, et see sõnavara ja see lauseehitus, et ma ei saa sellest aru eriti, ma ei saa aru sellest, mis ta nagu öelda tahab, on ju, et see on natuke keeruline. Ja minu jaoks ikkagi kõige keerulisem on see lihtsalt, kui ei tulda kohale sellepärast, et lapsel on koolitõrge või nii suur ärevus, et ta ei tulegi kooli. Et jätkuvalt on ajad pandud.”

Süsteemne ja ühiskondlik tasand

Süsteemse ja ühiskondliku tasandi stressorid avaldusid kõigis gruppides, kuid kõige selgemini kutsega koolipsühholoogide ja kutseta õpetajate kogemustes. Üks koolipsühholoog tõi välja, et koolipsühholoogina on keeruline töötada tulenevalt piirkonna vastuseisust psühholoogide vastu ja ministeeriumi nõudmistest. Lisaks tõi välja, et eestikeelsele õppele ülemineku mõju koolikultuurile ja töötajatele on olnud halb. Lisaks räägiti vajadusest tõsta koolipsühholoogide palka ja värvata juurde tugispetsialiste, sest praegune töökoormus on liiga suur. Mittetoetava tegurina nimetati ka avaliku elu tegelaste negatiivseid väljaütlemisi koolipsühholoogide kohta meedias.

“Kogu see, kuidas eestikeelsele õppele üle on mindud ja kui kiiresti on tegelikult seda tehtud, on minu meelest täiesti hävitav igasugusele koolitervislikule kliimale ja kultuuri tagamisele [...] Ühiskonna ja perekonna nagu vastuseis üleüldse psühholoogi tööle on lihtsalt meeletu võrreldes sellega, mis teises piirkonnas töötades oli. Nii et mul on selles mõttes väga hea või noh halb kontrast, et kuidas noh isegi lihtsalt psühholoogiga kohtumine inimeste jaoks nagu massiliselt inimeste jaoks tähendab seda, et nad on nüüd hullud ja neist enam midagi ei saa ja ravimeid nad ei võta ja üleüldse vaimsesse tervisesse nad ei usu. Et üliraske on teha sellisel kujul nagu psühholoogina tööd. Eriti kuna noh, kahjuks ka töötajad usuvad umbes sedasama väga tihti.”

Kutseta koolipsühholoogide seas väljendati, et heaolu mõjutavad haridus, poliitika, tugimeeskonna süsteemitus, kui seda ei ole tööle saadud ja nuti-ajastu.

Kutseta õpetajate seas toodi välja haridusmaastikul õigussüsteemi toimiva tugede puudumine olukordades, kus õpilane ei käi koolis või lõhub vara. Lisaks sellele mainiti meedias toimuvat. Näiteks seda, et pannakse ülesse õpetajatest pilte või videoid või siis kuidas lapsevanem kirjutab õpetaja kohta halvustava artikli. Peale selle mitmed õpetajad väljendasid stressorina koolis lärmi ja klassikoormuse ebaühtlust erinevates koolides, aga palk on sellest hoolimata ikka sama. Õpetajad ei olnud rahul, et tugispetsialistide osakaal koolis toimib mahuprintsiibil, mitte selle järgi, mis on tegelik vajadus koolides.

Töö ja eraelu piir

Töö ülekanne eraellu väljendus gruppides erineval moel – stressiallikana toodi pere väga vähesel määral välja, aga rohkem räägiti stressireaktsioonidest, mis löövad välja just kodus olles. Kutsega koolipsühholoogi jaoks oli stressiallikaks ootus töötada väljaspool tööaega ja kogu aeg kättesaadav olemine töö ja vabal ajal.

Kutseta õpetaja sõnastas töö- ja eraelu piiri järgmiselt:

“Perekonnale ma peaks ütlema, et tunneme kaasa [...] õhtu lõpuks võivadki olla sõnad otsas, et sa räägid ainult niimoodi, et stopp, ära räägi minuga, on ju. Teine asi on see, et noh, kui siis ongi see hetk, et sa nagu jõuad kõik asjad nagu reaalselt päriselt seal klassis ära teha, siis et sul õhtul midagi nagu teha ei jää, mul nii hästi veel ei lähe, ma nii hästi ei oska [...].”

Kutseta koolipsühholoog kirjeldas stressiallikana töö mõttelist kaasas kandmist:

“Minul on see lugu, et kui ma olen stressis, siis ma muutun väga hajameelseks, ma hakkan asju ära unustama. Ja mul on nagu raske keskenduda, et noh, võib-olla ma märkan seda ka kõige nagu enam just siis, kui ma tulen koju ja ma hakkan lapsega mängima, siis ma zounin kogu aeg ära. Et ikka kogu aeg mõtted lähevad tagasi tööle ja ühesõnaga raskem keskenduda.”

Üks kutseta koolipsühholoog tõi välja eraeluliste tegurite mõju töövõimele, täpsemalt pereliikmete eest hoolitsemise. Lisaks sellele ka, kuidas töö ja õpingud samal ajal võivad olla koormavad, et mõlemat ei jõua teha – tuleb teha pause ühest.

Läbipõlemise sümptomid

Läbipõlemise sümptomeid väljendati reaktsioonile stressile. Kõige enam kajastus neid sümptomeid kutsega koolipsühholoogide intervjuus (8), kutseta õpetajad ja koolipsühholoogid tõi neid välja ühel korral. Kutsega koolipsühholoogide läbipõlemise sümptomid väljendusid kas tööl olles mõtetena või käitumuslikult kodus. Mitmete poolt toodi välja töölt lahkumise mõtet.

“kui sa kogu aeg hoiad midagi karbis, et siis noh, siis ilmselgelt see sind kurnab ja sellist väsimusfooni loob, et mõjutavad ikka need isiklikud asjad ka. Et lisaks nagu sellisele üldisele foonile, mis tuleb läbi abivajajate.”

Kutseta õpetaja tõi välja, et teda vahetevahel täiskasvanud oma rumalustega nii vihastavad, et mõtleb kas ta tahab järgmisel päeval enam tööle tulla või mitte. Kutseta koolipsühholoog väljendas kurnatust ja kaastundeväsimust.

Heaolu toetavad tegurid ja sotsiaalsed ressursid

Toetavaid tegureid mainiti sarnase sagedusega kõikides gruppides (47/49/47), mis viitab toetuse keskele rollile heaolu mõjutava ressursina sõltumata grupist. Toetuse allikad jaotuvad üheksa tasandi vahel.

Suhted kolleegidega ja koostöö

Kutsega koolipsühholoogidele on tähtis tunne, et kõik on koolis üksteiste „selja taga” ja koolipsühholoogi ei jäeta üksi. Heade suhted on olulised ja eraldi toodi välja, et tähtis on, et ei oleks töötajate vahelist nn ussitamist, vaid üksteise austamine. Lisaks oodatakse, et erinevad osapooled selgitaksid rohkem, millega täpselt koolipsühholoog saaks neid aidata ehk räägitaks oma mure põhjalikumalt lahti.

“Sujuv suhtlemine ehk siis kirjadele vastamine. Nii vanemate poolt kui ka õpetajate, kolleegide poolt.”

“Vahel on vanemate või õpetajate poolt noh nagu see tellimus, kus on vähe infot, et vahepeal, et noh mingisuguse teema lahtirääkimine või ootuste selline kaardistamine või eesmärkide paikapanemine, et mis siis üldse see minu roll on või et, mida ma saaksin teha, et kas see on nüüd siis töö lapsega või võib-olla on seal vaja hoopis midagi muud teha, et ehk siis on ju, see läheb küll selle kõige selle avatud suhtlemise ja selle all, aga et, et noh, et aeg selleks, et kui sa tahad abi saada, et siis sa oled valmis selle abiga sõnastama või et oma ootuse ka sõnastama või noh või koos minuga sõnastama.”

Kutseta õpetajad tõid välja, et nende jaoks on õpetajatega läbisaamine väga tähtis. Oluline on leida endale "oma masti" inimesed, kellega saab ventileerida või mõtteid pörgatada. Õpetajad rääkisid ka kolleegide omavahelisest märkamisest, materjalide jagamisest ja üksteise tunnustamisest.

Kutseta koolipsühholoogid rõhutasid heade suhete vajalikkust tugimeeskonnaga. Oluliseks peeti veel tugimeeskonnaga koostöö sujuvust, sarnast tööetikat ja nendel liikmetel oleks ka pädevad teadmised.

„[...] Me oleks sama laine peal ja et meiega tööetika oleks võib-olla nagu sarnane. Et ei oleks võib-olla niimoodi, et mõned pingutavad rohkem kui teised [...].”

Juhtkonna toetus

Kutsega koolipsühholoogid töid välja, et nende jaoks on oluline juhtkonna toetus. See tähendab, et võimaldatakse erialast arengut koolituste ja supervisioonide kaudu. Lisaks juhtkonna kaitse keerulistes olukordades, nt kui tekib vanemate vastuseis. Oluliseks peeti, et juhtkond tunneb huvi, kuidas koolipsühholoogil läheb, et ei jäetaks üksi ja arvestatakse töökoormust. Juhtkonna toetuse kogemist väljendati kutseta õpetajate ja kutsega koolipsühholoogide grupis vähe.

“Põhimõtteliselt see, et vaadata juhtkonna poolt ka näiteks, et vaadata seda nagu päris olukorda koolis, kas siis õpilaste arv, kes käib palju psühholoogi juures, eripedagoogi juures ja nii edasi, et see nõudlus vastaks sellele, kes seal koolis ka päriselt töötab, et kui on näiteks vaja juurde tuua spetsialisti, et siis see hangitakse juurde. Et selles mõttes see on minu arust hästi oluline.”

“Kui juhtkond ka püüaks vahepeal uurida, et kuidas läheb või et noh, et nagu see selline toetuse pakkumine või kas lihtsalt küsimine, et või arvestamine või et, kas see töökoormus on optimaalne? Et noh, et mitte see, et sa pead noh, et sul on see võimalus minna kurtma, aga vahepeal võib-olla on ka tore, kui keegi küsib, et kuidas sul läheb, et ei ole sind ammu näinud, on ju? Sa ei ole sealt oma kambrist üldse väljas käinud, et noh, et kuidas sa hakkama saad?”

Kutseta õpetajate jaoks oli oluline, et juhtkond seisaks õpetajate eest ja vajadusel kaitseks neid. Samuti peeti oluliseks, et toetataks kodus haigena olemisel tervenemist selle kaudu, et ei peaks õpetajana ise välja mõtlema, kes asendab ja looma materjali asendatavale õpetajale. Peale selle leiti, et vajalik on mentori määramine algajale õpetajale, kes päriselt teab ja oskab olla mentor. Räägiti ka juhtkonna poolsest lisaressursside hankimisest projektide kaudu ja leiti, et töövahendite otsimine ja soetamine ei peaks tulema algajalt õpetajalt, vaid juhtkonna poolt.

“Et kindlasti see, et kooli juhtkond saaks sind nagu toetada, et sa saaksid rahulikult haige olla, oleks väga oluline, et sa ei pea ise tunnikavasid tegema ega mõtlema, kes sind asendab?”

“Minu jaoks on oluline see, et nagu päriselt ka märgataks õpetajaid. Et mitte ei ole ainult see, et a la, et ma ei tea, vaatamegi, et juhtkond pöördub sinu juurde ainult siis, kui miskit on vaja teha või miskit on natuke valesti, vaid et nagu päriselt ka märgataks, kui sa midagi hästi teed.”

Kutseta koolipsühholoogide jaoks saaks juhtkond olla toetav selle kaudu, kui arvestatakse koolipsühholoogi rollipiire (ollakse tutvunud Eesti Koolipsühholoogide Ühingu ametijuhendiga), vaheaegadel võimaldatakse puhkamist ja supervisioonides, kovisioonides, aineühenduse seminarides ning koolitustel käimist.

“Üldse sellist toe võimaldamist, supervisiooni võimaldamist, siis töö ja puhkeajaga arvestamist ja nagu rollipiiridega arvestamist ka, et mis on psühholoogi tööülesanded ja mis näiteks ei ole.”

Tunnustus ja tagasiside

Tunnustuse ja tagasiside saamine osutus oluliseks toetuse allikaks kõigis kolmes grupis ja selle saamist oodatakse. Näiteks üks kutseta õpetaja tõi välja, et tema pole nende aastate jooksul, mis ta on töötanud saanud üldse juhtkonna poolt tagasisidet – ei positiivset ega negatiivset.

Kutsega koolipsühholoogide seas oli neid, kelle jaoks oli oluline saada konstruktiivset tagasisidet juhtkonnalt. Üks koolipsühholoog tõi välja, et toetav oleks tema jaoks regulaarsed kohtumised direktoriga. Lisaks mainiti ka regulaarselt toimivaid tugimeeskonna koosolekuid. Väljendati, et toetav on see, kui on näha, et õpilasel läheb paremini või kui keegi tuleb ja ütleb, et koolipsühholoogist on olnud kasu.

“Meie töövilju on vahepeal nii keeruline näha [...]. Et need kõik need hetked, kus on mingi areng, mingi edu, mingi näha, et sellest tööst on kasu, see on alati nii, nii toetav tegelikult. Ja äkki lihtsalt see, et psühholoog on ka inimene (naer). Et ma viskan ka nalja ja jään haigeks ja et ma ei ole kuidagi, ei ole hambahaldjas.”

“Tunnustamine, et sellist nagu ka tagasiside saamist, ka konstruktiivse kriitika näol, et see on hästi nagu vajalik, et saada aru, kus sa oled omadega [...] üks kord nädalas või kord kahe nädala tagant tõesti selline pool tunnikest või 45 minutit oma ülemusega [...] selline üksi olek võib-olla natukene nagu kurnab, et rohkem kaasamist, rohkem nagu olemasolemist.”

“Kõige liigutavam asi, mida keegi saab mulle öelda, on aitäh.”

Kutseta õpetajad väljendasid, et neid hoiab tööl õpilaste tänu. Juhtkonna puhul peeti oluliseks, et märgataks ka head, mida õpetaja teeb, mitte ainult probleeme ja ühiskonnapoolne toetus meedia kaudu, kui räägitakse õpetajatest või nende tööst hästi.

“Laste puhul minu arust kõige rohkem rõõmustab ikkagi see, kui näha, et nad ongi tänuvõlulised või nad hindavad sind, et siis see hoiab ikkagi sind koolis. Ma ütleks, et suhted

on nagu ikkagi number üks asi, miks sa nagu tahad olla või ei taha olla ja võib-olla õpilastega suhted isegi on nagu kõige suurem mõjutaja.”

Kutseta koolipsühholoogid tõid välja, et neid toetab positiivne tagasiside lastelt, vanematelt, õpetajatelt või koolivälistelt spetsialistidelt. Lisaks ka laste siiras rõõm ja üllatuse efekt töös, et isegi kui ollakse aastaid töötanud, siis ikka on neid olukordi, mida ette ei näe. Oma tööst tuleneva kasu nägemine mõjub koolipsühholoogidele hästi.

“Kui sa tunnend, et sinusse suhtutakse hästi, et sinu tööd tunnustatakse, ma ei mõtle üldse mingid kiitused ja auhinnad ja sellised asjad, aga noh, et sa nagu tunnend ära, et sa oled vajalik ja, ja et teised saavad sellest aru, et sa teed ja et annad endast parima. Ja et sellest on kasu.”

Pere ja lähedased

Kõigi kolme grupi puhul joonistus välja ühe olulise toetava tegurina pere ja teised lähedased inimesed. Kutsega koolipsühholoogide jaoks oli oluline, et pere mõistab vajadust õhtul pärast tööd kõigepealt taastuda – olla üks, siis lähedastega koos olemine ja usaldusväärsetele inimestele ventileerimine toetab neid.

“Pere osas mõistmist ja võib-olla sellist nagu aega, näiteks kui tuled koju, et siis sa tahad olla natuke aega omaette, taastud ehk siis ja töö ja eraelu tasakaal. Et seda ka soodustab kindlasti pere keskkond.”

Kutseta õpetajad tõid välja, et perekond on suurim tugivõrgustik. Näiteks oli õpetaja, kes väljendas, et tema perekond on toetav õpetajatöö osas ja üldiselt inimesed reageerivad positiivselt kui saadakse teada, et ta on õpetaja. Samuti toodi välja, et kogukond võib ka olla õpetajat toetav.

“Tunnen seda, et pere on alati toetanud, kuigi ma olen nõus, et see võtab väga palju energiat ära, aga mul nagu kõik lähedased inimesed alati on väga toetanud või aru saanud sellest, et see on kuidagi oluline või inimesed vaikimisi minu meelest väga mõistavad, kui sul on õpetaja töö pärast vaja rohkem aega või vähem energiat teiste jaoks. Ja ükskõik, kus, kui ma näiteks ütlen, et ma olen õpetaja, siis minu meelest on hästi hea tagasiside.”

Kutseta koolipsühholoogid nimetasid samuti toetusena perekonda – abikaasa, pere, lapsed ja lemmikloomad. Lisaks oli ühele koolipsühholoogile väga olulisel kohal naaber, kellega suhtlemine mõjub alati toetavalt.

„Minul ka poeg, minu kõige suurem toetaja, mitte et ta peaks midagi tegema selleks, aga lihtsalt ta oma olemisega juba toetab mind, et temaga saab nii palju nalja ja temaga on nii huvitav ja siis mis iganes stress ja paha tuju läheb üle. Ja muidugi koer ja koeraga jalutamine värskes õhus.”

Kooliväline professionaalne tugi

Professionaalne tugi – supervisioon, kovisioon, aineühendused, koolitused, ülikoolikaaslased ja teised tuttavad spetsialistid – oli esindatud mõlemas koolipsühholoogide gruppides. Viis kutseta õpetajat tõid üksmeelselt välja Noored Kooli kaasteeliste ja mentori toetust ning üks õpetaja aineõpetajate seltsi ning ülikoolikaaslasi. Samas toodi mitme õpetaja poolt välja, kuidas ülikoolis õpetatu ei aita klassi ees hakkama saada.

”Oligi ka just Noored Kooli mentorid, lisaks otse loomulikult meie kaasteeliste. Et kui mentorit ka ei oleks olnud, siis ausalt öeldes ma ei, ma ei kujutaks ettegi oma esimese aasta lõppu, et ma päriselt oleks ilusti ka lõpetanud selle.”

Autonoomia ja töökorraldus

Autonoomia toodi otseselt välja mõlema grupi koolipsühholoogide poolt. Autonoomiat sai kutseta õpetajate puhul lugeda nende öeldus kaudsemalt ja vähem kui koolipsühholoogide poolt.

Kutsega koolipsühholoogide jaoks on autonoomia ja paindlikkus on väga olulised toetavad tegurid. Lisaks ka kaasamine otsustusprotsessidesse, eriti õpilaste, kellega koolipsühholoog on tööd teinud. Väljendati korduvalt, et oodatakse juhtkonna poolt arusaamist supervisioonide, kovisioonide ja koolituste vajadustest ning võimalusel nende rahastamist või vähemalt sellel teemal läbirääkimist.

“See autonoomia osa mind nagu väga ennast, ennast puudutab ja see, et minuga arvestatakse ja mind noh, ütleme, kui me töökeskkonnast räägime, et siis see kaasamine ja et see käib sinna juurde.”

“Enesearengule nagu suunatud ressursid, kui ma soovin käia koolitustel, ma näen, et see on vajadus, siis juhtkond seda toetab. Kas see on läbi räägitav? Ja samuti võib-olla mingisugune selline teadmine, et kui mul on mingisugune mure või probleem, ma saan

minna sellega oma ülemuse juurde ja seal on selline konstruktiivne nagu lahenduse otsimine.”

“Et ma olen osaline, kaasatud. Mul on olemas autonoomia, mul on olemas kontroll ja mul on tegelikult ka siis see teadmised ja kompetentsus.”

Kutseta õpetajad tõid välja, et neid toetaks väiksem kontakttundide koormus, paindlikkus kasutada tervisepäevi (kaasaarvatud vaimse tervise jaoks), vaheajad vabad kooliüritustest, Stebby kasutamise võimalus, et valikus ei oleks ainult kooli jõusaal, ja abi korra pidamisel vahetundidel. Õpetajad tõid ka välja, et koolis ilmnevad stressirohked olukorrad periooditi.

“Et kindlasti see, et kooli juhtkond saaks sind nagu toetada, et sa saaksid rahulikult haige olla, oleks väga oluline, et sa ei pea ise tunnikavasid tegema ega mõtlema, kes sind asendab?”

Kutseta koolipsühholoogid pidasid oluliseks vabasid vaheaegu, rollipiiride austamist, töökoormuse hoidmist optimaalsena, usaldust meeskonna ja juhtkonna poolt, paindlikku tööaega ning autonoomia tagamist koolipsühholoogi tööle.

„Paindlikkus, usaldus juhi poolt ja koostöömeeskonna poolt. Ja jällegi autonoomia, et ma saan ise teha, ise otsustada, et noh ongi, et see nagu see usaldus, et ma tean, mis ma teen, et keegi ei hakka nagu kontrollima ja uurima ja mikromanageerima, mida ma siin juba ütlesin mitu korda. Et siis sellevõrra ma just tahan teha rohkem, ma tunnen ennast hästi ja ma tahan teha rohkem ja paremini ka ja tuleb paremini välja ka.”

“Piisav töökogus, et ei oleks nagu ülemäära palju seda tööd, et ikkagi tööpäeva jooksul saaks ära tehtud.”

Füüsiline ja psühholoogiline töökeskkond

Kutseta koolipsühholoogid tõid välja, et nende heaolu toetab ilus ja turvaline tööruum, üldine õhkkond koolis (õpilased ütlevad ise „Tere“ esimesena, koolipsühholoogi suhtutakse kui osasse kooliperest, mitte kui teenuse osutajasse). Lisaks on toetav, kui keskkond on võimestav, et saab oma potentsiaali rakendada ja oluline on see, et koolipsühholoog ei peaks päeva jooksul mitme koha peal käima. Kutseta koolipsühholoogid mainisid turvalist ja toetavat keskkonda, lisaks toodi välja oma ruumi olemasolu ja kooli avatus koolipsühholoogi poolt pakutud uuendustele ning soovitudele.

Kutseta õpetajad tõid toetavate teguritena välja ausa ja avatud suhtluse ilma tagajärgedeta; aktsepteerimise ja üksteise austamise; samuti peeti oluliseks tugipersonali nähtavat olemasolu koolis. Üks õpetaja mainis toena ka virtuaalset keskkonda ehk Chat GPT kasutamise päeva lõpus kui on vaja abi, aga teised õpetajad on koju läinud.

Süsteemsed ja ühiskondlikud tegurid

Kutsega koolipsühholoogid väljendasid, et nende heaolu toetavad õigussüsteemi ettekirjutised koolipsühholoogi tööle, sest ilma nendeta võitleb koolipsühholoog üksi oma heaolu eest. Mainiti ka seda, et töötundide vähendamine 40-tunnilt 35-le oli toetav, siis veel koolipsühholoogide ja teiste tugispetsialistide reaalse töökoormusega arvestamine ning sellest tulenevalt spetsialistide juurde palkamine. Lisaks mainiti ka tugimeeskonna koosolekuid, mis toimivad järjepidevalt.

“Alati on tore, kui nagu õigussüsteem midagi nagu ette kirjutab, sellepärast et siis on juhtidel ka midagi noh, mille puhul ei ole see, et okei noh tore, ma siis nagu, kas teen või ei tee, vaid on niisugune kindel asi.”

“Minu töötunnid vähenesid, kuna määrust muudeti 40-lt 35-le ja ma ei ole oma karjääri jooksul mitte midagi paremat näinud kui viis tundi vähem tööd nädalas.”

Kutseta õpetajad rääkisid, et meedia võib õpetajaametit jõustada (kui nt õpetajad saavad rääkida oma töökoormusest ja välja tuua, millised on nende tööpuudused). Samuti on toetav, kui inimesed toovad välja, et õpetajad võiksid saada palka juurde.

Kutseta koolipsühholoogid väljendasid toetavate teguritena Eesti Koolipsühholoogide Ühingu, sest sealt saab vajadusel abi küsida. Mainiti ka kovisioone ja ühes piirkonnas hästi korraldatud supervisioonisüsteemi ning aineühenduse seminare.

Isiklikud ressursid – säilenõtkus

Kõikides gruppides toodi välja erinevaid isiklikke ressursse – liikumine, hobid, teadlikult aja maha võtmine.

Kokkuvõte gruppide vahelisest võrdlusest

Kolm gruppi mõtestasid psühholoogilist heaolu mõnevõrra erinevalt. Kutseta õpetajad defineerisid heaolu eelkõige turvatunde ja vaimse tasakaalu kaudu – oluline oli, kas tuntakse end vaimselt hästi ning kas on piisavalt ressursse takistustega toimetulekuks. Kutseta

koolipsühholoogid kirjeldasid heaolu töö ja eraelu piiritlemise ning toimetulekutunde kaudu – heaolu tähendas seda, et tööd ei võeta koju kaasa ja tööpäeva oodatakse positiivselt. Kutsega koolipsühholoogid tõid esile enesetundmise, sisemise tasakaalu, samas ka suurema stressi puudumist ja positiivsete tunnete kogemise, rõhutades ka ressursside olemasolu raskustega toimetulekuks.

Kutsega ja kutseta koolipsühholoogide gruppide ühised stressorid olid liigne töökoormus, ebarealistlikud kõrgendatud ootused ning suhted kolleegide, õpilaste ja lapsevanematega. Stressi tekitavate teguritega hakkama saamist toetas kõikidel oma pere ja teised lähedased. Toetava tegurina tõid mõlemad grupid välja tunnustuse saamise erinevatelt osapooltelt tööheaolu mõjutava tegurina. Mõlemad grupid tõid tööheaolu toetava tegurina välja tugimeeskonnaga regulaarseid koosolekuid, kooliväliseid supervisioone ja kovisioone ning oma tööruumi tähtsust. Lisaks väljendusid sarnasused autonoomia ja seotuse tundmise vajaduses, aga väikese erinevusega. Nimelt kutsega koolipsühholoogid väljendasid üksi olemist ja juhtkonnalt konstruktiivse tagasiside saamise vajadust, oodati siirast huvi tundmist, et kuidas koolipsühholoogil läheb. Seevastu kutseta koolipsühholoogid rõhutasid tugimeeskonnaga hästi läbisaamise olulisust enda jaoks.

Gruppide kõige selgem erinevus oli rolli kogemuse iseloom – kutseta koolipsühholoogide puhul oli roll aktiivselt konstrueeritav, kutsega koolipsühholoogide puhul oli rolli sisu juba välja kujunenud, aga sageli esinevad rollikonfliktid. Kompetentsuse tunde vajaduse rahuldamist oli kõige enam näha kutseta koolipsühholoogide vastustest, kui nad väljendasid, et teatud teemadega nad ei tea, mida teha – oskusi on vaja juurde omandada. Samas kutsega koolipsühholoogide jaoks oli samuti oluline tööalane eneseareng ja mitmed neist rõhutasid juhtkonna poolset mõistmist selles osas. Kutseta koolipsühholoogid tõid toetavate teguritena välja aineühenduse seminare ja pöördumist küsimuste korral Eesti Koolipsühholoogide Ühingu poole, neid tegureid kutsega koolipsühholoogid ei maininud. Läbipõlemise sümptomeid toodi välja kutsega koolipsühholoogide grupis palju rohkem kui kutseta koolipsühholoogid. Kutsega koolipsühholoogid käsitlesid eetika ja konfidentsiaalsuse teemat, mida kutseta koolipsühholoogid ei tõstatanud. Kutsega koolipsühholoogid rääkisid võrreldes kutseta koolipsühholoogidega ühiskondlikust vastuseisust psühholoogi tööle ning õigussüsteemi regulatsioonidest ressursina. Samuti tõid kutsega koolipsühholoogid rohkem välja süsteemitasandi tegureid nii toetavana kui ka stressi tekitavana. Kutsega koolipsühholoogid olid koolis kauem töötanud kui kutseta koolipsühholoogid. Need mustrid viitavad, et erialane identiteet ja staaž võivad teha kroonilise stressi tagajärjed nähtavaks ja sõnastatavamaks.

Kutseta koolipsühholoogide ja kutseta õpetajate ühine stressiallikas oli liigne töökoormus. Mõlemad grupid tõid stressiallikana välja ootuseid lapsevanematelt, koolipsühholoogid väljendasid seda veidi enam, lisaks rõhutati ebarealistlike ootuseid õpetajatelt. Lisaks toodi mõlema grupi poolt välja suhteid juhtkonnaga, kellelt oodatakse rohkem toetust. Kutseta koolipsühholoogid tõid esile, et neile on olulised autonoomia, paindlikkus töös ja rollipiiride austamine – õpetajad neid tegureid välja ei toonud. Suhete osas tõid kutseta õpetajad esile stressorina halba läbisaamist teiste õpetajatega ja keeruliselt käituvaid õpilasi. Samas kutseta koolipsühholoogid väljendasid suhete tähtsust tugimeeskonnaga. Ametispetsiifiliselt domineerisid kutseta õpetajatel töökoormuse, õpilaste käitumise ja administratiivsete tegevustega seotud stressorid, koolipsühholoogidel aga rollikonfliktid ja konkreetsemalt kutseta koolipsühholoogidel nõustamistel seotud väljakutsed lapsevanematega. Kutseta õpetajad tõid rohkem välja süsteemitasandi tegureid nii toetavana kui ka stressi tekitavana.

Toetuse allikate osas olid kutseta koolipsühholoogide ja õpetajate grupidel ühised tunnustuse saamine oma tööle; pere, kolleegide ja juhtkonna toe olemasolu. Mõlemale grupile oli toetavaks teguriks tööülesannetest vabad koolivaheajad. Lisaks mainisid kutseta õpetajad toetavate teguritena Stebby keskkonna võimaldamist ja tervisepäevade paindlikku kasutamist. Kutseta õpetajatel olid kesksed toetavad sotsiaalsed ressursid Noored Kooli programmi kaasteelised ja mentorid, ühel õpetajal tema õpetatava aine seltsi kokkusaamised ning ülikoolikaaslased. Koolipsühholoogidel olid supervisioonid ja/või kovisioon ning ühel ka eelnevalt ülikoolikaaslased.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada ja võrrelda tegureid, mis mõjutavad kutsega ja kutseta koolipsühholoogide ja kutseta õpetajate tööalast heaolu.

Heaolu mõtestamine tööalaste nõudmiste ja ressursside raamis

Osalejate vaates ei ole heaolu üheselt mõistetat kogemus, vaid kombineerub mitmest üksteisest sõltuvast mõõtmest: näiteks turvatunne, tasakaal ja toimetuleku tunne, autonoomia ning suhete kvaliteet. Selline mitmekihilisus haakub JD-R raamistikuga (Demerouti et al., 2001; Bakker et al., 2023): turvatunne ja toimetulekuvõime peegeldavad ressursside ja nõudmiste tasakaalu, autonoomia osutab psühholoogiliste põhivajaduste tähtsusele (Deci et al., 2017) ning suhete kvaliteet peegeldab sotsiaalsete ressursside keskset rolli (Christian et al., 2011; Hascher & Waber, 2021).

Eriti tähelepanuväärne on, et osalejad, nii kutsega kui kutseta koolipsühholoogid, sõnastasid oma kogemusi SDT mõisteid kasutades, mis viitab sellele, et SDT konstruktsioonid haakuvad nende igapäevase töökogemusega. Erinevus kutseta ja kutsega koolipsühholoogidel seisnes selles, et kutsega koolipsühholoogid viitasid otse SDT teooriale. Varasem kirjandus seoses koolipsühholoogidega näitas, et nende puhul olid olulisemateks tööheaolu ennustajateks autonoomia ja kompetentsus, mitte seotus (Feng et al., 2024). Magistritöös tuli aga välja, et nii kutseta kui ka kutsega koolipsühholoogide jaoks oli seotuse tunne oluline – kutsega koolipsühholoogid väljendasid üksi olemist ja soovi, et ka nende vastu tunneks juhtkond huvi; kutseta koolipsühholoogid tõid aga välja, et nende jaoks on olulised tugimeeskonnaga suhted. Lisaks ilmnis seotusevajadus ka kutseta õpetajate kogemuses – eriti kolleegidega mitte läbisaamine ja õpilased mõjutasid nende tööheaolu. See viitab, et ka kutseta õpetajate jaoks on kollegiaalse seotuse tunne oluline tööheaolu ressurs, mida ei tohi alahinnata.

Heaolu mõtestamise eripäradeks oli ka tähelepanuväärne tulemus, et osalejad ei käsitlenud heaolu mitte ainult negatiivsete kogemuste täieliku puudumisena, vaid tasakaalu ja toimetulekuvõimena, mis säilib nõudmiste keskel. Selline definitsioon on kooskõlas Ryffi (1989; Ryff et al., 2021) eudaimoonilise heaolu mõistega, mis rõhutab eneseaktsepteerimist, keskkonna valdamist ja isiklikku arengut. Praktikast tähendab see, et heaolu edendamise sekkumised, mis keskenduvad ainult stressorite eemaldamisele, jätavad arvestamata teise olulise mõõtme – ressursside ja toimetulekuvõime arendamise.

Kutseta koolipsühholoogid väljendasid rohkem kui kutsega koolipsühholoogid, et neil puuduvad oskused või teadmised, mis mõjutab kompetentsuse tunnet. Seda mõtet toetab eelnevalt välja toodu, et alustavad psühholoogid tundsid sageli kolleegide toetust, kuid neil oli oluliselt vähem võimalusi professionaalseks arenguks ning oma tugevuste rakendamiseks (Dorociak et al., 2017). Ka fookusgrupi intervjuus väljendasid kutseta koolipsühholoogid, et nad on kogenud toetust õpetajatelt, lapsevanematelt ja õpilastelt, aga nende vastused kajastasid, et veel on vaja juurde omandada erialaseid teadmisi ja rollipiiride teadvustamist ning kehtestamist.

Kutsega koolipsühholoogid ei väljendanud otseselt, et nad vajaks abi, aga siiski nad tõid välja, et neile on oluline, et võimaldataks käia supervisioonides, kosisioonides ja koolitustel – ehk erialane eneseareng on neile oluline. JD-R teooria vaates tähendab see, et erialane eneseareng toimib kutsega koolipsühholoogide jaoks toetava tööressursina, mitte lihtsalt lisategevusena.

Kvalifikatsioon ja amet kui kaks mõõdet

Olemasolev kirjandus alustavate spetsialistide kohta (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; Dorociak et al., 2017) käsitleb kogemuse vähesust peamiselt staaži ja oskuste arengu vaates: alustaval õpetajal või psühholoogil on raske, sest tal pole veel oskusi, kogemust ja võrgustikku. Magistritöö tulemused viitavad, et kvalifikatsioonipuudus on staaži tähendusest osaliselt sõltumatu. Kvalifikatsioonita võib olla ka pikemaajalise tööstaažiga töötaja, kelle erialane ettevalmistus tuleb teisest valdkonnast. Mõlema kutseta grupi ühisosaks on rolli aktiivne igapäevane konstrueerimine – õpetajal vastutuse asümmeetriana, psühholoogil rolli sisu ja piiride sõnastamisena, mis ei pruugi aja jooksul iseenesest laheneda, kuni erialane identiteet ei ole välja kujunenud. Töölaste nõudmiste ja ressursside teooria raamistikus saab seda käsitleda kui teadmiste põhiste ja identiteediga seotud ressursside suhtelist nappust olukorras, kus tööalased nõudmised on samad nagu kogenud kolleegidel (Bakker et al., 2023).

Läbipõlemise sümptomite väljatoomise erisus

Läbipõlemise sümptomid ei eristanud kutseta gruppe omavahel, vaid eristasid kutsega koolipsühholoogide gruppi kõikidest teistest. See viitab, et läbipõlemise sümptomite avaldumine ei ole spetsiifiliselt koolipsühholoogi ameti küsimus. See on huvitav leid, sest on leitud, et kutseta ja alustavad spetsialistid peaksid kogema rohkem läbipõlemise sümptomeid (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018; Dorociak et al., 2017). Samuti on see tulemus vastuolus Dorociak ja kolleegide (2017) tulemustega, mille järgi tööheaolu üldjuhul paraneb kogemuse kasvades.

Magistritöös saadud tulemusel võib olla mitu tõlgendust. Esimene seletus puudutab erialast teadlikkust: kutsega psühholoogidel on erialane sõnavara ja teoreetiline raamistik, mis võimaldab läbipõlemise sümptomeid ära tunda ja sõnastada. Maslachi ja Jacksoni (1981) kolmemõõtmeline mudel – emotsionaalne kurnatus, depersonaliseerimine, vähenenud isiklik saavutustunne – on osa nende erialasest tööriistakomplektist. Kutseta osalejatel võib küll olla samasuguseid kogemusi, kuid võib puududa sõnavara ja raamistik nende kategoriseerimiseks. See tõlgendus viitab, et läbipõlemise sümptomite sageduse erinevus ei pruugi peegeldada tegelikku sümptomite erinevust, vaid teadvustamise erinevust. Teine tõlgendus on kumulatiivne: kutsega psühholoogidel oli pikem tööstaaž, mistõttu kroonilise stressi tagajärjed võivad olla välja kujunenud. Aronsson ja kolleegid (2017) on näidanud, et tööalase autonoomia ja toetuse puudumine on emotsionaalse kurnatuse ennustajad pikema aja vältel. Need kaks tõlgendust ei ole vastastikku välistavad. Kõige tõenäolisem on, et tegemist on kombineeritud

efektiga: kutsega psühholoogid kogevad süsteemse koormuse all suuremat kroonilist pinget ja neil on parem teadvustamise võime. See tõlgendus sõnastab ümber läbipõlemise riski hindamise: kutseta spetsialistide puhul ei pruugi sümptomite väiksem kogus tähendada väiksemat riski, vaid teistsuguseid riskimustreid.

Selge erinevus heaolu mõjutavate teguritena kajastus konfidentsiaalse info jagamise osas ja juhtkonna poolse koolipsühholoogi survestatamises olla kohtumistel kooli poole peal. Seda töid välja ainult kutsega koolipsühholoogid, mis võib tähendada seda, et nad on oma eriala konfidentsiaalsuse ja eetikaga rohkem kursis, olles läbinud koolipsühholoogi kutse ja sellest tulenevalt see võib neid rohkem häirida kui kutseta koolipsühholooge. Õpetajatel ei ole ametialaselt selliseid konfidentsiaalse info hoidmise ettekirjutisi nagu on koolipsühholoogidel ja see võib olla põhjus, miks nad ei toonud välja konfidentsiaalsuse ja eetika teemat. Kutsega koolipsühholoogide tulemus kattub Boccio ja kolleegide (2016) uuringuga, kus uuriti koolipsühholoogide läbipõlemist seoses administratiivse survega käituda ebaetiliselt. Tulemused näitasid, et selline survestatamine suurendab emotsionaalset kurnatust, depersonaliseerimist ja madalat saavutustunnet.

Läbipõlemisega võib olla seotud rollikonfliktide muster, mis ilmnes mõlemas koolipsühholoogide grupis, kuid erineva iseloomuga. Kutsega koolipsühholoogidel avaldus konflikt selgelt välja kujunenud erialase identiteedi ja väliste ootuste vahel – kiirabi-loogika, distsiplineerija ootus, kõrge ootused erinevatelt osapooltelt ja surve konfidentsiaalse info avaldamiseks. See haakub Cordes & Dougherty (1993) rollikonflikti mõistega: vastandlikud ootused erinevatelt osapooltelt. Kutseta koolipsühholoogidel oli rollikonflikt teistsugust laadi – pigem rollipiiride ebaselgus ja küsimus, mis on üldse koolipsühholoogi töö, mis vastab Cordes & Dougherty (1993) rolli ebaselguse mõistele. See eristus on ametispetsiifiline ega ilmne kutseta õpetajate kogemuses samal kujul. See võib olla seetõttu, et õpetajate töö tulemused võivad olla nähtavamad (hinded ja pidev tagasiside Stuudiumi või eKooli teel) kõikidele osapooltele kui koolipsühholoogi töö, mis on tihtipeale aeganõudvam ja raskemini nähtav kõikidele inimestele õpilase ümber.

Kutsega koolipsühholoogide suurem rollikonflikt ei ole vastuolus väljakujunenud identiteediga – see on selle tagajärg. Selge arusaam sellest, milleks koolipsühholoog on ja milleks ta ei ole, muudab väliste ootuste vastuolud teravamalt tajutavaks. SDT raamistikus tähendab see, et kompetentsuse vajadus on täidetud – spetsialist teab, mis on tema töö – kuid see teadmine loob pidevat konflikti keskkonnaga, kus teised seda definitsiooni ei jaga. Dorociak ja kolleegid (2017) leidsid, et kogenumad psühholoogid töötavad sagedamini

autonoomiat võimaldavates keskkondades, mis vähendab stressi. Magistritöö tulemused viitavad, et koolikeskkond ei pruugi sellist spetsialisti heaolu hoidvat autonoomiat tagada.

Süsteemse tasandi tegurite esiletoomine Eesti haridusmaastikul

Süsteemse ja ühiskondliku tasandi mõjurid kerkisid eriti esile peamiselt kutsega koolipsühholoogide ja kutseta õpetajate kogemuses. Nende gruppide tulemused haakuvad kogu kooli hõlmava lähenemise tähtsuse rõhutamise ja State ja kolleegide (2024) töös ehk töötajate heaolu toetamist individuaalsel, inimestevahelisel ja organisatsioonilisel tasandil. Sohail ja kolleegide (2023) ülevaateartikkel tõi välja, et liigne bürokraatia, halvad töötingimused ja õpetajate marginaliseerimine soodustavad läbipõlemist. Magistritöö uuringu tulemused lisavad sellele neljanda – riikliku hariduspoliitika tasandi – näiteks meedia rolli, mis võib heaolu nii toetada kui ka kahjustada.

Tähelepanuväärne on ka hiljutise töötaja määruse muutmise positiivne mõju, mille üks kutsega koolipsühholoog tõi esile selge ressursina. See on näide sellest, et regulatiivsed muudatused võivad parandada koolipsühholoogide tööheaolu, mis ei sõltu üksnes individuaalsetest või organisatsioonilistest, vaid ka süsteemsetest muudatustest.

Praktilised järeldused

Tulemustest tulenevad mitmed praktilised järeldused. Kooli ja organisatsiooni tasandil on olulised:

- regulaarsete tugimeeskonna koosolekute süsteem, mis tagab info liikumise ja vastastikuse toetuse;
- tunnustamine ja konstruktiivse tagasiside jagamine;
- õpetajate ja koolipsühholoogide psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamise tagamine;
- juhtkonna siiras huvi töötajate käekäigu vastu (eriti kutsega koolipsühholoogidel, kes tunnevad end üksi);
- füüsilise keskkonna mõju arvestamine, eriti psühholoogide tööruumi vajaduse osas.

Toetavate tegurite osas on oluline, et kutsega ja kutseta koolipsühholoogidele võimaldataks käia supervisioonides ja/või kosisioonides, aineühenduse seminaridel ja koolitustel. Ressursside ja tööõudmiste vastuolu on eriti terav kutseta koolipsühholoogide puhul, kellel on erialaseid teadmisi vähem, kuid kellele esitatakse samu tööõudmisi nagu kutsega koolipsühholoogidele. Ka kutseta õpetajate tasandil näitavad tulemused, et lihtsalt

“kogenuma kolleegi” olemasolu ei ole piisav – vajalik on struktureeritud mentorlus. Erialased võrgustikud (Noored Kooli, aineõpetajate seltsid ja ülikoolikaaslased) toimivad toetusena.

Lisaks on oluline, et koolis pöörataks tähelepanu suhete kvaliteedile – need on heaolu seisukohast kõigile gruppidele tähtsad. Üheks praktiliseks järelduseks on, et koolipsühholoogi rolli selgitamine kogu koolipere jaoks – õpetajatele, tugimeeskonnale, juhtkonnale ja lapsevanematele, sealhulgas rollipiiride ja konfidentsiaalsuse põhimõtted – on üks tööheaolu ressurss. Rolliselgus, mida spetsialist ise omab, ei kaitse teda rollikonfliktist, kui ülejäänud süsteem seda selgust ei jaga.

Süsteemsel tasandil näitavad tulemused, et tööheaolu sõltub ka regulatiivsetest valikutest, nt tööaja vähendamine koolipsühholoogidel ja ametijuhendi selgus teistele koolis töötavatele inimestele – õpetajad, tugimeeskond ja juhtkond. Samas õpetajate jaoks on oluline, et oleks toimiv õigussüsteemi tugi olukordades, kus õpilane lõhub vara või ei käi koolis. Tugispetsialistide juurde palkamine vajadusest lähtuvalt mitte mahuprintsiibi järgi on oluline nii õpetajate kui ka koolipsühholoogide sõnul. Eelnevalt nimetatuga võib olla võimalik toetada koolitöötajate tööalast heaolu.

Piirangud

Magistritöö tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada mitut piirangut. Esimene piirang puudutab valimit. Uuringus osales 19 koolitöötajat kolmes fookusgrupis, mis on kvalitatiivse uurimuse jaoks adekvaatne, kuid piirab leidude üldistatavust. Valim koostati mugavusvalimi ja lumepallimeetodi kombinatsioonil, mis võis kaasa tuua enese selektsiooni nihke – uuringus osalemisega võisid eelistatult nõustuda need, kes tunnevad tööheaolu teema vastu suuremat huvi. Lisaks oli valimis 18 osalejat naissoost ja 1 meessoost, mis kajastab küll Eesti haridussüsteemi soolist eripära, kuid ei võimalda meeste tööheaolu kogemuse eraldiseisvat analüüsi.

Teine piirang puudutab andmekogumise meetodit. Fookusgrupi intervjuus võib esineda sotsiaalse soovitatavuse nihe, kus osalejad kohandavad oma vastuseid grupi vaadetele. Lisaks võib grupidünaamika tõttu domineerida üks-kaks rohkem rääkivat osalejat, samas kui vaiksemate hääled jäävad vähem kuuldavaks. Magistritöös ei mõõdetud osalejate panuste tasakaalu süstemaatiliselt, kuid tsitaatide valikul üritati kajastada eri osalejate mõtteid.

Lisaks võis deduktiivne kodeerimisraamistik (Nastasi & Borja, 2016) suunata analüüsi ette antud teemade (koodide) suunas ja jätta tähelepanuta neid, mis raamistikku ei sobi. Induktiivne lähenemine analüüsis kompenseeris seda osaliselt, kuid täielikku avatud

lähenemist ei rakendatud. Samuti on oluline tegur uurija positsiooni mõju andmetele, mida ei saa täielikult elimineerida. Uuringu läbiviija on ise mitmes koolis kutseta koolipsühholoogina töötanud.

Kolmas piirang puudutab uuringus osalenud gruppide heterogeensust. Kutseta õpetajate grupp oli suhteliselt homogeenne – kõigil oli bakalaureuskraad ja tööstaaž varieerus 3–4 aasta vahel. Lisaks olid viis kutseta õpetajat Noored Kooli programmist, mis tähendab, et valim ei esinda kõiki alustavaid õpetajaid. Kutseta koolipsühholoogide grupp oli aga heterogeenne: haridustase ulatus gümnaasiumiharidusest magistrikraadini ja tööstaaž 7 kuust kuni 7 aastani, mistõttu võivad grupisisesed erinevused tulemusi mõjutada. Kutsega koolipsühholoogide haridustase oli ühtlane, kuid tööstaaž varieerus 4–15 aasta vahel, mis viitab võimalikele erinevustele praktilises kogemuses.

Neljas piirang on see, et uurimuses kirjeldatakse heaolu osalejate enda kogemuse kaudu – mis tähendab, et tulemused kajastavad pigem heaolu mõtestamise viise kui objektiivseid heaolu näitajaid (näiteks somaatilised indikaatorid, töökoha andmed või füsioloogilised mõõdikud).

Võimalikud edasiarendused

Magistritöö leiud avavad mitu edasiarenduse suunda. Esiteks väärib läbipõlemise sümptomite koondumine kutsega psühholoogide gruppi süstemaatilist replikatsiooni suuremas valimis ja kvantitatiivsete mõõdikutega. Maslachi läbipõlemise inventuur (MBI) või selle adapteeritud variandid võimaldaksid kontrollida, kas erinevus on kvantitatiivne (sümptomite tegelik erinevus) või kvalitatiivne (sümptomite teadvustamise ja sõnastamise erinevus) (Maslach & Jackson, 1981). Selline uuring aitaks suunata sekkumiste fookust – kas kutseta spetsialistide puhul on vaja eelkõige läbipõlemise ennetust või ka teadvustamise tööriistu. Kui siinses uuringus väljendasid kutsega koolipsühholoogid läbipõlemise sümptomeid, tuleks kutseta koolipsühholoogide ja õpetajate puhul ennetada läbipõlemise riski.

Teiseks pakuvad rolli ja erialase identiteedi leiud lähtekohta longituuduuringule, mis jälgiks kutseta spetsialistide rolli kujunemise trajektoori ning vastaks küsimustele: 1) Kuidas muutub rolli kogemus kvalifikatsiooni omandamise käigus? 2) Millised tugiresursid (supervisioon, koolitused) kiirendavad rolli stabiliseerumist? Selline uuring aitaks eristada karjääri varase faasi mõju kvalifikatsioonipuuduse mõjust ning suunata sekkumiste ajastust.

Kolmandaks väärib süvauurimist Eesti spetsiifiliste süsteemsete tegurite mõju koolitöötajate tööheaolule. Eestikeelsele õppele üleminek koolides, kus kasutati varasemalt vähe eesti keelt, kerkis kutsega koolipsühholoogide kogemuses esile kui silmatorkav

süsteemne stressor – see vääraks eraldi uurimist nii koolitöötajate kui ka õpilaste vaatest. Sarnaselt vajaks süvauurimist pearaha-loogika mõju tugispetsialistide kättesaadavusele eri sotsiaal-majandusliku taustaga piirkondades.

Neljandaks võimaldaksid kvantitatiivsed jätku-uuringud kvalitatiivsete leidude testimist suuremas valimis. Uuringu kaheksa stressoriteemat ning üheksa toetuse ressursside kategooriat võiksid olla aluseks Eesti konteksti spetsiifilise koolitöötaja tööheaolu küsimustiku väljatöötamisele. Sellise mõõdiku abil saaks kontrollida, kas leitud mustrid kehtivad laiemas valimis ning analüüsida tegurite suhtelist tähtsust eri grupiti.

Viiendaks tasub edaspidi pöörata tähelepanu ka tasakaalustatumale soolisele valimile. Käesolev valim kajastas Eesti haridussüsteemi soolist struktuuri, kuid mehed ei saanud sisulist häält. Sihipärane meeste värbamine – eriti meeste kogemuse osas töö ja eraelu tasakaalu, kogukondliku surve ja erialase identiteedi vaates – võiks anda olulist täiendavat infot. Sarnaselt vääraks tähelepanu maa- ja linnakoolide võrdlus, mis ei olnud magistritöös eraldi analüüsi objekt.

Kuuendaks pakuvad tulemused lähtekohta sekkumiste väljatöötamisele ja hindamisele. Kutseta psühholoogide rolli ebaselguse vähendamiseks võiks töötada välja struktureeritud mentorlusprogrammi näiteks kutsega või kauem töötanud koolipsühholoogide poolt. Selle mõju saaks hinnata nt eksperimentaaluuringuga. Samamoodi võiks kutseta õpetajate toetamiseks välja töötada mentorlusprogrammi – Eestis on õpetajatel võimalus saada esimeseks aastaks mentori (SA Loov Põlvkond, s.a). Lisaks on koole, kus tööle tulev õpetaja saab endale koolitöötajate seast mentori, aga seda süsteemi ei rakendata kõigis koolides. Sarnaselt vääraks hindamist kogu kooli hõlmav süsteemne lähenemine, mille tähtsust State ja kolleegid (2024) rõhutavad – kui edukalt ja millistel tingimustel selline lähenemine Eesti koolides toimib.

Kokkuvõtvalt viitavad magistritöö tulemused sellele, et tööheaolu parandamise sekkumised peavad arvestama nii kvalifikatsioonipuuduse spetsiifikat, ametispetsiifilisi tugiressursse kui ka süsteemseid valikuid. Käesolev töö on teadaolevalt esimene Eesti kontekstis tehtud kvalitatiivne võrdlus kutsega ja kutseta koolipsühholoogide ja kutseta õpetajate tööheaolu mõjutavate tegurite vahel ning loob aluse nii edasistele uuringutele kui ka praktilistele sekkumistele.

Kasutatud kirjandus

- Acheson, K., Taylor, J., & Luna, K. (2016). The Burnout Spiral: The Emotion Labor of Five Rural U.S. Foreign Language Teachers. *The Modern Language Journal*, 100(2), 522–537. <https://doi.org/10.1111/modl.12333>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17(1), 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Bakhuys Roozeboom, M. C., Schelvis, R. M. C., Houtman, I. L. D., Wiezer, N. M., & Bongers, P. M. (2020). Decreasing employees' work stress by a participatory, organizational level work stress prevention approach: A multiple-case study in primary education. *BMC Public Health*, 20(1), 676. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08698-2>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands–Resources Theory. In P. Chen (Ed.), *Wellbeing: A Complete Reference Guide* (pp. 1–28). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Boccio, D. E., Weisz, G., & Lefkowitz, R. (2016). Administrative Pressure to Practice Unethically and Burnout Within the Profession of School Psychology. *Psychology in the Schools*, 53(6), 659–672. <https://doi.org/10.1002/pits.21931>
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43–60.
- Camacho, D. A., Vera, E., Scardamalia, K., & Phalen, P. L. (2018). What are urban teachers thinking and feeling? *Psychology in the Schools*, 55(9), 1133–1150. <https://doi.org/10.1002/pits.22176>
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>

- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621–656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dorociak, K. E., Rupert, P. A., & Zahniser, E. (2017). Work life, well-being, and self-care across the professional lifespan of psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(6), 429–437. <https://doi.org/10.1037/pro0000160>
- Dreer-Göthe, B. (2025). Embracing variety: How different perceptions of teacher wellbeing can contribute to enhanced work experiences. *Frontiers in Education*, 10, 1535497. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1535497>
- Eesti Koolipsühholoogide Ühing. (2021). *Eetikakoodeks*. <https://koolipsyhholoogid.ee/eetikakoodeks/>
- Feng, L., Liu, Y., & Huang, H. (2024). To save the saver: Facilitating school counselors' occupational well-being through multi-dimensional support and basic psychological needs. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1475931>
- Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., & Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools*, 56(5), 781–791. <https://doi.org/10.1002/pits.22235>
- Fleckman, J. M., Petrovic, L., Simon, K., Peele, H., Baker, C. N., Overstreet, S., & New Orleans Trauma-Informed Schools Learning Collaborative. (2022). Compassion Satisfaction, Secondary Traumatic Stress, and Burnout: A Mixed Methods Analysis in a Sample of Public-School Educators Working in Marginalized Communities. *School Mental Health*, 14(4), 933–950. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09515-4>

- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Grzywacz, J. G. (2000). Work-Family Spillover and Health during Midlife: Is Managing Conflict Everything? *American Journal of Health Promotion*, 14(4), 236–243. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-14.4.236>
- Haridussilm. (2026). *Tugispetsialistid*. EHIS. <https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/tugispetsialistid>
- Harmesen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *The British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hassard, J., Teoh, K. R. H., Visockaite, G., Dewe, P., & Cox, T. (2017). The cost of work-related stress to society: A systematic review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(1), 1–17. <https://doi.org/10.1037/ocp0000069>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Jurman, M., Malleus-Kotšegarov, E., Kikas, E., & Treial, K. (2025). Assessing Teachers' Social-Emotional Competence: Psychometric Properties of a CASEL Self-Assessment Tool in an Estonian Context. *International Journal of Emotional Education*, 17(2), 57–74. <https://doi.org/10.56300/HKHL7414>

- Kayaalp, A., Page, K. J., & Rospenda, K. M. (2021). Caregiver Burden, Work-Family Conflict, Family-Work Conflict, and Mental Health of Caregivers: A Mediation Longitudinal Study. *Work and Stress*, 35(3), 217–240. <https://doi.org/10.1080/02678373.2020.1832609>
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., & Spilt, J. L. (2019). Teachers' Daily Negative Emotions in Interactions With Individual Students in Special Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/1063426617739579>
- Krasniqi, D., & Ismajli, H. (2025). The Role of Feedback Frequency on Teachers' Professional Development and Self-Efficacy. *Educational Process International Journal*, 15(1). <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.102>
- Lever, N., Mathis, E., & Mayworm, A. (2017). School Mental Health Is Not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1), 6–12.
- Li, R., & Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100477. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100477>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work Engagement: A meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069–1107. <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. (Australia). <https://apo.org.au/node/201816>
- McMahon, S. D., Bare, K. M., Cafaro, C. L., Zinter, K. E., Garcia-Murillo, Y., Lynch, G., McMahon, K. M., Espelage, D. L., Reddy, L. A., Anderman, E. M., & Subotnik, R. (2023). Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework. *Learning Environments Research*, 26(3), 915–931. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09460-2>
- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2020). 'Burnout contagion' among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(2), 328–352. <https://doi.org/10.1111/joop.12296>

- Mireles-Rios, R., & Becchio, J. A. (2018). The evaluation process, administrator feedback, and teacher self-efficacy. *Journal of School Leadership*, 28(4), 462–487. <https://doi.org/10.1177/105268461802800402>
- Nastasi, B. K., & Borja, A. P. (Eds.). (2016). *International handbook of psychological well-being in children and adolescents: Bridging the gaps between theory, research, and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2833-0>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Mariñez-Lora, A., Cua, G., & Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior Therapy, The Intersection of Implementation Science and Behavioral Health*, 49(4), 494–508. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?* (OECD Education Working Papers, No. 190). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). RT I, 07.01.2026, 13. <https://www.riigiteataja.ee/akt/107012026013>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roon, M., Tarto, L., Kalda, L., & Pedjasaar, M. (2023). *Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs*. Haap Consulting. Retrieved from https://www.ester.ee/record=b5668363*est
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., Boylan, J. M., & Kirsch, J. A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being: An integrative perspective with linkages to sociodemographic factors and health. In M. T. Lee, L. D. Kubzansky, & T. J. VanderWeele (Eds.), *Measuring well-being: Interdisciplinary perspectives from the social sciences and the humanities* (pp. 92–135). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197512531.003.0005>
- SA Loov Põlvkond. (s.a.). *Arengusammude programm*. <https://arengusammud.ee/programm>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Slemp, G. R., Field, J. G., & Cho, A. S. H. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 121, 103459. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459>
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work*, 76(4), 1317–1331. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>
- State, T. M., Ouellette, R. R., Zaheer, I., & Zahn, M. R. (2024). Healthy educators need healthy schools: Supporting educator work-related well-being through multitiered systems of support. *School Psychology*, 39(3), 243–255. <https://doi.org/10.1037/spq0000567>
- Vogl, P., Methlagl, M., & Hanfstingl, B. (2025). A systematic review of strategies, contexts and outcomes of emotion regulation in teaching. *Discover Psychology*, 5(1), 74. <https://doi.org/10.1007/s44202-025-00417-5>
- Watson, C. (2024). An exploration of educational psychologists' occupational stress and well-being experiences in England: Implications for practice. *Educational Psychology in Practice*, 40(3), 320–339. <https://doi.org/10.1080/02667363.2024.2365644>
- Watson, J. (1895). *Hedonistic theories from Aristippus to Spencer*. J. Maclehose & Sons; Macmillan. https://archive.org/details/hedonistictheori00wats_0
- Wu, T.-J., Wang, L.-Y., Gao, J.-Y., & Wei, A.-P. (2020). Social Support and Well-Being of Chinese Special Education Teachers—An Emotional Labor Perspective. *International*

Journal of Environmental Research and Public Health, 17(18), 6884.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17186884>

- Yoo, J. H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84–94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>
- Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2021). The Relationship Between Teacher Job Stress and Burnout: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 784243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mariliis Fomotškin-Oras,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate ja koolipsühholoogide tööalast heaolu mõjutavad tegurid”, mille juhendaja on Astra Schults, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
3. olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

10.05.2026

Mariliis Fomotškin-Oras