

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Psühholoogia instituut

Anni Aru

TÖÖTINGIMUSED, ISIKLIKUD RESSURSID JA TAJUTUD STRESS ÕPETAJATE
TÖÖRAHULOLU ENNUSTAMISEL

Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults, PhD

Tartu 2026

Töötingimused, isiklikud ressursid ja tajutud stress õpetajate töörahulolu ennustamisel**Kokkuvõte**

Õpetajate töörahulolu kujunemist võivad mõjutada nii töökeskkonnaga seotud töötingimused kui ka õpetajate isiklikud ressursid ja tajutud stress. Rahuldavad töötingimused, nagu positiivsed tööalased suhted, juhtkonna toetus ja toetav töökorraldus, võivad toimida tööressurssidena, mis omakorda võivad toetada õpetaja isiklike ressursse, nagu emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamist ning tajutud võimekust, ning vähendada tajutud stressi. Varem ei ole Eesti õpetajate valimil uuritud isiklike ressursse ja tajutud stressi kui vahendajaid töötingimuste ja töörahulolu seoses. Magistritöö eesmärk oli leida, kas ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ning tajutud stress vahendavad töötingimustega rahulolu seost üldise töörahuloluga. Uuringus osales 527 Eesti õpetajat üldharidus- ja kutsekoolidest, kes täitsid enesekohased küsimustikud töötingimustega rahulolu, emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamise, tajutud võimekuse, tajutud stressi ning üldise töörahulolu kohta. Medieerimisanalüüsi tulemusena selgus, et töötingimustega rahulolu ennustas tugevalt üldist töörahulolu ($\beta = 0,62, p < 0,001$). Seda seost vahendas nõrgalt tajutud stress ($\beta = 0,04, p = 0,002$). Isiklikud ressursid ei osutunud statistiliselt oluliseks üldise töörahulolu ennustamisel, samuti ei vahendanud isiklikud ressursid statistiliselt oluliselt töötingimustega rahulolu seost üldise töörahuloluga. Tulemused viitavad töötingimuste tähtsusele õpetajate töörahulolu kujunemisel.

Märksõnad: õpetajad, töötingimused, ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus, tajutud stress, töörahulolu

Working conditions, personal resources and perceived stress in predicting teachers' job satisfaction

Abstract

Teachers' job satisfaction is shaped by both working conditions and teachers' personal resources and perceived stress. Satisfactory working conditions, such as positive professional relationships, support from leadership, and supportive work organization, can be considered job resources. These, in turn, may strengthen teachers' personal resources, such as the use of emotion regulation strategies and perceived self-efficacy, while also reducing perceived stress. No known studies have previously examined the role of personal resources and perceived stress as mediators in the relationship between working conditions and job satisfaction in a sample of Estonian teachers. The aim of this study was to determine whether reappraisal, suppression, perceived self-efficacy and perceived stress mediate the relationship between satisfactory working conditions and overall job satisfaction. 527 Estonian teachers from general education and vocational schools participated in this study. Teachers completed self-report questionnaires on satisfaction with working conditions, use of emotion regulation strategies, perceived self-efficacy, perceived stress and overall job satisfaction. The mediation analysis showed that satisfaction with working conditions strongly predicted overall job satisfaction ($\beta = 0,62, p < 0,001$). This relationship was weakly mediated by perceived stress ($\beta = 0,04, p = 0,002$). Personal resources did not significantly predict overall job satisfaction. The mediation effect of personal resources was also statistically insignificant. The results highlight the importance of working conditions in shaping teachers' job satisfaction.

Keywords: teachers, working conditions, reappraisal, suppression, perceived self-efficacy, perceived stress, job satisfaction

Sissejuhatus

Õpetajad on haridussüsteemi kvaliteedi tagamisel üks olulisemaid tugisambaid, kuid nende puudus on endiselt suur probleem nii Eestis kui ka ülemaailmselt (Leijen et al., 2024). Võrreldes teiste elukutsetega on õpetajaamet pingeline ning suure läbipõlemisriskiga (Madigan et al., 2023). Õpetajad, kellel on suurem töörahulolu, jäävad suurema tõenäosusega oma ametisse püsima (Skaalvik & Skaalvik, 2011), puuduvad töölt vähem (Wartenberg et al., 2023) ning tunnevad suuremat üldist heaolu (Dreer, 2024). Muuhulgas seostus töörahulolu õpetamise parema kvaliteedi ning õpilaste õpitulemustega (Klusmann et al., 2008; Wartenberg et al., 2023; Harrison et al., 2023). Seda võib selgitada asjaolu, et oma tööga rahulolevad õpetajad suutsid tulemuslikumalt luua positiivseid suhteid oma õpilastega ning tagada aktiivse, struktureeritud ja hooliva õpikeskkonna (Wartenberg et al., 2023). Õpetajate töörahulolu seosed haridussüsteemi toimimisega viitavad vajadusele uurida tegureid, mis õpetajate töörahulolu ennustavad, et õpetajaid oleks võimalik haridussüsteemis paremini toetada.

Töörahulolu

Töörahulolu levinud definitsiooni sõnastas Locke (1969), kes pidas töörahuloluks positiivset emotsionaalset reaktsiooni, mis tekib hinnanguna oma töökogemusele olukorras, kus töö võimaldab saavutada tulemusi, mis on inimese väärtustega kooskõlas. Töörahulolu võib mõjutada inimese tööelu; seda on seostatud väiksema stressi (Woods et al., 2023), suurema produktiivsuse (Judge et al., 2001; Katebi et al., 2022), tööle pühendumise (Meyer et al., 2002) ning ametisse püsima jäämisega (Gundlach et al., 2024). Samuti võib töörahulolul olla roll seoses inimese üldise heaolu ja hea vaimse tervisega. Bowling et al. (2010) uuring leidis, et töörahulolu seostus subjektiivse heaolu ja õnnetundega. Faragher et al. (2005) metaanalüüsi põhjal seostati madala töörahuloluga vaimse tervise probleeme, nagu läbipõlemine, depressioon, ärevus ja madal enesehinnang. Lisaks vaimse tervise muredele seostusid madala töörahuloluga nõrgalt, kuid statistiliselt oluliselt füüsilise tervise mured, nagu südame-veresoonkonna- ja lihasluukonnahaigused.

Töörahulolu konstrukti aitab mõista töö nõudmiste ja ressursside teooria (Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2017), mis kirjeldab, kuidas töötaja heaolu ja töö tulemuslikkuse

aitab tagada indiviidile sobiv tööalaste nõudmiste ja ressursside tasakaal. Töönõudmised hõlmavad endas psühholoogilisi, sotsiaalseid, organisatsioonilisi või füüsilisi tööaspekte, mis nõuavad töötajalt füüsilist või vaimset pingutust. Töönõudmised võivad olla näiteks müra, ajasurve, töökoormus või riskantsete valikute langetamine. Ressursside alla kuuluvad teooria alusel töötaja isiklikud omadused või töötingimused, mis annavad võimaluse jõuda tööeesmärkideni. Ressursid vähendavad töönõudmiste võimalikku negatiivset mõju või annavad võimaluse isiklikuks arenguks. Tööressurssideks võib pidada näiteks autonoomiat, oskuste taset, tagasisidet töö tulemuslikkusele ning võimalusi töökohal areneda. Töö nõudmiste ja ressursside teooriat arendasid edasi Xanthopoulou et al. (2007), kes leidsid, et tajutud võimekus on oluline isiklik ressurss. Lisaks leidsid Yin et al. (2018), et emotsiooniregulatsioon, täpsemalt ümberhindamine, on õpetajate puhul isiklikuks ressursiks, mis sobitub töö nõudmiste ja ressursside teooriaga.

Töökarakteristikute mudel (Hackman & Oldham, 1976) selgitab, millised töö aspektid võivad mõjutada töörahulolu. Täpsemalt selgitab mudel, et töörahulolu tagamisel on olulised viis karakteristikut, milleks on töö vaheldusrikkus, selgus, olulisus ning autonoomia ja tagasiside saamise võimalus. Need karakteristikud mõjutavad inimese psühholoogilisi seisundeid, sealhulgas tajutud tähenduslikkust, tajutud vastutust töötulemuste eest ning teadlikkust tulemustest. Mudeli alusel on psühholoogilistel seisunditel omakorda mõju töötulemustele, sisemisele töömotivatsioonile ning töörahulolule.

Töötingimused

Toetudes eelmainitud teooriatele (Hackman & Oldham, 1976; Demerouti et al., 2001), võib töötingimusi pidada oluliseks teguriks töörahulolu kujunemisel. Diagne (2023) uuring, mis põhines 2018. aastal TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) küsitluse raames kogutud andmetel, leidis, et töörahulolu ennustamisel on töötingimustel suurem roll kui individuaalsetel omadustel, nagu näiteks tajutud võimekusel, vanusel, sool või töötatud aastatel. Sarnaselt on ka mitmed teised uuringud leidnud, et õpetajate töötingimused ning töörahulolu on omavahel seotud (Toropova et al., 2021; Ma & MacMillan, 1999; Wartenberg et al., 2023; Dou et al., 2017). Sellegipoolest leidis Poloni et al. (2025) ülevaateartikkel, et varasemad uuringud ei ole piisavalt põhjalikult käsitlenud individuaalseid ja organisatsioonilisi tegureid koos õpetajate

tööra hulolu ennustamisel. Ülevaateartikkel rõhutas ka seda, et kultuuri kontekst võib mõjutada töörahulolu, mistõttu on kasulik teha uuringuid erinevates riikides.

Ülevaateartiklis, mille eesmärgiks oli õpetajate töötingimuste konstrukti määratleda, selgitati õpetajate töötingimusi kui töökohaga seotud aspekte, mis mõjutavad õpetamist. Seejuures eristati palka eraldiseisva konstruktiona töötingimustest, sest palk seostub vähem õpetamisega ning rohkem ametisse püsima jäämisega. Õpetajate töötingimused, mida on kõige sagedamini uuritud, on seotud juhtkonna rolli, tööalaste suhete (nagu suhted kolleegide, õpilaste ja lapsevanematega) ning töökorraldusega (Merrill, 2021).

Kooli juhtkonna ülesandeks võib lisaks korralduslikule juhtimisele pidada ka hea kommunikatsiooni tagamist, õpetajate toetamist ning tagasisidestamist (Merrill, 2021). Kooli juhtkonna juhtimisstiil seostus uuringutes kooli sotsiaalse kliimaga, õpetajate töörahulolu ning ametisse püsima jäämisega (Bellibaş et al., 2025; Geiger & Pivovarova, 2018). Kõrgemat töörahulolu tundsid õpetajad, kes hindasid, et juhtkond väärtustab töötajaid, seab ühised eesmärgid, toetab töötajate autonoomiat ning on suhtlemisel avatud (Cansoy, 2019). Kooli juhtkond võib toetada ka koolikodukorra reeglite kehtestamist, et õpilaste käitumist suunata, mis samuti seostus õpetajate suurema töörahuloluga (Kapa & Gimbert, 2018). Koolidirektor võib mõjutada seda, milliseks kujunevad kooli töötingimused. Burkhauseri (2017) pikiuuring leidis, et ametis oleva direktoriga võib seostada õpetajate rahulolu töötingimustega, nagu töökoormus, füüsiline keskkond, ametialane areng ning juhtimisstiil. Tulemuste põhjal järeldasid uurijad, et koolijuht võib toetada koolis heade töötingimuste kujundamist. Kuigi uuringu tulemused ei võimalda kirjeldada, millised direktori tegevused õpetajate suurema töörahuloluga seostuvad, siis arvasid uurijad, et tulemuslik kommunikatsioon ning juhtimisoskused on direktori puhul olulised.

Õpetaja töö üheks keskseks osaks on suhtlemine õpilaste, lapsevanemate ning teiste koolitöötajatega. Uuringud on leidnud, et positiivsed tööalased suhted on seotud õpetajate kõrgema töörahuloluga (Toropova et al., 2021; Wartenberg et al., 2023). Tööra huloluga seostusid õpetaja ning vanemate vaheline koostöö (Yotyodying et al., 2024) ja tajatud sõprussuhted kolleegidega (Yavuzkurt & Kiral, 2020). Hargreaves (2000) viis läbi intervjuud õpetajatega, mille põhjal selgus, et õpetajate jaoks on suhted õpilastega oluliseks positiivsete emotsioonide allikaks. Teisest küljest võivad suhted ka töörahulolu kahjustada. Aldrup et al.

(2018) uuring leidis, et õpilaste korrarikumine ning negatiivne suhe õpetajaga seostusid õpetajate madalama töörahuloluga.

Õpetajate töörahuloluga seostus ka töökorraldus, mille alla kuuluvad tajutud töökoormus ning võimalus teha koostööd teiste õpetajatega (Toropova et al., 2021). Siiski, võrreldes töökorralduse alla kuuluvate töötingimustega, nagu näiteks puhtad tööruumid ja ligipääs tehnoloogilistele abivahenditele, oli õpetajate töörahuloluga tugevam seos just töökoha positiivsel sotsiaalsel keskkonnal, mis hõlmas nii juhtkonna juhtimisstiili kui ka suhteid kolleegidega (Johnson et al., 2012).

Emotsiooniregulatsioon

Emotsioonid kuuluvad õpetamis- ja õppimisprotsessi juurde (Schutz & Lanehart, 2002). Taxer & Gross (2018) uuringust selgus, et õpetajad peavad oma emotsioonide reguleerimist oluliseks selleks, et suurendada positiivseid ja vähendada negatiivseid emotsioone. Emotsioonide reguleerimine on õpetajate jaoks tähtis õpetamise eesmärkideni jõudmiseks, professionaalsuse saavutamiseks ning korrarikumiste ohjamiseks. Samuti usuvad õpetajad, et lisaks õpilaste distsipliini saavutamisele aitab emotsioonide reguleerimine luua õpilastega paremaid suhteid (Sutton et al., 2009).

Gross (1998) on emotsiooniregulatsiooni määratlenud kui protsessi, mille käigus mõjutatakse positiivsete või negatiivsete emotsioonide kogemist ja väljendamist, kasutades selleks strateegiaid, mis võivad olla nii teadvustatud kui ka teadvustamata. Emotsiooniregulatsiooni käigus püütakse mõjutada emotsiooni intensiivsust, kestust, sagedust või tüüpi (Gross, 2015). Grossi (2015) emotsiooniregulatsiooni protsessimudeli alusel jagunevad emotsiooniregulatsiooni strateegiad viide kategooriasse, milleks on 1) situatsiooni valimine; 2) situatsiooni muutmine; 3) tähelepanu suunamine; 4) tõlgenduse muutmine ning 5) reaktsiooni muutmine. Teatud strateegiate eelistamine võib olla inimeste jaoks harjumuspärane (Gross & John, 2003). Emotsiooniregulatsiooni strateegiad, mida sageli uuritakse, on ümberhindamine ning allasurumine (Cutuli, 2014). Ümberhindamine kuulub tõlgenduse muutmise kategooriasse ning selle käigus muudetakse tõlgendust emotsiooni esile kutsunud olukorra tähenduse või olulisuse kohta. Allasurumine liigitub reaktsiooni muutmise kategooria alla ning selle käigus hoitakse tagasi oma emotsioonide väljendamist (Gross, 2015).

Emotsiooniregulatsiooni strateegia valik on seotud üldise vaimse tervise ja heaoluga (Kraiss et al., 2020; Hu et al., 2014). Emotsiooniregulatsiooni strateegiad võivad olla vaimse tervise häiretega seoses nii kaitse- kui ka riskifaktoriteks. Strateegiad nagu allasurumine, rumineerimine ja vältimine on seotud vaimse tervise häirete suurenenud riskiga ning neid võib pidada mitteadaptiivseteks. Seevastu ümberhindamine, aktsepteerimine ning probleemilahendus võivad omada psüühikahäirete vastu kaitsvat efekti, mistõttu võib neid pidada emotsioonide reguleerimisel adaptiivseteks strateegiateks (Aldao et al., 2010). Strateegia adaptiivsus sõltub ka kontekstist, kus strateegiat kasutatakse, näiteks olukorras, kus on võimalik esile kutsuda muutust, on probleemilahendus või situatsiooni muutmine kohasem strateegia kui olukorra ümberhindamine (Aldao & Tull, 2015; Troy et al., 2013).

Liu et al. (2024) leidsid, et emotsiooniregulatsioon seostus tugevalt õpetajate töörahuloluga. Uuringus ilmnis, et õpetajad, kes kasutasid oma emotsioonide reguleerimisel ümberhindamist, tähelepanu eemale juhtimist, situatsiooni valimist või situatsiooni muutmist, kogesid suuremat töörahulolu. Côté & Morgan (2002) leidsid seevastu, et inimesed, kes surusid alla ebameeldivaid emotsioone, kogesid madalamat töörahulolu. Yin et al. (2018) uuringus seostus ümberhindamine õpetajatel suurema üldise rahulolu ja entusiastlikkusega, samas kui emotsiooni allasurumine seostus ärevuse ja depressiooni sümptomitega. Brackett et al. (2010) uuring leidis, et ainuüksi paremad teadmised emotsiooniregulatsioonist võivad viia kõrgema töörahuloluni.

Tajutud stress

Stressi kirjeldatakse kui füsioloogilist või käitumuslikku reaktsiooni välisele või sisemisele olukorrale, mida tajutakse kontrollimatu või etteennustamatuna (Koolhaas et al., 2011). Sündmused, mis stressi esile kutsuvad, on inimesele olulised, kuid ületavad tema ressursid toimetulekuks (Lazarus & Folkman, 1984). Gross (2015) eristab stressiga toimetulekut emotsiooniregulatsioonist ning kirjeldab stressiga toimetulekut kui püüdlust vähendada stressireaktsiooni ning emotsiooniregulatsiooni kui püüdlust mõjutada emotsiooni kujunemist. Kuigi stressiga toimetulekut võib pidada laiemaks mõisteks, võib ka emotsiooniregulatsioon olla üheks viisiks, kuidas stressiga toime tulla (Wang & Saudino, 2011).

Emotsioonide reguleerimine võib toimuda enne stressirohket sündmust, sündmuse ajal või sündmuse järgselt. Üldjuhul on lihtsam reguleerida madalama intensiivsusega emotsioone stressirohke sündmuse alguses kui reguleerida sündmuse ajal või järgselt emotsioone, mis on intensiivsemad. Eelkõige nõuab suuremat vaimset pingutust ümberhindamine, mistõttu toimib see tõhusamalt madala intensiivsusega emotsioonide puhul (Sheppes & Gross, 2011). Ka eksperimentaalselt on leitud, et stressi kogemine muudab ümberhindamise kasutamise keerulisemaks (Raio et al., 2013).

Õpetajate töörahulolu ja stressi kogemine on omavahel seotud (Woods et al., 2023; Jentsch et al., 2023). Õpetajaametis võivad stressi riskiteguriteks olla nii individuaalsed, interpersonaalsed kui ka organisatsioonipõhised tegurid (Prilleltensky et al., 2016). Individuaalsetest teguritest ennustas kõrgemat stressitaset ümberhindamise vähene kasutamine (Martin & Dahlen, 2005) ning madal tajutud võimekus (Schwarzer & Hallum, 2008). Interpersonaalsetest teguritest ennustasid koolikeskkonnas tajutud stressi vähemotiveeritud ja õppimisest kõrvalehoidvad õpilased ning ebasõbralikud kolleegid (Mahan et al., 2010). Organisatsioonipõhised faktorid, mis õpetajatel ennustasid kõrgemat stressi, olid kõrged nõudmised töökohal ning madal autonoomiatunne (Ramberg et al., 2022; Nguyen et al., 2023). Juhtkonna toetus ning võimalus saada kolleegidelt tagasisidet olid seevastu seotud madalama stressitasemega (Jentsch et al., 2023). TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*) uuringu andmetel koges 30% Eesti õpetajatest oma töös palju stressi. Peamiste stressiallikatena nimetasid õpetajad õpilaste õpitulemuste eest vastutamist, HEV-õpilaste jaoks tundide kohandamist ning õpilaste emotsionaalse heaolu eest hoolitsemist (Leijen et al., 2025).

Tajutud võimekus

Enesetõhusust ehk teisisõnu tajutud võimekust võib defineerida kui usku oma võimekusse saavutada soovitud tulemus (Bandura, 1997). Tajutud võimekus mõjutab nii seda, kuidas inimesed keerulistes olukordades toime tulevad, kui ka seda, milliseid eesmärke nad endale seavad – suurema tajutud võimekusega inimesed võivad seada omale kõrgemaid sihte ning tulla keerulistes olukordades paremini toime (Bandura, 1982). Tajutud võimekuse teooria kohaselt toetavad selle kujunemist inimese enda varasemad edukogemused, teiste edukogemuste nägemine, julgustav tagasiside ning emotsionaalselt rahulik seisund (Bandura, 1977).

Tajutud võimekus on valdkonnaspetsiifiline, näiteks võib eristada kitsamalt õpetajate tajutud võimekust. Tschannen-Moran et al. (1998) loodud õpetajate tajutud võimekuse mudeli kohaselt sõltub õpetaja tajutud võimekus uskumusest, kas suudetakse saavutada oma käitumisega kindel õpetamisega seotud tulemus. Õpetajate tajutud võimekuse võib omakorda jagada kolmeks uskumuste kategooriaks: tajutud võimekus õpilasi õppimisse kaasata, õppimist juhendada ning klassi juhtida. TALIS uuringu andmetel on Eesti õpetajate tajutud võimekus kõrge õpilaste kaasamisel ja klassi juhtimisel, kuid Eesti õpetajate tajutud võimekus õpetamisel on oluliselt madalam kui rahvusvahelises uuringus osalenud riikide keskmine (Leijen et al., 2025). Metaanalüüsidest ilmnes, et õpetajate suurema tajutud võimekusega oli mõõduka tugevusega seotud suurem töörahulolu (Kasalak & Dagar, 2020; Xiao & Zheng, 2025).

Uuringute tulemused viitavad sellele, et tajutud võimekus võib olla kaitsetegur stressiga toimetulemisel. Schwarzer & Hallum (2008) pikiuuring leidis, et kõrge tajutud võimekusega õpetajad raporteerisid aja möödudes väiksemat tajutud stressi. Uuringus ennustas tajutud võimekus nii stressitaset kui ka läbipõlemist. Selle põhjal järeldasid autorid, et tajutud võimekus toimib kaitsetegurina. Putwain & von der Embse (2019) uuringu tulemusena selgus, et õpetajate tajutud võimekus seostus madala tajutud stressiga, kuid seos muutus seda nõrgemaks, mida kõrgemaks muutus õpetajate tajutud stressitase, mis omakorda seostus töötingimuste muutumisega ehk uue riikliku õppekavaga kohanemisega. Toetudes tulemustele, järeldasid autorid, et stressi suurenemine töökohal võib kahandada tajutud võimekuse kaitsvat efekti.

Emotsiooniregulatsiooni, tajutud võimekuse ja tajutud stressi vahendav roll töötingimuste ja töörahulolu vahelises seoses

Toetavad töötingimused võivad olla üks tegur, mis aitab kaasa õpetajate isiklike ressursside, nagu adaptiivse emotsiooniregulatsiooni ja tajutud võimekuse kujunemisele. Wang et al. (2023) metaanalüüs leidis, et õpetajad, kes kogesid töökohal suuremat toetust ja vähem distsipliiniprobleeme õpilastega, kasutasid suurema tõenäosusega adaptiivsemaid emotsiooniregulatsiooni strateegiaid, nagu ümberhindamine ja tähelepanu eemale juhtimine. Seevastu õpetajad, kes hindasid kooli kolleegide ja juhtkonna sotsiaalset toetust madalamaks, kasutasid emotsioonide reguleerimiseks rohkem allasurumist, mis on mitteadaptiivne emotsiooniregulatsiooni strateegia. Yin et al. (2016) uuringus leiti, et sellised töötingimused,

nagu väiksemad emotsionaalsed nõudmised ning suurem usaldus kolleegide vastu, olid seotud õpetajate suurema töörahuloluga. Seda seost vahendas positiivselt ümberhindamine ning negatiivselt allasurumine. Autorid järeldasid, et paremad töötingimused võivad toetada ümberhindamise kasutamist ning vähendada allasurumist, mis omakorda suurendab töörahulolu.

Xanthopoulou et al. (2007) leidsid oma uuringus, et positiivsed töötingimused, nagu autonoomia, sotsiaalne toetus, supervisiooni olemasolu ning võimalused professionaalseks arenguks, olid seotud tööle pühendumisega. Seda seost vahendas tajutud võimekus. Selle põhjal järeldasid uurijad, et positiivsed töötingimused võivad toetada tajutud võimekuse tekkimist, mis viib kõrgema tööle pühendumiseni. Jentsch et al. (2023) uurisid õpetajate töötingimuste seoseid tajutud võimekuse ja töörahuloluga. Uuringu tulemusena selgus, et tajutud võimekus vahendas töölase sotsiaalse toetuse seost töörahuloluga. Uurijad järeldasid, et tööalane sotsiaalne toetus võib tugevdada õpetaja tajutud võimekust, mis omakorda viib suurema töörahuloluni. Sarnaselt leidsid Reaves & Cozzens (2018), et kui õpetajad hindasid töökeskkonda toetavaks, siis ennustas see suuremat tajutud võimekust.

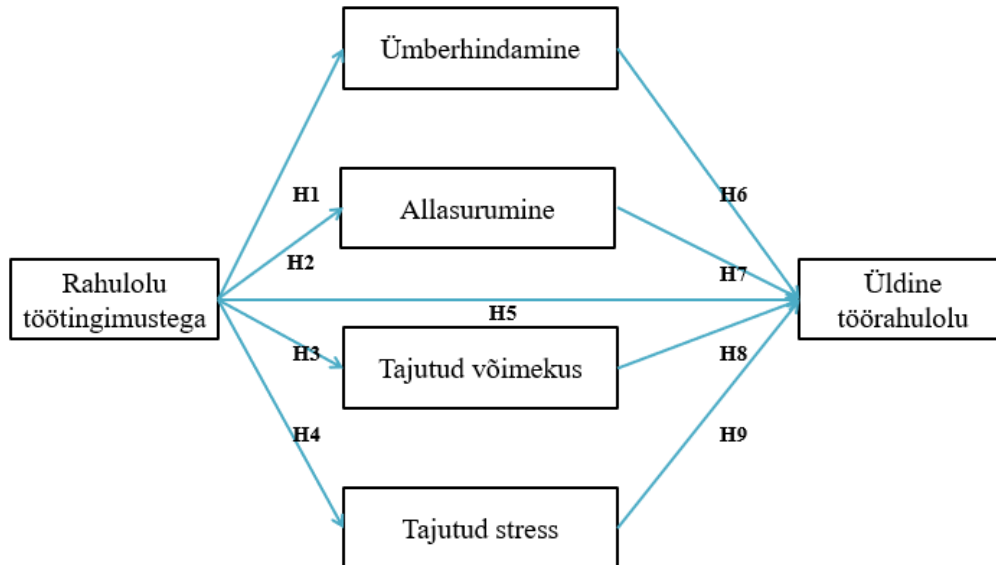
Lisaks emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamisele ja tajutud võimekusele võivad töötingimused ennustada seda, kui palju tajutud stressi õpetajad oma töös kogevad (Ramberg et al., 2022; Jentsch et al., 2023). Kõrge tajutud stress võib aga omakorda ennustada madalamat töörahulolu (Woods et al., 2023). Nende tulemuste põhjal võib eeldada, et tajutud stress vahendab seost töötingimuste ja töörahulolu vahel. Teadaolevalt ei ole õpetajate valimil uuritud tajutud stressi kui töötingimuste ja töörahulolu vahendajat.

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärk oli leida, kas õpetajate töörahulolu ennustavad kooli töötingimused ja õpetaja isiklikud ressursid, nagu emotsiooniregulatsioon ja tajutud võimekus, ning tajutud stress. Täpsemalt soovisin välja selgitada, kas ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ning tajutud stress vahendavad töötingimustega rahulolu seost üldise töörahuloluga. Teadaolevalt ei ole varasemalt Eesti õpetajate valimil uuritud emotsiooniregulatsiooni strateegiate, tajutud võimekuse ja tajutud stressi vahendavat rolli töötingimuste ja töörahulolu vahelises seoses. Lisaks viitab Poloni et al. (2025) ülevaateartikkel sellele, et varasemalt on vähe tehtud uuringuid, mis käsitlevad individuaalseid tegureid koos organisatsiooniliste teguritega õpetajate töörahulolu uuringutes.

Hüpoteesid:

- H1: Töötingimustega rahulolu ennustab ümberhindamist.
- H2: Töötingimustega rahulolu ennustab negatiivselt allasurumist.
- H3: Töötingimustega rahulolu ennustab tajutud võimekust.
- H4: Töötingimustega rahulolu ennustab negatiivselt tajutud stressi.
- H5: Töötingimustega rahulolu ennustab üldist töörahulolu.
- H6: Ümberhindamine ennustab üldist töörahulolu.
- H7: Allasurumine ennustab negatiivselt üldist töörahulolu.
- H8: Tajutud võimekus ennustab üldist töörahulolu.
- H9: Tajutud stress ennustab negatiivselt üldist töörahulolu.
- H10: Töötingimustega rahulolu seost üldise töörahuloluga vahendavad ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ja tajutud stress.



Joonis 1. Hüpetese selgitav mudel.

Meetod

Valimi kirjeldus

Uuringu esialgne valim koosnes 697 Eesti õpetajast. Selleks, et vastused andmeanalüüsisesse kaasata, pidi vastajal olema täidetud 98% küsimustikust. Selle kriteeriumi täitsid ning lõpliku valimi moodustasid 527 inimest, kellest 84,6% ($n = 446$) olid naised, 14,8% ($n = 78$) mehed ning 2 mittebinaarsed. Osalejad olid vanuses 20-77 aastat ($M = 49,9$; $SD = 12,29$). Vastanute kõrgeim omandatud haridustase oli 1,5% doktorikraad, 74,4% magistrikraad, 15,6% bakalaureusekraad, 5,1% rakenduskõrgharidus, 1,1% kutseharidus ning 2,3% keskharidus. Ülikoolis õpetajakoolituse õppekava oli läbinud 78,2% vastanutest, 7% oli hetkel läbimas ning 14,8% ei olnud õpetajakoolituse õppekava läbinud. Koolis töötatud aastaid oli osalejatel keskmiselt 20,1 aastat (vahemikus 0,5-58,5 aastat). Osalenud õpetajatest õpetas 81,2% põhikooliastmes, 26,9% gümnaasiumiastmes ning 10,6% kutsekoolis. Osalejate seas oli õpetajaid, kes töötasid korraga mitmes haridusastmes.

Uuringu valimi demograafiliste näitajate jaotumine on suuremalt jaolt kooskõlas Eesti õpetajate populatsiooniga. Statistikaameti avaldatud artikli põhjal moodustavad põhikooliõpetajad ligikaudu kaks kolmandikku ning gümnaasiumiõpetajad ühe kolmandiku

üldhariduskooli õpetajatest (Rootalu, 2022). Haridussilma (2025) andmetel moodustavad kutseõpetajad 10,8% Eesti üldharidus- ning kutsekooliõpetajatest. Naisõpetajaid on Eestis märkimisväärselt rohkem kui meesõpetajaid. Haridussilma (2025) õpetajate arvukuse ülevaade näitab, et mehed moodustavad 15,3% Eesti õpetajatest.

Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks kasutati viit küsimustikku. Vastajate kognitiivse koormuse vähendamiseks kohandasin kõigi küsimustike Likerti skaalad 10-pallisteks skaaladeks. Lozano et al. (2008) uuring näitas, et pikem Likerti skaala võib viia parema sisemise reliaabluse ning valiidsuse näitajateni.

Töötingimuste hindamiseks kasutasin Töötingimused koolis küsimustikku (*School Workplace Questionnaire*, SWQ; Ansley et al., 2019; eesti keeles Tamminen, 2023), mis mõõtis rahulolu töötingimustega. Küsimustik koosneb kahest alaskaalast, millest esimene hindab töötingimusi koolis ja teine õpetajate töökogemuse kvaliteeti. Käesolevas uuringus kasutasin vaid töötingimuste alaskaalat, mis koosnes 15 väitest. Töötingimuste alaskaala hindas õpetajate rahulolu juhtkonna rolli, tööalaste suhete ning töökorraldusega. Küsimustiku vastuste Likerti skaala ulatus ühest (ei ole üldse rahul) kümneni (olen väga rahul). Antud töös oli töötingimustega rahulolu alaskaala sisereliaablus Cronbachi $\alpha = 0,91$.

Emotsiooniregulatsiooni strateegiate mõõtmiseks kasutasin Emotsiooniregulatsiooni küsimustikku (*Emotion Regulation Questionnaire*, ERQ; Gross & John, 2003; eesti keeles Liiv, 2020). Küsimustik koosneb 10 väitest ja kahest alaskaalast: ümberhindamine ja allasurumine. Küsimustiku vastuste Likerti skaala ulatus ühest (ei nõustu üldse) kümneni (täiesti nõus). Küsimustiku sisemine reliaablus allasurumise alaskaala puhul oli Cronbachi $\alpha = 0,79$ ning ümberhindamise alaskaala puhul $\alpha = 0,73$ (Gross & John, 2003).

Õpetajate tajutud võimekuse hindamiseks kasutasin Õpetajate tajutud võimekuse skaalat (*Teacher Self-Efficacy Scale*, TSES; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; eesti keeles Tamm et al., 2016). Skaala koosneb 24 väitest, mis hindavad õpetaja tajutud võimekust õpilasi töösse kaasata, õpilaste õppimist juhendada ning klassi juhtida. Vastuste Likerti skaala ulatus ühest (ei nõustu üldse) kümneni (nõustun täielikult). Skaala sisemine reliaablus oli Cronbachi $\alpha = 0,94$ ning

konstruktivaliidsust näitasid skaala positiivsed seosed teiste sarnaste mõõtevahenditega (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Tajutud stressi hindasin ühe küsimusega (*Single-Item Measure of Stress Symptoms*, SIMSS; Elo et al., 2003; eesti keeles Hang, 2025). Küsimus hõlmas stressi definitsiooni ja vastuseskaala ulatus ühest (üldse mitte) kümneni (väga palju). Küsimusel leiti hea sisu-, kriteeriumi- ja konstruktivaliidsus (Elo et al., 2003).

Üldise töörahulolu hindamiseks kasutasin Michigani organisatsioonilise hindamise küsimustiku töörahulolu alaskaalat (*Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale*, MOAQJSS; Lawler et al., 1979; eesti keeles Šaropova, 2018). Üldist töörahulolu hinnati viie väitega, millele vastati Likerti skaalal ühest (ei nõustu üldse) kümneni (täiesti nõus). Viis väidet hindasid seda, kas õpetajale meeldib tema töö ning kas tal on kavatsus töölt lähiajal lahkuda. Bowling & Hammond (2008) metaanalüüs leidis, et töörahulolu alaskaala sisemine reliaablus oli Cronbachi $\alpha = 0,84$ ning alaskaalal oli samuti hea konstruktivaliidsus.

Andmeanalüüsid

Andmeanalüüsid viisin läbi programmiga JASP 0.95.4.0. Kõigepealt uurisin andmete kirjeldavat statistikat. Selleks, et näidata muutujate vahelisi seoseid, viisin läbi Pearsoni korrelatsioonianalüüsid. Pearsoni korrelatsioonid tegin ka töötingimuste alaskaalade, nagu juhtkonna roll, tööalased suhted ja töökorralduse, kohta. Pearsoni korrelatsioonile sobivalt vastasid andmed normaaljaotusele asümmeetriakordaja ning järsakusastme alusel. Struktuurvõrrandite mudeli (SEM) medieerimisanalüüsiga uurisin, kas rahulolu töötingimustega ning üldise töörahulolu vahelist seost vahendavad ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ja tajutud stress. Multikollineaarsuse kontrollimiseks kasutasin VIF väärtust ($VIF < 5$). Kontrollisin ka jääkide normaaljaotust ja homoskedastilisust. Medieerimisanalüüsi viisin läbi *bootstrapping* meetodiga, kasutades 5000 replikatsiooni, et saada usaldusväärsemad usaldusvahemikud. SEM mudeli tulemusi tõlgendasin lähtuvalt teeanalüüsist.

Tulemused

Töötingimustega rahulolu, emotsiooniregulatsiooni strateegiate, tajutud võimekuse, tajutud stressi ning üldise töörahulolu vahelised seosed

Kirjeldav statistika, mis annab ülevaate kasutatud küsimustike skooride keskmistest, standardhälvetest, minimaalsetest ja maksimaalsetest tulemustest, on esitatud tabelis 1. Lisaks on esitatud kirjeldav statistika Töötingimused koolis küsimustiku (SWQ) koondskoori ja alaskaalade kohta, mis hindasid töölaseid suhteid, juhtkonna rolli ning töökorraldust.

Tabel 1. *Õpetajate poolt täidetud küsimustike tulemuste kirjeldavad näitajad.*

	Min	Max	M	SD
tööalased suhted	3,50	10	7,92	1,24
juhtkonna roll	1,40	10	6,97	1,75
töökorraldus	1,68	10	6,40	1,67
töötingimuste koondskoor	2,47	10	7,00	1,43
ümberhindamine	1,17	10	7,10	1,41
allasurumine	1,00	10	5,34	1,43
tajutud võimekus	4,13	10	7,01	1,13
tajutud stress	1,00	10	6,64	2,25
töörahulolu	1,00	10	7,87	1,70

Pearsoni korrelatsioonianalüüsi kasutades leidsin seosed õpetajate töötingimustega rahulolu, sealhulgas SWQ alaskaalade ja koondskoori, emotsiooniregulatsiooni strateegiate, tajutud võimekuse, tajutud stressi ning üldise töörahulolu vahel. Pearsoni korrelatsioonianalüüsist ilmnes, et õpetajate üldine töörahulolu seostus kõige tugevamini töötingimustega rahulolu koondskooriga $r = 0,69, p < 0,001$. Üldisel töörahulolul oli samuti seos tajutud stressi $r = -0,35, p < 0,001$ ning tajutud võimekusega $r = 0,30, p < 0,001$. Emotsiooniregulatsiooni strateegiatest seostus üldise töörahuloluga ümberhindamine $r = 0,30, p < 0,001$ ning nõrgemalt ka allasurumine $r = -0,11, p < 0,01$. Täpsemalt on korrelatsioonid esitatud tabelis 2.

SWQ alaskaalad tööalased suhted, juhtkonna roll ning töökorraldus olid omavahel tugevalt seotud. Niisamuti olid SWQ alaskaalad tugevalt seotud ka SWQ küsimustiku koondskooriga. Seetõttu otsustasin järgnevas medieerimismudelil kasutada töötingimuste analüüsimiseks vaid SWQ töötingimuste koondskoori.

Tabel 2. Seosed töötingimuste, emotsiooniregulatsiooni strateegiate, tajutud võimekuse, tajutud stressi ning töörahulolu vahel.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. tööalased suhted	-							
2. juhtkonna roll	0,78***	-						
3. töökorraldus	0,73***	0,73***	-					
4. töötingimuste koondskoor	0,83***	0,93***	0,91***	-				
5. ümberhindamine	0,40***	0,32***	0,27***	0,30***	-			
6. allasurumine	-0,02	-0,07	-0,10*	-0,08	0,11*	-		
7. tajutud võimekus	0,39***	0,35***	0,31***	0,38***	0,45***	0,002	-	
8. tajutud stress	-0,30***	-0,32***	-0,34***	-0,36***	-0,22***	0,14**	-0,10*	-
9. töörahulolu	0,63***	0,66***	0,59***	0,69***	0,30***	-0,11**	0,30***	-0,35***

Märkused: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Töötingimused kui õpetaja isiklike ressursside ja tajutud stressi ennustajad

Viisin läbi medieerimisanalüüsi, kus prediktoriks oli rahulolu töötingimustega, vahendavateks muutujateks ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ja tajutud stress ning sõltuvaks muutujaks oli üldine töörahulolu.

Tabelis 3 on esitatud medieerimisanalüüsi otsesed teed prediktorist vahendajateni, mis näitavad, kuidas töötingimused ennustavad ümberhindamist, allasurumist, tajutud võimekust ning tajutud stressi. Analüüsides selgus, et rahulolu töötingimustega ennustas keskmise efekti suurusega statistiliselt oluliselt ümberhindamist $\beta = 0,35$, $p < 0,001$, 95% CI [0,266, 0,434], tajutud võimekust $\beta = 0,38$, $p < 0,001$, 95% CI [0,301, 0,453] ning tajutud stressi $\beta = -0,36$, $p < 0,001$, 95% CI [-0,434, -0,285].

Tabel 3. Otsesed teed töötingimustest isiklike ressursside ja tajutud stressini.

Efektid	B	β	SE	z-statistik	p	95% CI	
						Alumine	Ülemine
töötingimused → ümberhindamine	0,35	0,35	0,04	8,09	<0,001	0,266	0,434
töötingimused → allasurumine	-0,08	-0,08	0,05	-1,71	0,087	-0,171	0,012
töötingimused → tajutud võimekus	0,30	0,38	0,04	9,72	<0,001	0,301	0,453
töötingimused → tajutud stress	-0,62	-0,36	0,04	-9,49	<0,001	-0,434	-0,285

Õpetajate isiklikud ressursid ja tajutud stress kui töörahulolu ennustajad

Tabelis 4 on esitatud medieerimisanalüüsi otsesed teed vahendajatest sõltuva muutujani, kus uurisin, kas ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ja tajutud stress ennustavad üldist töörahulolu. Otseste teede analüüs näitas, et tajutud stress ennustas nõrgalt üldist töörahulolu $\beta = -0,11$, $p = 0,001$, 95% *CI* [-0,170, -0,040]. Tajutud võimekus, ümberhindamine ja allasurumine ei osutunud statistiliselt olulisteks üldise töörahulolu ennustamisel.

Tabel 4. Otsesed teed isiklikest ressurssidest ja tajutud stressist töörahuloluni.

Efektid	B	β	SE	z-statistik	p	95% CI	
						Alumine	Ülemine
ümberhindamine → töörahulolu	0,06	0,05	0,04	1,24	0,216	-0,033	0,121
allasurumine → töörahulolu	-0,06	-0,05	0,03	-1,47	0,126	-0,125	0,014
tajutud võimekus → töörahulolu	0,05	0,04	0,04	0,96	0,337	-0,036	0,104
tajutud stress → töörahulolu	-0,07	-0,11	0,03	-3,29	0,001	-0,170	-0,040

Õpetaja isiklikud ressursid ja tajutud stress kui töötingimuste ja töörahulolu vahelise seose vahendajad

Tabelis 5 on esitatud medieerimisanalüüsi kaudsed teed töötingimustega rahulolu ja üldise töörahulolu vahelises seoses. Selgus, et rahulolu töötingimustega ennustas tugevalt üldist töörahulolu $\beta = 0,62$, $p < 0,001$, 95% *CI* [0,551, 0,681]. Uurides kaudseid efekte selgus, et tajutud stress vahendas nõrgalt, kuid statistiliselt oluliselt töötingimustega rahulolu ja üldise töörahulolu vahelist seost $\beta = 0,04$, $p = 0,002$, 95% *CI* [0,016, 0,064]. Tajutud võimekuse, ümberhindamise ning allasurumise kaudsed efektid ei olnud statistiliselt olulised. Statistiliselt oluliseks osutus ka kogu kaudne efekt $\beta = 0,07$, $p < 0,001$, 95% *CI* [0,034, 0,113]. Tulemused viitavad osalisele medieerimisele, sest statistiliselt oluliseks osutusid nii kaudne efekt kui ka otsene efekt. Kogu mudel seletas 50% ($R^2 = 0,50$) üldise töörahulolu variatiivsusest, 14% ($R^2 = 0,14$) tajutud võimekuse variatiivsusest, 13% ($R^2 = 0,13$) tajutud stressi variatiivsusest ning 12% ($R^2 = 0,12$) ümberhindamise variatiivsusest.

Tabel 5. Kaudsed efektid töötingimuste ja töörahulolu vahelises seoses.

Efektid	B	β	SE	z-statistik	p	95% CI	
						Alumine	Ülemine
töötingimused → töörahulolu (c)	0,82	0,69	0,03	26,95	<0,001	0,637	0,738
töötingimused → töörahulolu (c')	0,74	0,62	0,03	18,75	<0,001	0,551	0,681
kogu kaudne efekt	0,09	0,07	0,02	3,63	<0,001	0,034	0,113

Kaudsed efektid

töötingimused → ümberhindamine → töörahalolu	0,02	0,02	0,01	1,21	0,225	-0,011	0,045
töötingimused → allasurumine → töörahalolu	0,005	0,004	0,004	1,05	0,295	-0,001	0,017
töötingimused → tajutud võimekus → töörahalolu	0,02	0,01	0,01	0,95	0,343	-0,013	0,040
töötingimused → tajutud stress → töörahalolu	0,05	0,04	0,01	3,16	0,002	0,016	0,064

Märkused: c – kogu efekt (total effect); c' – otsene efekt (direct effect)

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli uurida seoseid Eesti õpetajate töötingimustega rahulolu, ümberhindamise, allasurumise, tajutud võimekuse, tajutud stressi ning üldise töörahalolu vahel. Täpsemalt soovisin teada saada, milliste tegurite kaudu rahulolu töötingimustega ennustab õpetajate üldist töörahalolu. Võimalike vahendavate mehhanismidena uurisin emotsiooniregulatsiooni strateegiaid, nagu ümberhindamine ja allasurumine, tajutud võimekust ja tajutud stressi.

Hüpootees, mille alusel töötingimustega rahulolevad õpetajad kasutavad rohkem ümberhindamist, leidis kinnitust. See tähendab, et õpetajatel oli kergem muuta oma mõtlemist eesmärgiga muuta oma emotsionaalset seisundit siis, kui nad olid oma kooli töötingimustega rohkem rahul. Ühe võimaliku seletusena, miks rahulolu töötingimustega suurendas

ümberhindamise kasutamist, võib oletada seda, et toetavas töökeskkonnas võivad negatiivsed emotsioonid olla madalama intensiivsusega. Kuna ümberhindamise kasutamine nõuab suuremat vaimset pingutust, on seda kergem kasutada madalama intensiivsusega emotsioonide puhul (Sheppes & Gross, 2011). Õpetajate töötingimuste seost ümberhindamisega on leidnud ka teised uuringud (Yin et al., 2016; Wang et al., 2023).

Hüpotees, mis eeldas, et õpetajad, kes on töötingimustega rohkem rahul, kasutavad vähem allasurumist, kinnitust ei leidnud. Tulemusest lähtuvalt kasutasid allasurumist õpetajad olenemata sellest, milliseks hindasid nad oma töötingimusi. See tulemus erineb Wang et al. (2023) metaanalüüsi järeldusest, kus allasurumist kasutasid rohkem need õpetajad, kes hindasid juhtkonna ja kolleegide toetust madalaks. On võimalik, et tulemuse üheks põhjuseks on asjaolu, et emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamine võib olla seotud individuaalse harjumusega teatud strateegiat kasutada (Gross & John, 2003), seega ei saa kummagi strateegia eelistamist pidada vaid töökeskkonna mõju tulemuseks.

Hüpotees, mille alusel töötingimustega rahulolevatel õpetajatel on kõrgem tajutud võimekus, leidis kinnitust. Tulemused osutavad sellele, et rahuldavad töötingimused võivad toetada õpetaja usku iseenda võimekusse tööülesannetega, nagu õpilaste õppimisse kaasamine, õppimise juhendamine ning klassi juhtimine, edukalt hakkama saada. Tulemus on kooskõlas uuringutega, kus tööalane sotsiaalne toetus ennustas õpetajate kõrgemat tajutud võimekust (Jentsch et al., 2023; Reaves & Cozzens, 2018). On võimalik, et kõrge sotsiaalse toetusega koolides on õpetajatel tänu juhtkonna ja kolleegide toetusele võimalik jõuda kergemini edukogemusteni, näha teiste edu või saada julgustavat tagasisidet, mis Bandura (1977) teooria kohaselt on tajutud võimekuse kujunemise aluseks.

Hüpotees, mis eeldas, et töötingimustega rahulolevad õpetajad kogevad madalamat tajutud stressi, leidis kinnitust. Tulemuse põhjal võib arvata, et rahuldavad töötingimused, nagu näiteks head suhted kolleegide ja juhtkonnaga, võivad toetada stressiga toimetulekut. Teisalt on võimalik, et töökeskkonnas, kus õpetaja peab rahuldavaks juhtkonna tegevusi, tööalaseid suhteid ning töökorraldust, esinebki mõnevõrra vähem väljakutseid, mistõttu on ka tajutud stress madalam. Leitud tulemus on sarnane teiste teadustulemustega, kus leiti, et vähene autonoomiatunne, kõrged nõudmised ning ebasõbralikud suhted kolleegidega ennustasid

kõrgemat tajutud stressi (Ramberg et al., 2022; Jentsch et al., 2023; Mahan et al., 2010; Nguyen et al., 2023).

Õpetajate töörahulolu on seotud nii edukama õpetamise (Wartenberg et al., 2023) kui ka õpetajate individuaalse heaoluga (Dreer, 2024), mistõttu on oluline mõista, millised tegurid üldise töörahulolu kujunemisse panustavad. Hüpotees, mille kohaselt töötingimustega rahulolevad õpetajad tunnevad kõrgemat üldist töörahulolu, leidis kinnitust. Sarnaseid tulemusi on leidnud ka teised uuringud (Toropova et al., 2021; Ma & MacMillan, 1999; Wartenberg et al., 2023; Dou et al., 2017; Diagne, 2023). Tulemused toetavad tööõudmiste- ja ressursside teooriat (Demerouti et al., 2001). Teooria kohaselt aitavad tööressursid, nagu toetav juhtimisstiil, head tööalased suhted ja toimiv töökorraldus, kaasa positiivsetele tööalastele hoiakutele, sealhulgas töörahulolu kujunemisele. Kuigi tulemus osutab sellele, et rahulolu töötingimustega viib kõrgema üldise töörahuloluni, siis ei ole võimalik läbilõikelise uuringu puhul teha kindlaid järeldusi seose suuna või põhjuslikkuse kohta. Seetõttu ei saa välistada seda, et seos esineb hoopis teistpidi ning õpetajad, kes tunnevad kõrgemat üldist töörahulolu, hindavad ka oma töötingimusi positiivsemalt.

Järgnevad hüpoteesid võtsid vaatluse alla selle, kuidas on õpetaja isiklikud ressursid üldise töörahuloluga seotud. Hüpotees, mis eeldas, et õpetajad, kes kasutavad sagedamini ümberhindamist, tunnevad suuremat üldist töörahulolu, ei leidnud kinnitust. Sarnaselt ei leidnud kinnitust ka hüpotees, mis oletas, et õpetajad, kes kasutavad vähem allasurumist, tunnevad suuremat üldist töörahulolu. Niisamuti ei leidnud kinnitust hüpotees, mille põhjal kõrgem tajutud võimekus viib suurema üldise töörahuloluni. Seega ei osutunud õpetaja isiklikud ressursid üldise töörahulolu ennustamisel statistiliselt oluliseks. Need tulemused erinevad uuringutest, kus leiti, et isiklikud ressursid, nagu emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamine ja tajutud võimekus, ennustasid õpetajate töörahulolu (Liu et al., 2024; Côté & Morgan, 2002; Kasalak & Dagyar, 2020; Xiao & Zheng, 2025). Antud töö tulemuste erinevus teiste uuringutulemustega võib tuleneda asjaolust, et käesolevas töös kaasasin analüüsimudelisse lisaks isiklikele ressurssidele ka rahulolu töötingimustega, mis ennustas tugevalt üldist töörahulolu. Töötingimused kui mudeli tugev ennustaja võisid kahandada isiklike ressursside statistilist olulisust. Sarnane tulemus ilmnes ka Diagne (2023) uuringus, mis leidis, et töötingimused on õpetajate töörahulolu tugevamad ennustajad kui individuaalsed omadused. Lisaks on võimalik, et isiklikud ressursid,

mida antud töös käsitleti, ei ole töörahulolu kujunemisel määrava tähtsusega. Isiklike ressursside hulka kuuluvaks võib pidada ka teisi tegureid, nagu näiteks isiksuseomadused või töö tähenduslikkus, mis võivad samuti olla töörahuloluga seotud.

Hüpotees, mis oletas, et madalama tajutud stressiga õpetajad tunnevad kõrgemat üldist töörahulolu, leidis kinnitust. Küll aga oli leitud seos tajutud stressi ja üldise töörahulolu vahel nõrk. Tajutud stressi ning õpetajate töörahulolu vahelist seost on kinnitanud ka teised uuringud (Woods et al., 2023; Jentsch et al., 2023). Tulemuste põhjal võib järeldada, et tajutud stress on üks tegur, mis panustab õpetajate üldise töörahulolu kujunemisse. Lisaks viitab tulemus sellele, et tajutud stress võib olla vahendav muutuja töötingimustega rahulolu ja üldise töörahulolu vahelises seoses.

Viimane hüpotees eeldas, et töötingimuste seost töörahuloluga vahendavad ümberhindamine, allasurumine, tajutud võimekus ja tajutud stress. Hüpotees leidis osalist kinnitust. Selgus, et ümberhindamine, allasurumine ning tajutud võimekus ei vahendanud seost töötingimuste ning töörahulolu vahel. See tulemus erineb Yin et al. (2016) ning Jentsch et al. (2023) uuringute tulemustest. Tulemuste erinevuse üheks põhjuseks võis olla see, et uuringutes kasutati sarnaste konstruktide mõõtmiseks erinevaid küsimustikke. Samuti esines erinevusi uuringute valimite vahel. Kuigi kõik uuringud kaasasid õpetajaid, siis õpetajate jaotus haridusastmete lõikes oli valimite vahel erinev.

Viimast hüpoteesi kinnitas osaliselt tulemus, mille alusel töötingimustega rahulolu seost üldise töörahuloluga vahendas osaliselt tajutud stress. Tulemus viitab sellele, et töötingimused selgitavad töörahulolu osaliselt läbi stressi vähendamise. On võimalik, et töötingimused, nagu sobilik töökoormus, autonoomiatunne ning head suhted kolleegide ja õpilastega, viivad madalama tajutud stressini (Mahan et al., 2010; Ramberg et al., 2022; Nguyen et al., 2023), mis omakorda viib suurema üldise töörahuloluni. Töö karakteristikute mudeli (Hackman & Oldham, 1976) põhjal on töötingimustel mõju inimese psühholoogilisele seisundile, mis omakorda mõjutab töörahulolu. Toetudes Hackmani ja Oldhami (1976) mudelile, võib tulemuste põhjal järeldada, et tajutud stress on üks mehhanism, mille kaudu õpetajate rahulolu töötingimustega võib viia suurema üldise töörahuloluni. Siiski osutus tajutud stressi kaudne efekt töötingimuste ja töörahulolu vahelisele seosele nõrgaks. See viitab asjaolule, et üldise töörahulolu ennustamisel on määrava tähtsusega rahulolu töötingimustega.

Magistritöös esines mõningaid piiranguid, mida on vaja arvestada tulemuste tõlgendamisel. Piirangutest lähtudes oleks võimalik tuleviku uuringutes teha edasiarendusi. Töö ühe piiranguna võib välja tuua enesekohaste küsimustike kasutamise, mille subjektiivsus ei pruugi anda edasi objektiivset olukorda. Ehkki emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamist, tajutud võimekust ja stressi on keeruline objektiivselt uurida, siis töötingimusi on võimalik uurida ka objektiivsete näitajate alusel, nagu näiteks töötatud tunnid, klassi suurus või abiõpetajate ja tugimeeskonna olemasolu. Objektiivsete näitajate kaasamine aitaks selgemalt eristada töötingimustega rahulolu konstrukti üldise töörahulolu konstrukti, mistõttu võiksid edasised uuringud kaasata ka töötingimuste objektiivseid näitajaid.

Tegemist oli ristlõikelise uuringuga, mistõttu ei võimalda andmed teha järeldusi seoste põhjuslikkuse kohta. Põhjuslikkust aitaks tugevamini eeldada longituuduuringu tegemine. Eelkõige aitaksid longituudandmed paremini mõista stressi rolli seoses tajutud võimekuse ja emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamisega. On leitud, et tajutud võimekus võib kaitsta stressi eest, kuid samas võib stressi märkimisväärne suurenemine vähendada tajutud võimekuse kaitsvat efekti (Schwarzer & Hallum, 2008; Putwain & von der Embse, 2019). Omavahel vastastikkuses võivad olla ka emotsiooniregulatsioon ja tajutud stress. Ühtpidi on leitud, et ümberhindamise vähene kasutamine võib ennustada kõrgemat stressi (Martin & Dahlen, 2005). Teisalt võib stressi kogemine muuta raskemaks ümberhindamise kasutamise (Sheppes & Gross, 2011; Raio et al., 2013). Seega ei võimalda ristlõikelise uuringu andmed niivõrd täpselt hinnata stressi seost emotsiooniregulatsiooni ja tajutud võimekusega.

Kuigi magistritöö valim oli suuremalt jaolt kooskõlas Eesti õpetajate populatsiooniga, siis kasutasin töös mugavusvalimit, mis võis piirata valimi esinduslikkust. Lähtudes kirjeldavast statistikast võib oletada, et rahulolematud õpetajad võisid hoiduda pika küsimustiku täitmisest või oli rahulolevatel õpetajatel rohkem jaksu küsimustiku täitmiseks. Seetõttu võivad andmed peegeldada pigem rahulolevaid õpetajaid. Valimi esinduslikkuse parandamiseks oleks kasulik kasutada tõenäosuslikke valimi moodustamise meetodeid, nagu näiteks klastervalimit.

Töös kohandasin kasutatud küsimustike Likerti skaalad ühtlaselt 10-palli skaaladeks, et vähendada vastajate kognitiivset koormust. Kohandatud skaaladega küsimustike kasutamine võib mõjutada tulemuste tõlgendamist, sest tulemuste keskmised väärtused ning jaotused ei ole

võrreldavad teiste uuringutega, kus on kasutatud originaalskaalaid. Küll aga võimaldavad standardiseeritud kordajad võrrelda analüüsi kaasatud muutujate vaheliste seoste tugevust.

Kokkuvõttes aitab magistritöö paremini mõista seda, millised tegurid ja kuidas on seotud Eesti õpetajate töörahuloluga. Täpsemalt käsitlesin töötingimustega rahulolu ning õpetaja isiklike ressursse, nagu emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamine ja tajutud võimekus, ning tajutud stress üldise töörahulolu ennustamisel. Peamise tulemusena selgus, et tajutud stress vahendas töötingimustega rahulolu seost üldise töörahuloluga. Samuti ilmnis, et rahulolu töötingimustega ennustas tugevalt üldist töörahulolu, samas kui õpetaja isiklikud ressursid üldise töörahulolu ennustamisel statistiliselt oluliseks ei osutunud. Tulemused ilmestavad seda, et töötingimused on õpetajate töörahulolu kujunemisel määrava tähtsusega võrreldes õpetaja isiklike ressurssidega, nagu emotsiooniregulatsiooni strateegiate kasutamise ja tajutud võimekusega. Leitud tulemused on olulised, sest aitavad mõista seda, milliseid muutuseid oleks kasulik koolisüsteemis teha, et toetada õpetajate töörahulolu. Toetudes tulemustele võib järeldada, et õpetajate töörahulolu tõstmisel võib töökeskkonna muutmine osutada tõhusamaks kui sekkumismeetmed, mis on mõeldud ainult õpetajate isiklike ressursside arendamiseks.

Kasutatud kirjandus

- Aldao, A., & Tull, M. T. (2015). Putting emotion regulation in context. *Current Opinion in Psychology*, 3, 100-107. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.022>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3-16.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273. <http://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., Kaya, E., & Frick, W. C. (2025). School leadership types and teacher job satisfaction: A meta-analytic review. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2543807>
- Bowling, N. A., & Hammond, G. D. (2008). A meta-analytic examination of the construct validity of the Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 63-77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.004>

- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(4), 915-934.
<https://doi.org/10.1348/096317909X478557>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals matter when it comes to teacher working conditions?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145.
<https://doi.org/10.3102/0162373716668028>
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Côté, S., & Morgan, L. M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(8), 947-962. <https://doi.org/10.1002/job.174>
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in systems neuroscience*, 8, 175. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00175>
- 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.
<https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499>
- Diagne, D. (2023). Factors associated with teacher job satisfaction: An investigation using TALIS 2018 Data. *Swiss Journal of Educational Research*, 45, 265-277.
<https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.4>
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977.
<https://doi.org/10.1177/1741143216653975>

- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 50(1), 61-77.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Elo, A. L., Leppänen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 29(6), 444-451.
<https://doi.org/10.5271/sjweh.752>
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and environmental medicine*, 62(2), 105-112.
<https://doi.org/10.1136/oem.2002.006734>
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gundlach, H. A., Slemp, G. R., & Hattie, J. (2024). A meta-analysis of the antecedents of teacher turnover and retention. *Educational Research Review*, 44, 100606.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100606>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hang, M. (2025). Enesekaastunde ja teadveloleku küsimustike loomine III kooliastme õpilastele. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Haridussilm (2025). Vaadatud 15.12.2025

<https://haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/opetajad>

Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476-498. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>

Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: A meta-analysis review. *Psychological reports*, 114(2), 341-362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>

Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679-690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers college record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

Kapa, R., & Gimbert, B. (2018). Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 150-168. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747>

Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16-33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>

Katebi, A., HajiZadeh, M. H., Bordbar, A., & Salehi, A. M. (2022). The relationship between “job satisfaction” and “job performance”: A meta-analysis. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 23(1), 21-42. <https://doi.org/10.1007/s40171-021-00280-y>

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology, 100*(3), 702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Koolhaas, J. M., Bartolomucci, A., Buwalda, B., de Boer, S. F., Flügge, G., Korte, S. M., ... & Fuchs, E. (2011). Stress revisited: a critical evaluation of the stress concept. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35*(5), 1291-1301. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.003>
- Kraiss, J. T., Ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive psychiatry, 102*, 152189. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152189>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Lawler, E., Cammann, C., Nadler, D., & Jenkins, D. (1979). Michigan organizational assessment questionnaire. *Journal of vocational behavior, 15*(2), 169-213. <https://doi.org/10.1037/t01581-000>
- Leijen, Ä., Jõgi, A., Pedaste, M., Poom-Valickis, K., Uibu, K., Eisenschmidt, E., Oppi, P., Taimalu, M., Tinn, M., & Kalle, V. (2025). OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2024 Eesti tulemused. *HARNO*.
- Leijen, Ä., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2024). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders. *European Journal of Teacher Education, 48*(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2408641>
- Liiv, M. (2020). Emotsioonide reguleerimise seosed isiksuse ja vaimse tervisega. Uurimistöõ. Psühholoogia instituut. Tartu Ülikool.
- Liu, G. Z., Namaziandost, E., Rezai, A., & Heydarnejad, T. (2024). Unveiling the Influence of Emotion Regulation on Job Satisfaction, Job Effectiveness, and Psychological Well-Being in Iranian University EFL Teachers: A SEM Analysis. *International Journal of Applied Linguistics, 35*(2), 729-744. <https://doi.org/10.1111/ijal.12654>
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance, 4*(4), 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)

- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.4.2.73>
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
- Mahan, P. L., Mahan, M. P., Park, N. J., Shelton, C., Brown, K. C., & Weaver, M. T. (2010). Work environment stressors, social support, anxiety, and depression among secondary school teachers. *AAOHN Journal*, 58(5), 197-205. <https://doi.org/10.1177/216507991005800504>
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and individual differences*, 39(7), 1249-1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>
- Merrill, B. C. (2021). Configuring a construct definition of teacher working conditions in the United States: A systematic narrative review of researcher concepts. *Review of Educational Research*, 91(2), 163-203. <https://doi.org/10.3102/0034654320985611>
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20-52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Nguyen, L. T., Dang, V. H., & Pham, H. T. (2023). The effects of school climate on high school teacher stress and self-efficacy in Ho Chi Minh City. *Educational Psychology*, 43(1), 57-77. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2128054>
- Poloni, R., Oliveira, C., & Lopes, J. (2025). Individual and Organizational Variables in Job Satisfaction of First-to Ninth-Grade Teachers: A Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-Guided Scoping Review. *Education Sciences*, 15(4), 451. <https://doi.org/10.3390/educsci15040451>

- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into practice*, 55(2), 104-111.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Raio, C. M., Orederu, T. A., Palazzolo, L., Shurick, A. A., & Phelps, E. A. (2013). Cognitive emotion regulation fails the stress test. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(37), 15139-15144. <https://doi.org/10.1073/pnas.1305706110>
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Nilbrink, J., Olsson, G., & Toivanen, S. (2022). Job strain and sense of coherence: Associations with stress-related outcomes among teachers. *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(5), 565-574. <https://doi.org/10.1177/14034948211011812>
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A. (2018). Teacher perceptions of climate, motivation, and self-efficacy: Is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3566>
- Rootalu, K. (2022). Suur ülevaade: õpetajad meie koolides ja lasteaedades. *Statistikaamet*. Vaadatud 16.01.2026 <https://stat.ee/et/uudised/suur-ulevaade-opetajad-meie-koolides-ja-lasteaedades>
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57, 152-171.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sheppes, G., & Gross, J. J. (2011). Is timing everything? Temporal considerations in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 319-331.
<https://doi.org/10.1177/1088868310395778>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Šaropova, J. (2018). Eesti koolipsühholoogide rolli selgus ja tööga rahulolu. Magistritöö. Psühholoogia instituut. Tartu Ülikool.
- Tamm, G., Kõiv, K., Zagura, N., Rozgonjuk, D., Türk, Ü., Taimalu, M., Külmoja, I., Podberjoznaja, G., Agajev, S. & Konstabel, K. (2016). Õpetaja enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus. Tervise Arengu Instituut.
- Tamminen, S. R. (2023). Teachers' psychological wellbeing, stress and burnout: a comparison between teachers implementing the pax good behaviour game and those not implementing it. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”. *Teaching and teacher education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation: Cognitive reappraisal can either help or hurt, depending on the context. *Psychological science*, 24(12), 2505-2514. <https://doi.org/10.1177/0956797613496434>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M. L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social psychology of education*, 26(6), 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

- Wang, M., & Saudino, K. J. (2011). Emotion regulation and stress. *Journal of Adult Development, 18*, 95-103. <https://doi.org/10.1007/s10804-010-9114-7>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review, 35*(4), 114. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools, 60*(7), 2237-2256. <https://doi.org/10.1002/pits.22857>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management, 14*(2), 121. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xiao, Y., & Zheng, L. (2025). The Relationship Between Self-Efficacy and Job Satisfaction: A Meta-Analysis from the Perspective of Teacher Mental Health. *Healthcare, 13*(14), 1715. <https://doi.org/10.3390/healthcare13141715>
- Yavuzkurt, T., & Kiral, E. (2020). The Relationship between Workplace Friendship and Job Satisfaction in Educational Organizations. *International Journal of Progressive Education, 16*(5), 404-425. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.25>
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: a job demands-resources model. *Frontiers in Psychology, 9*, 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International journal of environmental research and public health, 13*(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>
- Yotyodying, S., Dettmers, S., & Jonkmann, K. (2024). Teachers' prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family-school partnerships. *Social Psychology of Education, 27*(4), 1413-1430. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09873-0>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anni Aru,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Töötingimused, isiklikud ressursid ja tajutud stress õpetajate töörahulolu ennustamisel“, mille juhendaja on Astra Schults, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i 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.

Anni Aru

07.05.26