

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Psühholoogia Instituut

Nele Jõks

ÕPETAJA-ÕPILASE SUHTE SEOS ÕPILASE KÄITUMISRASKUSTE, ÕPETAJA  
KASUTATAVA TAGASISIDE JA TÖÖALASE HEAOLUGA  
Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults, PhD

Läbiv pealkiri: Õpetaja-õpilase suhe ja õpetaja tööalane heaolu

Tartu 2022

## **Õpetaja-õpilase suhte seos õpilase käitumisraskuste, õpetaja kasutatava tagasiside ja tööalase heaoluga**

### **Kokkuvõte**

Töö eesmärgiks oli uurida, kuidas on õpilase käitumisraskused ja õpetaja poolt õpilasele antav tagasiside seotud õpetaja-õpilase suhtega ning kuidas see suhe on seotud õpetaja töörahulolu ja läbipõlemisega. Valim koosnes 187 1.-4. klassis õpetavast klassiõpetajast, kes täitsid enesekohase küsimustiku. Tulemustest selgus, et õpetajad, kes hindasid oma suhteid õpilastega pingelisemaks, kogesid madalamat töörahulolu ning suuremat emotsionaalset kurnatust. Õpetajad, kes hindasid suhteid õpilastega lähedasemaks, kogesid kõrgemat töörahulolu ning kõrgemat eneseteostustunnet. Selgus, et mida rohkem kasutas õpetaja tunnustamist, seda lähedasemaks hindas ta oma suhteid õpilastega. Samas õpetaja prekorrektsiooni kasutamise ja suhete pingelisuse vahel ei olnud statistiliselt olulist seost. Tulemused näitasid, et suhete pingelisus vahendab osaliselt seost käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahel. Töö juhib tähelepanu, et õpetaja-õpilase suhete teadlikum kujundamine õpetaja poolt võib olla üks tegur, mille kaudu vähendada läbipõlemisohtu ja tõsta töörahulolu. Teisalt viitavad töö tulemused sellele, et ka teiste võimalike tööstressorite vähendamine võib aidata kaasa õpetaja suutlikkusele luua õpilastega kvaliteetsemaid suhteid.

Märksõnad: õpetaja-õpilase suhe, käitumisraskused, läbipõlemine, töörahulolu, tagasiside

## **The connection between teacher-student relationship, student misbehavior, teacher's feedback and occupational well-being**

### **Abstract**

The aim of this study was to examine, how student misbehavior is related to teacher-student relationship and how this relationship is related to teacher's job satisfaction and burnout. The sample consisted of 187 teachers, who were giving lessons at grade 1 to 4. The teachers filled in a questionnaire. The results confirmed that teachers who reported more conflictual relationships with their students also reported lower levels of job satisfaction and higher levels of emotional exhaustion. Teachers who reported closer relationships also reported higher levels of job satisfaction and sense of personal accomplishment. Teachers who reported closer relationships also reported using more praise with students. The usage of precorrection did not correlate with conflictuality of teacher-student relationships. The results confirmed that more student misbehavior was linked to increase in teacher's emotional exhaustion through more conflictual relationships. The results indicate that the intentional cultivation of teacher-student relationships might be one opportunity to decrease burnout and increase job satisfaction. On the other hand the reduction of other work-related stressors might enable teachers to form more positive relationships with students.

Keywords: teacher-student relationship, student misbehavior, burnout, job satisfaction, teacher feedback

## Sissejuhatus

Suur osa Eesti õpetajatest kogeb oma töös palju või üsna palju stressi (Taimalu jt, 2020), mis võib viia läbipõlemise ning ameti vahetamiseni (Gray jt, 2017). Õpetajad, kes kogevad töös palju stressi, ei soovi õpetajana töötada kauem kui veel viis aastat, kõrgem stressitase on seotud ka madalama töörahuloluga, samas kui kõrgema töörahuloluga kaasneb soov kauem õpetajana töötada (Taimalu jt, 2020). Lisaks madalale töörahulolule ning soovile ametit vahetada on kõrge stressitase seotud õpetaja madalama enesetõhususega ehk vähenenud hakkamasaamise tundega tööülesannete täitmisel (Collie jt, 2012) ning ennustab vaimse tervise probleemide sümptomite kogemist (Peitel, 2017). Uurimused on kinnitanud, et õpetaja stressitase ning läbipõlemine on seotud õpilaste kehvemate õpitulemuste (Klusmann jt, 2016; Madigan & Kim, 2021), madalama õpimotivatsiooni (Madigan & Kim, 2021; Shen jt, 2015) ja rahuloluga kooliskäimise osas (Ramberg jt, 2020) ning õpilaste stressitasemega (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Seega on õpetajate stress ja läbipõlemine üks oluline uurimisvaldkond, mille kujunemismehhanismide tundmise kaudu saab toetada nii õpetajate kui õpilaste toimetulekut.

Õpetaja tööstressi võivad põhjustada mitmed erinevad tegurid, näiteks töökoormuse ja tööülesannetega seonduv ning suhted õpilaste, lapsevanemate, kooli juhtkonna ja kolleegidega (Grayson & Alvarez, 2008). Chang (2009) ning Spilt jt (2011) leidsid, et pingelised suhted õpilastega on õpetajatöö üks peamistest stressiallikatest. Leidub tõendeid, et suhted õpilastega mängivad olulisemat rolli õpetaja läbipõlemise kujunemisel kui suhted kolleegide, juhtkonna (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017) ja lapsevanematega (Van Droogenbroeck jt, 2014). Samas peavad õpetajad lähedasi suhteid õpilastega oluliseks töörahulolu ja professionaalse motivatsiooni allikaks (Hargreaves, 2000). Eesti õpetajaid motiveerib õpetajatööd valima kõige rohkem just võimalus töötada laste ja noortega, mõjutamaks nende arengut (Taimalu jt, 2019). Kuna suhted õpilastega on korraka nii õpetajatöö üks peamisi motivatsiooni kui ka stressi allikaid, siis on oluline täpsemalt uurida, milline on suhete kvaliteet, mis seda kujundab ning kuidas võiks suhted õpilastega panustada õpetaja suuremasse heaolusse.

Kuna viisin läbi uuringut ajal, mil COVID-19 levikust tingitud piirangute tõttu oli õpetajate töökorraldus tavapärasest erinev, tuleb kindlasti ka seda taustsüsteemi stressi ja läbipõlemise kujunemises arvesse võtta. Õpetajad pidid kiiresti kohanema uute oludega, kus kontaktõpe vaheldus distantsõppega ning muutusid suhtlemisolukorrad nii õpilaste,

lapsevanemate kui ka kolleegidega. Pressley (2021) uurimusest selgus, et USA õpetajate puhul olid COVID-19 pandeemia ajal läbipõlemisega kõige enam seotud järgmised tegurid: COVID-19-ga seotud ärevus, õpetamisele seotud nõudmistega seotud ärevus, suhtlemine lapsevanematega ning administratiivse toetuse puudumine kooli poolt. Eesti õpetajad tõid välja järgmised väljakutsed, mis nende jaoks distantsõppe ajal õpetamistöö keerulisemaks muutisid: ajapuudus ja suurenenud töömaht, töö- ja eraelu vahel tasakaalu leidmine, puudulik digipädevus ja uute veebikeskkondadega harjumine, otsese kontakti puudumine õpilastega, õpilaste passiivsus ja raskused motiveerimisel, lisatuge vajavate õpilaste juhendamine, koostöö lapsevanematega, ebaselged juhised ja toetuse (sealhulgas tehnilise toe) puudumine juhtkonna poolt (Tammets jt, 2021). Niisisiis tuleb arvestada, et õpetaja tööalast läbipõlemist võivad kujundada mitmed erinevad tegurid, mis on seotud ka ühiskonnas laiemalt toimuvate protsessidega.

### **Õpetaja-õpilase suhe**

Õpetaja-õpilase suhe on õpetaja ja õpilase vastastikuse suhtlemise süsteem, mis kujuneb omavaheliste suhtlemisaktide kaudu (Cook jt, 2018). Suhet ei iseloomusta siiski ainult omavaheliste suhtlemisaktide kvaliteet, vaid ka see, kuidas teist osapoolt tajutakse ning temaga seoses tekkivad tunded, nagu näiteks usaldus, seotus ja ühtekuuluvustunne (Juvonen, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Õpetaja-õpilase suhte kvaliteedi hindamiseks on kasutatud õpetaja hinnangut kahe sellise suhtedimensiooni kohta nagu lähedus ja pingelisuus, tuginedes Pianta (2001) loodud ja laialdaselt kasutatud Õpetaja-õpilase suhte küsimustikule (*Student Teacher Relationship Scale, STRS*). Lähedus peegeldab seda, kui palju on õpetaja hinnangul suhtes õpilasega soojust, positiivseid emotsioone ning kui mugavalt õpilane ennast tunneb õpetajaga suheldes (Sabol & Pianta, 2012). Pingelisuus viitab sellele, kui palju on omavahelistes suhetes negatiivsusust ning seotuse puudumist (Sabol & Pianta, 2012). Positiivseks ja kvaliteetseks loetakse sellist suhet, mida iseloomustab kõrge lähedus ning madal pingelisuus (Aldrup jt, 2018).

Õpetaja-õpilase suhte olulisust õpetaja jaoks on võimalik seletada Deci ja Ryani (2000) isemääramisteooria (*self-determination theory of motivation*) ning Bowlby (1982) seotuse teooria (*attachment theory*) kaudu (Spilt jt, 2011). Deci ja Ryani (2000) isemääramisteooria kohaselt sõltub inimese tegutsemine kolmest baasvajadusest: autonoomsus (ise valikute tegemine), kompetentsus (toimetulekutunne) ja seotus (kuuluvus, soojad suhted). Kui need vajadused on

täidetud, tunneb inimene seesmist motivatsiooni, see tähendab, et oma tööd tehakse eelkõige huvi ning kaasneva rahulolu tõttu. Klassen jt (2012) leidsid, et isemääramisteooria valguses võib õpilastega seotuse loomine olla väga oluline tegur õpetaja sisemise motivatsiooni ning emotsioonide kujundamisel. Kuna õpetajad veedavad enamiku oma tööajast õpilastega koos, siis on õpetaja-õpilase suhe väga tõenäoline allikas õpetaja seotusevajaduse täitmiseks (Spilt jt, 2011). Ka õpetajatega läbiviidud intervjuud toetasid seda oletust, näidates, et õpetajad tunnevad tugevat seotust oma õpilastega ning räägivad austusest, armastusest ja heaolutundest, mida kogevad, olles nendega lähedases suhtes (Hargreaves, 2000).

Bowlby (1982) seotuse teooria kohaselt loovad inimesed lähisuhteid, et saavutada või säilitada emotsionaalset turvatunnet ning kiindumussuhtest saadud kogemused kujundavad mentaalseid representatsioone ehk sisemisi uskumuste ja tunnete skeeme suhete kohta, mis omakorda mõjutavad edasiste suhete loomist. Pianta jt (2003) arvates kujunevad õpetajal oma suhte kohta õpilastega sisemised skeemid, mis väljendavad õpetaja vaateid, tundeid, uskumusi, rolle ja eesmärke seoses õpetamisega ning suhetega õpilastega. Kuna õpetaja on õpilastega igapäevaselt tihedas kontaktis, siis kujunevad tema sisemised skeemid mitte ainult klassi kui terviku, vaid ka individuaalselt iga õpilase kohta, mis sisaldavad nägemust sellest õpilasest, oma suhtlemisviise temaga ning kaasnevaid tundeid (Pianta jt, 2003). Iga õpilase kohta tekkinud sisemised skeemid on seotud õpetaja nägemusega iseendast ning seega võib iga õpilasega kogetav suhe oluliselt mõjutada õpetaja enesehinnangut ja heaolu (Spilt jt, 2011). Davis (2006) tõi välja, et õpetaja võib kasutada suhet õpilasega enda psühholoogiliste vajaduste täitmiseks. Näiteks kui õpetaja tajub, et meeldib õpilasele, võib sellega kaasneda tunne, et ta saab oma tööga paremini hakkama. Kokkuvõttes saab öelda, et seotusevajadus võib olla see, mis tekitab õpetajas soovi luua õpilastega lähedasi suhteid ning miks õpetaja-õpilase suhe mängib rolli õpetaja professionaalse ja isikliku identiteedi kujunemises ning tööalases heaolus (Spilt jt, 2011).

Erinevate kooliastmete võrdlemisel leiti, et algklassiõpetajatel on oma õpilastega emotsionaalselt kõige intensiivsemad suhted, nad kogevad nendes suhetes rohkem nii positiivseid kui ka negatiivseid tundeid ning kirjeldavad rohkem õpilastega seotud olukordi, kus tundsid viha ja frustratsiooni (Hargreaves, 2000). Alates teisest kooliastmest kirjeldavad õpetajad suhteid õpilastega viisil, millest peegeldub rohkem professionaalse distantsi hoidmist ning vähem emotsionaalset seotust (Hargreaves, 2000). Selline erinevus tundub mõistetav, kuna algklassiõpetajad veedavad oma klassiga rohkem aega koos, õpivad nii lapsi paremini tundma

ning on igapäevaselt nendega tihedamalt kontaktis. Seega võtab see magistritöö fookusesse just algklassiõpetajad, kelle puhul võiksime oodata emotsionaalselt intensiivsemat suhtlust lastega ning rääkida justnimelt suhte loomisest iga õpilasega, mitte ainult üksikutest suhtlemisaktidest, nagu see võib vähesema omavahelise kokkupuute tõttu olla vanemates kooliastmetes.

### **Õpetaja-õpilase suhe ja õpetaja tööalane heaolu**

Varasemad tööd on keskendunud peamiselt õpetaja-õpilase suhte kvaliteedi seosele õpilase heaoluga, näidates, et kvaliteetne suhe soodustab õpilaste õppetöösse kaasatust ja paremaid õpitulemusi (Hamre & Pianta, 2001; Roorda jt, 2011) ning sotsiaalemotsionaalset kohanemist kooliga (Murray-Harvey, 2010). Õpetaja-õpilase suhte seoseid õpetaja tööalase heaoluga on veel vähe uuritud ning mitmed autorid (Corbin jt, 2019; Milatz jt, 2014; Spilt jt, 2011) on välja toonud, et see suhe võib olla senini alahinnatud tegur, mis vajab suuremat tähelepanu ning täpsemat käsitlemist. Spilt jt (2011) rõhutas, et varasemad uurimused on keskendunud õpetajate stressi ja läbipõlemise temaatikale, kuid liiga vähe tähelepanu on pööratud heaolu positiivsetele indikaatoritele. Seega kasutan enda töös õpetaja tööalase heaolu näitajatena nii kõrgele heaolutasemele viitavat töörahulolu kui ka madalale heaolutasemele viitavat läbipõlemist.

### ***Suhte seos õpetaja läbipõlemisega***

Läbipõlemissündroom väljendub emotsionaalse kurnatuse, depersonalisatsiooni ning vähenenud eneseteostustunde kogemise kaudu (Maslach & Jackson, 1981). Maslach jt (2001) kirjeldasid läbipõlemissündroomi teket ja olemust järgmiselt. Pikalt kestva tööstressi tagajärjel tekib emotsionaalne kurnatus, millega toimetulekuks püüab inimene ennast emotsionaalselt ja kognitiivselt tööst distantseerida. Selle tulemuseks on depersonalisatsioon, mida iseloomustab negatiivne, ükskõikne ja küüniline hoiak teiste inimeste suhtes. Emotsionaalse kurnatuse ja depersonalisatsiooniga kaasneb vähenenud eneseteostustunne, mis tähendab rahulolematust ja tunnet, et inimene ei saa oma tööga piisavalt hästi hakkama. Kõrge stressitasemega ning seega läbipõlemisohus õpetajad kogevad vähenenud tööentusiasmi, füüsilist kurnatust, alanenud meeleolu, proovivad ennast õpilastest ja kolleegidest distantseerida ning tunnevad, et tööstress mõjutab negatiivselt nende isiklike suhteid (Richards, 2012). Kõrgema läbipõlemistasemega

õpetajatel kaasnevad uneprobleemid, madalam kontrollitunne oma töö osas ja tunne, et ei saada erinevate probleemsete olukordade lahendamisega hakkama (Arvidsson jt, 2016).

Mitmed uurimused (Aldrup jt, 2018; Corbin jt, 2019; Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017) on kinnitanud seost õpetaja-õpilase suhte ja õpetaja läbipõlemise vahel, näidates, et kehvema kvaliteediga suhetega kaasneb kõrgem läbipõlemistase. Lisaks on leitud, et kõrge stressitasemega õpetajal on raske luua positiivseid ja hoolivaid suhteid õpilastega (Gallup, 2014). Taxer jt (2019) tööst selgus, et mida lähedasemana tajub õpetaja enda suhet õpilastega, seda enam kogeb ta klassiruumis rahulolutunnet ja seda vähem viha ning see on omakorda seotud vähesema emotsionaalse kurnatusega. Corbin jt (2019) uurisid eraldi suhte läheduse ja pingelisuse seoseid emotsionaalse kurnatuse ja eneseteostusega, toetudes Lazaruse (1991) stressi ja toimetuleku transaktsioonilisele mudelile. Selle mudeli kohaselt annab õpetaja õpilaste käitumisest saadud info põhjal kõigepealt esmase hinnangu, kas käesolev olukord on oluline ja õpetaja eesmärkidega kooskõlas. Ainult oluliseks hinnatud olukord kutsub esile emotsioone, õpetaja eesmärkidega kooskõlas olev olukord kutsub esile positiivseid ning mittekooskõlas olev olukord negatiivseid emotsioone. Negatiivne emotsioon toob kaasa teise hinnangu: kas õpetaja tunneb, et ta saab seda emotsiooni põhjustava olukorraga hakkama või mitte. Tunne, et ei saa hakkama, põhjustab stressi. Pikaajaliselt kuhjuv stress viib emotsionaalse kurnatuseni (Chang, 2009).

Corbin jt (2019) uurimusest selgus, et mida pingelisem on suhe õpilastega, seda suurem õpetaja emotsionaalne kurnatus. Uurimuse autorid leidsid, et tulemus on kooskõlas Lazaruse (1991) mudeliga: pingelised suhted kutsuvad esile negatiivse emotsiooni ja teise hinnangu ning kui õpetaja hindab oma toimetulekut olukorraga ebapiisavaks, kaasneb kuhjuv stress ja emotsionaalne kurnatus. Samas näitasid Corbin jt (2019), et hinnang suhte lähedusele ei ole seotud emotsionaalse kurnatusega ning leidsid, et ka see on kooskõlas Lazaruse mudeliga: kuna lähedustunne ei tekita negatiivset emotsiooni ning seega ei kaasne teisest hinnangut, ei põhjusta see ei stressi ega sellest tulenevalt emotsionaalset kurnatust. Samas Milatz jt (2014) näitasid, et mida lähedasem on suhe, seda madalam emotsionaalne kurnatus ning oletasid, et lähedane suhe tekitab õpetajas positiivseid emotsioone, mis on emotsionaalse kurnatuse eest kaitsvaks teguriks. See on kooskõlas eespool kirjeldatud Taxer jt (2019) uurimistulemusega, samas vastuoluline Corbin jt (2019) leiuga. Niisiis ei ole kokkuvõttes üheselt selge, millist rolli võiks mängida suhete lähedus emotsionaalse kurnatuse kujunemisel, kuid toetudes Lazaruse (1991)





2010) on fookusesse võtnud just emotsionaalse kurnatuse, mida on läbipõlemise kolmest faktorist kõige enam seostatud õpetaja depressiooni tekkega (Steinhardt jt, 2011) ning sooviga lahkuda ametist (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Õpetajad, kes puutuvad rohkem kokku õpilaste käitumisraskustega, kogevad suuremat emotsionaalset kurnatust (Aldrup jt, 2018; Kokkinos, 2007; Tsouloupas jt, 2010).

Samas leidsid Corbin jt (2019) vastuoluliselt varasemate uurimustega, et õpilaste agressiivne käitumine ei ole seotud õpetaja emotsionaalse kurnatusega ning nad oletasid, et õpetaja-õpilase suhe võib vahendada käitumisraskuste mõju emotsionaalsele kurnatusele. See oletus on kooskõlas teooriaga (Spilt jt, 2011), mille kohaselt õpilase käitumisraskuste tajumine kujundab õpetaja sisemisi uskumuste ja tunnete skeeme õpetaja-õpilase suhte kohta, mis omakorda mõjutavad õpetaja emotsionaalseid vastuseid käitumisraskustele. Spilt jt (2011) oletasid, et õpetaja kirjeldus enda suhte kohta õpilasega peegeldab õpetaja emotsionaalseid ja kognitiivseid protsesse seoses selle suhtega ning kirjeldus võib seega ennustada täpsemalt õpetaja stressreaktsiooni või tööalast heaolu kui lihtsalt käitumisraskuste olemasolu. Niisiis võivad selle teooria kohaselt õpetaja-õpilase suhte representatsioonilised mudelid osaliselt vahendada käitumisraskuste seost õpetaja reaktsiooniga ning pikemas perspektiivis ka tööalase heaoluga.

Spilt jt (2011) seletasid suhte vahendavat rolli kurnatuse tekkes järgmiselt: käitumisraskused kahjustavad õpetaja-õpilase suhet, kuna tekitavad negatiivseid suhtlusolukordi ning võivad kaasa tuua õpetaja tõlgenduse, et õpilane ei väärtusta teda. Seda oletust kinnitavad intervjuumeetodit kasutanud uuringud (Hargreaves, 2000; Newberry & Davis, 2008), mille kohaselt tunnevad õpetajad end õpilaste käitumisraskustega kokkupuutudes tõrjutuna, haavatuna ning neil on raske tunda kiindumust käitumisraskustega õpilaste vastu. Pianta jt (2003) arvates on õpetaja sisemiste uskumuste ja tunnete skeemid õpetaja-õpilase suhte kohta justkui lääts, läbi mille õpetaja tõlgendab õpilase käitumisraskusi. Nii võivad näiteks õpetaja negatiivsed tõlgendused õpilase, tema käitumisraskuste ning õpetajasse suhtumise kohta kujundada tähelepanukalde, kus õpetaja ei märka lapse positiivset käitumist või on ülitundlik ka väikeste korrarikumiste puhul, kaasnevad negatiivsed automaatmõtted (nt “See laps teeb seda meelega, ta tahab mind endast välja ajada”), mis võimendavad käitumisraskuste tajumist ning kinnistavad negatiivseid uskumusi ja tundeid suhte kohta selle õpilasega (Spilt jt, 2011). See võib aga kaasa tuua suurema stressitaseme ning emotsionaalse kurnatuse. Suhte vahendava rolli kinnituseks on

ka uurimused (Greene jt, 2002; Hamre & Pianta, 2001), kus on leitud, et õpetajad kogevad erineval tasemel stressi, kuigi puutuvad samal määral kokku käitumisraskustega. Ehk siis mitte ainult käitumisraskuste olemasolu, vaid iga õpetaja uskumuste ja tunnete skeemid enda ja õpilase suhte kohta võivad olla määravaks, kui tugeva stressi käitumisraskused õpetajas esile kutsuvad.

Aldrup jt (2018) on suhte vahendavat rolli kurnatuse tekkes praktikas kontrollinud ning leidnud, et kuigi õpetaja-õpilase suhe vahendab käitumisraskuste seost õpetaja tööentusiasmiga, puudub suhte vahendav seos emotsionaalse kurnatusega. Leidub tõendeid, et käitumisraskuste seost emotsionaalse kurnatusega vahendab hoopis see, kui heaks õpetaja hindab enda toimetulekut käitumisraskustega (Tsouloupas jt, 2010). Aldrup jt (2018) kasutasid enda uuringus ainult suhte läheduse alaskaalat, kuid võib oletada, et mitte ainult läheduse puudumine, vaid pingelisuse olemasolu võiks ennustada emotsionaalset kurnatust. Seega vajab täpsustamist, kas ja kuidas suhete pingelisus vahendab õpilase käitumisraskuste seost õpetaja emotsionaalse kurnatusega.

### **Õpetaja tagasiside õpilasele, selle seos käitumisraskuste ja suhtega**

Õpilase käitumist peetakse üheks kõige olulisemaks teguriks, mis mõjutab õpetaja nägemust enda suhtest õpilasega ning eriti just suhte tajutud pingelisust (Hamre jt, 2008; Spilt & Koomen, 2009). Õpilase käitumisraskused ohustavad suhet õpetajaga, tekitades õpetajas negatiivseid tundeid (Stuhlman & Pianta, 2002; Spilt & Koomen, 2009). Enda töös uurin õpetaja poolt õpilasele antavat tagasisidet kui ühte tegurit, mis võiks nende omavahelist suhet kujundada. Töö fookuses on kaks tagasiside andmise viisi: positiivne ennetav tagasiside ehk prekorrektsioon ning positiivne kinnitav tagasiside ehk tunnustamine. Uurin just neid tagasisidestamise viise, kuna varasemad uurimused (Alter & Haydon, 2017; De Pry & Sugai, 2002; Stormont jt, 2007) kinnitavad, et need on üheks võimaluseks, mille rakendamise kaudu on võimalik vähendada õpilaste käitumisraskusi.

Positiivne ennetav tagasiside ehk prekorrektsioon tähendab seda, et õpetaja annab juba enne probleemse käitumise ilmnemist õpilasele teada, millist käitumist temalt oodatakse või kaasab õpilast tegevusse käitumisraskusi ennetav moel (De Pry & Sugai, 2002). Prekorrektsioon võib olla verbaalne või mitteverbaalne ning koosneb järgmistest osadest: ennustatava käitumisraskuse identifitseerimine, soovitud käitumise defineerimine, konteksti muutmine soovitud käitumist toetavaks (nt sobiva instruksiooni valimine), võimaluste andmine soovitud

käitumise praktiseerimiseks (nt käitumise koos läbi harjutamine), soovitud käitumise ilmnemisel selle kohene kinnistamine (nt tunnustamine), edusammude jälgimine ja vajadusel prekorrektsiooniplaani muutmine (Evanovich & Kern, 2018). Crosby jt (2006) töid prekorrektsiooni eelisena välja, et see võimaldab kasutada rohkem aega positiivsete käitumiste õpetamiseks ning kulutada vähem aega käitumiskäitumisele reageerimisele ning nende tagajärgedega tegelemisele, sealjuures on õpilaste rolliks uute sotsiaalsete ja akadeemiliste oskuste õppimine, mitte karistuse kandmine nende puudumise eest. Longituduurimuste (De Pry & Sugai, 2002; Stormont jt, 2007) vaatlusandmed kinnitasid, et prekorrektsiooni kasutamine vähendab õpilaste käitumiskäitumise esinemist.

Positiivne kinnitav tagasiside ehk tunnustamine on defineeritud järgnevalt: õpetaja kas ütleb verbaalselt välja või annab mitteverbaalselt (nt žestiga) märku, et kiidab õpilase käitumise heaks (Jenkins jt, 2014). Tunnustamist on võimalik liigitada üldiseks, mis ei nimeta konkreetset tunnustatud käitumist (nt „Tubli”) ning käitumispõhiseks, mille puhul on sõnastatud konkreetne tunnustuse pälvinud käitumine (nt „Sa said suurepäraselt hakkama vaikselt oma kohale kõndimisega.”) (Floress & Beschta, 2018). Vaatlusandmed (Burnett, 2010; Floress & Beschta, 2018; Reinke jt, 2013) kinnitasid, et õpetajad kasutavad üldist tunnustamist rohkem kui käitumispõhist. Samas on leitud, et just käitumispõhine tunnustus suurendab õpilase tööülesannetele keskendumist (Thompson jt, 2012) ning positiivset nägemust endast kui õppijast ja probleemilahendajast (Chalk & Bizo, 2004). Lisaks vähendab käitumispõhise tunnustamise kasutamine õpilaste käitumiskäitumise (Dufrene jt, 2014; Myers jt, 2011; Reinke jt, 2008; Stormont jt 2007).

Kuna õpilase käitumiskäitumised on üheks õpetaja-õpilase suhet kujundavaks teguriks ning prekorrektsioon ja tunnustamine vähendavad käitumiskäitumise esinemist, siis võib oletada, et õpetaja-õpilase suhe on seotud õpetaja poolt antava tagasisidega. Kuna tunnustamine vähendab õpilaste käitumiskäitumise (Cavanaugh, 2013; Sutherland jt, 2003), loob positiivsema õppimiskeskonna (Loizou, 2014) ning soodustab õpilaste keskendumist õppetööle (Sutherland jt, 2003), võib oletada, et tunnustamine aitab muuta õpetaja-õpilaste suhteid lähedasemaks. Puusepp (2019) leidis oma magistritöös, et õpetaja-õpilaste suhte kvaliteet on positiivselt seotud õpetaja kasutatud tunnustamisega, sealjuures nii üldise kui ka käitumispõhise tunnustamisega. See annab alust oletada, et mida rohkem kasutab õpetaja tunnustamist, seda lähedasemaks hindab ta oma suhteid õpilastega. Kuna käitumiskäitumised on seotud pingeliste suhete kujunemisega

(Stuhlman & Pianta, 2002; Spilt & Koomen, 2009) ning prekorrektsiooni kasutamine aitab käitumisraskusi vähendada (De Pry & Sugai, 2002; Stormont jt, 2007), siis vajab täpsustamist, kas ja kuidas on prekorrektsiooni kasutamine seotud suhete pingelisusega.

### **Töö eesmärk, hüpoteesid ja uurimisküsimused**

Töö eesmärgiks on selgitada välja, kuidas on õpetaja poolt tajutud käitumisraskused ja õpetaja poolt õpilasele antav tagasiside seotud õpetaja-õpilase suhtega ning kuidas see suhe on seotud õpetaja töörahulolu ja läbipõlemisega. Õpetaja-õpilase suhte seos õpetaja heaoluga on koolipsühholoogia maastikul veel väheuuritud ning mitmete teadlaste (Corbin jt, 2019; Milatz jt, 2014) arvates senini alahinnatud valdkond. Ka Eestis ei ole autorile teadaolevalt siiani läbiviidud ühtegi selleteemalist uurimust kooliõpetajate valimil. Eesti õpetajaid motiveerib õpetajatöö valikul kõige rohkem just võimalus töötada laste ja noortega (Taimalu jt, 2019), samas peetakse pingelisi suhteid õpilastega üheks suurimaks tööstressi allikaks (Chang, 2009). Seega on oluline välja selgitada, kuidas õpetaja-õpilase suhe on seotud õpetaja läbipõlemise ning töörahuloluga. Lisaks annab uurimus aimu, kuidas õpetaja kasutatav tagasiside on seotud suhte kvaliteediga ning millist rolli mängib suhte kvaliteet käitumisraskuste esinemise ja õpetaja emotsionaalse kurnatuse omavahelises seoses. Kokkuvõttes juhib töö tähelepanu sellele, et õpetaja-õpilase suhe võib olla oluline tegur, mille kaudu on võimalik õpetajate tööalast heaolu tõsta.

Tuginedes eelnevalt välja toodud uurimustele, püstitasin viis hüpoteesi ja kaks uurimisküsimust:

1. Õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega pingelisemaks, kogevad madalamat töörahulolu.
2. Õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega pingelisemaks, kogevad rohkem emotsionaalset kurnatust.
3. Õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega lähedasemaks, kogevad kõrgemat töörahulolu.
4. Õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega lähedasemaks, kogevad kõrgemat eneseteostustunnet.
5. Mida rohkem kasutab õpetaja tunnustamist, seda lähedasemaks hindab ta oma suhteid õpilastega.
6. Kas ja kuidas on õpetaja prekorrektsiooni kasutamine seotud suhete pingelisusega?
7. Kas ja kuidas vahendab suhete pingelisus õpilase käitumisraskuste seost õpetaja emotsionaalse kurnatusega?

## Meetod

### Valim

Valimisse kaasati kõigi Eesti koolide klassiõpetajad, välja arvatud erikoolide, vene õppekeele koolide ja väikese õpilaste arvu tõttu liitklasside klassiõpetajad. Kutse uuringus osaleda saadeti 740 õpetajale, küsimustikule vastas 244 õpetajat. Analüüsisist jäeti välja vastajate hulka sattunud eriklasside ja liitklasside õpetajad, lisaks need, kes ei õpetanud 1.-4.klassis. Seega lõpliku valimi moodustasid 187 1.-4. klassis õpetavat klassiõpetajat, kes kõik olid naissoost. Vastajaid oli kõikidest Eesti maakondadest, nii linna- kui ka maapiirkonnast. Õpetajate vanus jäi vahemikku 22-67 aastat ( $M = 46,2$ ,  $SD = 11,7$ ). Vastajate haridustase oli järgmine: 68,4% magistrikraad, 19,8% bakalaureusekraad, 7,5% rakenduskõrgharidus ning 4,3% keskharidus. Vastajatest 12% oli eripedagoogikaalne haridus. Vastajate tööstaaž õpetajana jäi vahemikku 1-45 aastat ( $M = 20,9$ ,  $SD = 13,7$ ). Vastajate töökoormus varieerus vahemikus 0,43-1,75 ( $M = 0,96$ ,  $SD = 0,20$ ), kui 1,0 oleks täiskoormus. Vastanutest 26,7% töötas 1.kl, 28,3% 2.kl, 25,1% 3.kl ning 19,8% 4.kl õpetajana. Õpilaste arv koolis, kus õpetaja töötas, varieerus vahemikus 72-1600 ( $M = 566$ ,  $SD = 317$ ). Õpilaste arv klassis, kus õpetaja õpetas, varieerus vahemikus 6-30 ( $M = 19,8$ ,  $SD = 4,94$ ).

### Protseduur

Küsimustiku töökindluse kontrollimiseks viisin veebruaris 2021 läbi kirjaliku pilootuuringu, milles osales 12 vastajat, neist 6 olid õpetajad, kellest omakorda 4 klassiõpetajad. Osalejatel paluti täita veebipõhine küsimustik ning lisada kommentaar, kui mõni küsimus tundus arusaamatu või oli ettepanekuid, kuidas küsimustikku paremaks muuta. Saadud andmete põhjal kohandasin küsimuste sõnastust arusaadavamaks. Pilootuuringusse kaasasin 5 küsimustikku: Õpetaja-õpilase suhte küsimustik, Õpilase käitumisraskuste küsimustik, Õpetaja tagasiside küsimustik, Töörahololu küsimustik ning Läbipõlemise küsimustik. Järgnevalt on toodud ülevaade, millises mahus muudatusi viisin küsimustikesse sisse pilootuuringust saadud tagasiside põhjal ehk kuivõrd erines uurimuse andmete kogumiseks kasutatud küsimustik pilootuuringu küsimustikust. Õpetaja-õpilase suhte küsimustiku ning Õpilase käitumisraskuste küsimustiku väited ja skaalad jäid pärast pilootuuringut 100% muutmata. Õpetaja tagasiside küsimustikus jäi muutmata 89% väidetest, skaala jäi muutmata. Töörahololu küsimustikus jäi muutmata 67% väidetest, skaala puhul muutsin sõnastust („mitte” asendasin väljendiga „pole nõus”, „jah”

asendasin „nõus”). Läbipõlemise küsimustiku puhul kohandasin pärast pilootuuringut kõiki väiteid ning muutsin ka skaala sõnastust (jätsin välja vastusevariandi „mitu korda iga päev”, mis ei sobinud kokku väidete sisuga). Peamiseks muudatuseks, mida küsimustike väidetes tein, oli nende sõnastamine üheselt mõistetavamaks.

Pärast küsimustiku lõpliku versiooni valmimist kogusin sellega andmeid veebipõhiselt uuringukeskkonnas Kaemus. Esmalt saatsin e-posti teel kutse kõigi eespool kirjeldatud kriteeriumitele vastavate koolide õppejuhtidele ja koolipsühholoogidele. Palusin oma kirja ja uuringu kutse edastada nende kooli klassiõpetajatele. Kuna vastuseid ei kogunenud soovitud mahuks, siis saatsin järgneva paari nädala jooksul osalemiskutse otse klassiõpetajate meiliaadressidele. Küsimustikku levitasin ja andmeid kogusin vahemikus 18.03.-6.04.2021. Koolide 1.-4. klassid olid kontaktõppes 11.01.-10.03.2021 ning COVID-19 viirusest tingitud piirangute tõttu distantsõppel alates 11.03.2021. Seega jäi andmete kogumine perioodi, mil algklassid olid läinud distantsõppele. Õpilase käitumisraskuste küsimustikus, Õpetaja tagasiside küsimustikus ning Läbipõlemise küsimustikus paluti õpetajal anda hinnang lähtudes viimasel kahel kuul kogetust. Seega kuigi algklassid olid uuringu läbiiviimise ajal distantsõppel, vastasid õpetajad küsimustikule ka kontaktõppel viibitud aja kohta. Vastajate vahel loosisin välja 50 EUR Apollo kinkekaardi. Küsimustiku lõpus oli loosis osalemiseks võimalus lisada enda e-posti aadress. Vastajate e-posti aadresse ei seostatud nende vastustega.

## **Mõõtevahendid**

Andmeid koguti küsimustikuga, mis koosnes demograafiliste taustandmete plokist ning järgnevalt kirjeldatud küsimustikest. Taustandmete plokis olid muuhulgas järgmised küsimused: Kui mitmel sinu klassi õpilasel on käitumisraskusi? Kui mitme enda klassi õpilasega on sul lähedane ja soe suhe? Kui mitme enda klassi õpilasega on sul suhe, kus esineb pinget ja konflikte? Õpetajal paluti kõigile õpilastega seotud küsimustele vastates mõelda ühe konkreetse klassi peale, kus ta töötab klassiõpetajana.

### ***Õpetaja-õpilase suhte küsimustik***

Õpetaja-õpilase suhte mõõtmiseks kasutasin Pianta (2001) loodud Õpetaja-õpilase suhte küsimustiku (*Student-Teacher Relationship Scale*, STRS) lühiversiooni, mis võimaldab mõõta suhte 2 dimensiooni: lähedust (soojus ja positiivsed emotsioonid suhtes) ja pingelisust (vastasseis

ja konfliktid suhtes). STRS on õpetaja-õpilase suhte mõõtmiseks kõige enam kasutatud küsimustik (Drugli & Hjemdahl, 2013). Erinevates uuringutes (Baker, 2006; Pianta & Stuhlman, 2004) on kinnitust leidnud selle mõõtevahendi valiidsus. Alaskaalade sisereliaablus Cronbachi  $\alpha$  on vastavalt läheduse skaalal 0,72 ja pingelisuse skaalal 0,82 (Tsigilis & Gregoriadis, 2008).

Selle küsimustiku tõlkis oma magistritöös eesti keelde Kask (2013), kasutades seejuures kahe inglise filoloogi abi tõlke ja tagasitõlke koostamisel. Kasutasin tema töös leiduvat tõlget. Küsimustik koosneb 15 väitest, millest 8 peegeldavad suhte lähedust (nt „Mul on selle lapsega sõbralik ja soe suhe”) ning 7 pingelisust (nt „Pärast korralekutsumist jääb see laps vihaseks või on tõrjuv”). Õpetajal paluti mõelda ühe konkreetse lapse peale ning hinnata skaalal 1 (pole üldse nõus) kuni 4 (täiesti nõus), kuivõrd nõus ta on, et iga väide kirjeldab tema suhet selle konkreetse lapsega. Kuna enda suhte hindamine kõigi klassi lastega oleks liiga ajakulukas, siis minu uurimuses hindas iga õpetaja oma suhet 2 enda klassi õpilasega. Õpetaja valis vastavalt instruktsioonile välja ühe lapse, kellega tal on pingeline suhe/esineb tihti keerulisi olukordi ning teise lapse, kellega tal on lähedane ja soe suhe. Seega andsid küsimustiku vastused iga õpetaja puhul näidise kahest suhtest: ühest, mida õpetaja hindab teistega võrreldes pingelisemaks ja teisest, mida hindab lähedasemaks.

### ***Õpilase käitumisraskuste küsimustik***

Küsimustiku koostas ise, tuginedes järgmistele allikatele: 5-15R Laste arengu ja käitumise hindamise küsimustik, Tugevuste-raskuste küsimustik, vaatluslehed raamatust „Erivajaduste määratlemine” (Hannell, 2017). Küsimustik koosnes 21 väitest, mis kirjeldasid võimalikke käitumisraskusi (nt „Laps ei järgi juhendeid ega reegleid”). Õpetajal paluti mõelda ühe konkreetse lapse peale ning hinnata skaalal 1 (mitte kunagi) kuni 5 (mitu korda iga päev), kui tihti on see laps käitunud viimase 2 kuu jooksul väites kirjeldatud viisil. Õpetaja täitis küsimustikku 2 korda. Esimesel korral täitis õpetaja küsimustikku, mõeldes õpilasele, kellega tal on pingeline suhe ning teisel korral õpilasele, kellega on lähedane suhe. Seega andsid iga õpetaja vastused kokkuvõttes kaks profiili: lähedasema suhtega õpilase käitumisraskuste profiil ning pingelisema suhtega õpilase käitumisraskuste profiil. Käitumisraskuste küsimustiku väited ilmusid Kaemuse keskkonnas õpetajatele erinevas järjekorras. Väidete järjekorra varieerimine aitas vähendada nende järjekorra võimalikku mõju vastuste sisule.

### ***Õpetaja tagasiside küsimustik***

Küsimustiku koostas in, tuginedes Puusepa (2019) magistr tööõ Õpetaja tagasiside küsimustikule ning prekorrektsiooni ja tunnustamise alasele kirjandusele. Küsimustik koosnes 18 väitest, millest 11 oli tunnustamise kohta (nt „Tunnustan õpilast üle klassi tunni ajal verbaalselt”) ning 7 prekorrektsiooni kohta (nt „Ütlen enne tegevusega/ülesandega alustamist, millist käitumist selle ajal õpilaselt ootan”). Vastata tuli skaalal 1 (mitte kunagi) kuni 5 (mitu korda iga päev). Õpetajal paluti mõelda klassi peale, kus ta on klassiõpetaja ning hinnata, kui tihti ta ise käitus viimase kahe kuu jooksul selle klassi õpilastega suheldes niimoodi. Kõik Õpetaja tagasiside küsimustiku väited ilmusid Kaemuse keskkonnas nii, et õpetajad nägid neid erinevas järjekorras.

### ***Tööra hulolu küsimustik***

Kasutasin Šarapova (2018) poolt eesti keelde adapteeritud Tööra hulolu küsimustikku, mis originaalis on Cammann jt (1983) poolt välja töötatud Michigani organisatsioonilise hindamise küsimustiku tööga rahulolu alaskaala (*Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale MOAQ-JSS*). Metaanalüüs on kinnitanud küsimustiku usaldusväärsust konstruktivaliidsust ning kõrget sisereleiaablust (Cronbachi  $\alpha = 0,84$ ) (Bowling & Hammond, 2008). Ingliseelses originaalküsimustikus tuli vastajal hinnata väidetega nõusolekut 7-pallisel skaalal. Selleks, et kõigi minu töös kasutatud küsimustike skaalad oleksid pikkuselt ja sisult omavahel kooskõlas, kasutasin Tööra hulolu küsimustiku puhul skaalat 1 (pole üldse nõus) kuni 4 (täiesti nõus). Küsimustik koosneb kolmest väitest (nt “Laias laastus olen ma oma tööga rahul”).

### ***Läbipõlemise küsimustik MBI-D***

Pilootuuringus kasutasin läbipõlemise mõõtmiseks Maiste (2005) magistr tööõ eesti keelde tõlgitud saksa versiooni (Büssing & Perrar, 1992) Maslachi läbipõlemise küsimustikust (*Maslach Burnout Inventory MBI-D*). MBI-D koosneb algselt 25-st väitest ning neljast alaskaalast (emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon, eneseteostus, osavõtlikkus). Pidades silmas varasemate õpetaja-õpilase suhet ja õpetajate läbipõlemist käsitlevate uuringute fookust, enda töö hüpoteese ning küsimustikule vastamise ajakulu, jätsin lõplikku küsimustikku sisse

kaks töö eesmärgi seisukohast kõige olulisemat alaskaalat: emotsionaalne kurnatus ja eneseteostus. Büssing ja Perrar (1992) andmetel on sisereliaablus Cronbachi  $\alpha$  nende kahe MBI-D alaskaala puhul järgmine: emotsionaalne kurnatus 0,89, eneseteostus 0,63. Maiste (2005) tööst selgus, et MBI-D emotsionaalse kurnatuse alaskaala sisereliaablus Cronbachi  $\alpha$  oli 0,88 ning eneseteostuse alaskaala puhul 0,83.

Kasutasin Maiste (2005) eesti keelde tõlgitud MBI-D küsimustikku pilootuuringus, millest selgus, et paari väite sõnastus on ebaselge ja sisult küsitav. Seejärel võrdlesin Maiste versiooni saksakeelse MBI-D originaaliga, kasutades saksa filoloogi abi. Selgus, et enamike väidete eestikeelne tõlge ei ole kooskõlas saksakeelse originaaliga ning neid väiteid kohandasin koostöös saksa filoloogi ja enda töö juhendajaga sisult täpsemaks. Niisiis kasutasin magistritöö andmete kogumiseks Maiste poolt tõlgitud MBI-D täpsustatud versiooni, mis koosnes 17-st väitest. Emotsionaalse kurnatuse alaskaalal oli 9 väidet (nt „Ma tunnen, et minu töö kurnab mind emotsionaalselt”) ning eneseteostuse alaskaalal 8 väidet (nt “Ma olen oma tööga palju väärtuslikku saavutanud”). Õpetajal paluti mõelda oma praeguse õpetajatöö peale ning hinnata, kui tihti on ta viimase kahe kuu jooksul tundnud ennast väidetes kirjeldatud moel. Vastata tuli skaalal 1 (mitte kunagi) kuni 4 (vähemalt kord päevas).

### **Andmeanalüüs**

Andmeanalüüsiks kasutasin programmi JASP 0.16, andmeanalüüsimeetoditena Spearmani korrelatsioonanalüüsi ja vahendusanalüüsi. Järgnevalt on kirjeldatud, millised tunnused analüüsi kaasasin.

Seda, kui pingeliseks hindab õpetaja oma suhteid õpilastega, hindasin kahe näitaja põhjal: Esiteks arvutasin, kui suure osa kõigist klassiõpilastest moodustavad need õpilased, kellega õpetaja hindab suhet pingeliseks. Nii sain uue tunnuse: pingeliste suhete osakaal (kirjeldav statistika tabel 1). Teiseks koostasinn tunnuse, mis võiks oletuslikult kirjeldada nii seda, kui palju on õpetajal pingelisi suhteid oma klassi õpilastega kui ka seda, kui pingelised need suhted on. Hindamaks, kui pingelised on õpetaja suhted, arvutasin iga õpetaja puhul Õpetaja-õpilase suhte küsimustiku pingelise suhte pingelisuse alaskaala aritmeetilise keskmise. Nii sain muutuja, mis kirjeldab, kui pingeliseks õpetaja hindab oma pingelist suhet. Korrutasin omavahel läbi pingeliste suhete osakaalu ja pingelise suhte pingelisuse alaskaala keskmise ning sain kokku uue tunnuse, mida nimetan suhete pingelisuse indikaatoriks (kirjeldav statistika tabel 2).

Analoogselt hindasin seda, kui lähedaseks hindab õpetaja oma suhteid õpilastega, kahe näitaja põhjal. Esiteks arvasin kui suure osa kõigist klassiõpilastest moodustavad need õpilased, kellega õpetaja hindab suhet lähedaseks. Nii sain uue tunnuse: lähedaste suhete osakaal (kirjeldav statistika tabel 1). Teiseks koostasinn tunnuse, mis võiks oletuslikult kirjeldada nii seda, kui palju on õpetajal lähedasi suhteid oma klassi õpilastega kui ka seda, kui lähedased need suhted on. Hindamiseks, kui lähedased on õpetaja suhted, arvasin iga õpetaja puhul Õpetaja-õpilase suhte küsimustiku lähedase suhte läheduse alaskaala aritmeetilise keskmise. Nii sain muutuja, mis kirjeldab, kui lähedaseks õpetaja hindab oma lähedast suhet. Korrutasin omavahel läbi lähedaste suhete osakaalu ja lähedase suhte läheduse alaskaala keskmise ning sain kokku uue tunnuse, mida nimetan suhete läheduse indikaatoriks (kirjeldav statistika tabel 2).

Hindamiseks, kui palju esineb õpetaja arvates õpilaste hulgas käitumisraskusi, arvasin esmalt, kui suure osa kõigist klassiõpilastest moodustavad need õpilased, kellel on õpetaja hinnangul käitumisraskusi. Nii sain uue tunnuse: käitumisraskuste osakaal (kirjeldav statistika tabel 1). Seejärel arvasin õpetaja poolt pingeliseks hinnatud suhte kohta täidetud Käitumisraskuste küsimustiku aritmeetilise keskmise. Nii sain muutuja, mis kirjeldab, mil määral esineb ühe pingelise suhte puhul õpilasel käitumisraskusi. Korrutasin omavahel läbi käitumisraskuste osakaalu ja pingelise suhte käitumisraskuste aritmeetilise keskmise ning sain kokku uue tunnuse: käitumisraskuste indikaator (kirjeldav statistika tabel 2). Tööraahulolu näitajana kasutasin Tööraahulolu küsimustiku aritmeetilist keskmist, õpetaja tagasiside näitajana Õpetaja tagasiside küsimustiku prekorrektsiooni ja tunnustamise alaskaala aritmeetilist keskmist. Emotsionaalse kurnatuse näitajana kasutasin MBI-D emotsionaalse kurnatuse alaskaala ja eneseteostuse näitajana MBI-D eneseteostuse alaskaala aritmeetilist keskmist.

### Tabel 1

*Kirjeldav statistika pingeliste, lähedaste suhete ja käitumisraskustega õpilaste osakaalu kohta kõigist klassiõpilastest*

	mediaan	min	max	25-protsentiil	75-protsentiil
Pingeliste suhete osakaal	0,04	0	1,0	0	0,09
Lähedaste suhete osakaal	0,92	0	1,0	0,55	1,0
Käitumisraskustega laste osakaal	0,13	0	0,75	0,05	0,18

*Märkus.* Min = miinimumväärtus, max = maksimumväärtus

**Tabel 2***Suhete pingelisuse, läheduse ja käitumisraskuste indikaatori kirjeldav statistika*

	mediaan	min	max	25-protsentiil	75-protsentiil
Suhete pingelisuse indikaator	0,11	0	2,71	0	0,25
Suhete läheduse indikaator	3,02	0	4,0	1,99	3,56
Käitumisraskuste indikaator	0,32	0	3,21	0,12	0,50

*Märkus.* Min = miinimumväärtus, max = maksimumväärtus

## Tulemused

### Õpetaja-õpilase suhte seos töörahulolu ja läbipõlemisega

#### *Õpetaja-õpilase suhte küsimustik*

Küsimustiku sisereliaablus Cronbachi  $\alpha$  esimesel täitmiskorral, kui hinnati pingelist suhet, oli läheduse alaskaalal 0,77, pingelisuse alaskaalal 0,86. Sisereliaablused teisel täitmiskorral, kui hinnati lähedast suhet, olid läheduse alaskaalal 0,69, pingelisuse alaskaalal 0,85. Küsimustiku struktuuri uurimiseks kasutasin eksploratiivset faktoranalüüsi (pööramismeetod: kaldnurkne *oblimin*, faktorite eraldamise meetod: *principal axis factoring*). Faktoranalüüs kinnitas originaalküsimustikule sarnast 2-faktorilist mudelit, kus pingelisuse alaskaala väited laadusid esimesele ning läheduse alaskaala väited teisele faktorile. Faktorite omavaheline korrelatsioon oli -0,5. Mudel seletas ära ligikaudu 42% esialgsete muutujate ühisvarieeruvusest, esimene faktor 23% ning teine 19%. Ainult läheduse alaskaala väite („See laps ei tunne ennast mugavalt, kui väljendan oma poolehoidu tema suhtes füüsiliselt või puudutusega”) faktorlaadung nii lähedase kui ka konfliktse suhte hindamisel oli madalam kui 0,3 ehk siis see väide ei sobitunud 2-faktorilisse struktuuri. Tegemist on Pianta originaalküsimustiku ainsa pööratud väitega. Kuna ka pilootuuringus tõid mitmed õpetajad välja, et ei oska/saa sellele küsimusele vastata, sest lapse puudutamine on keelatud, siis otsustasin selle väite järgnevast analüüsist välja jätta. Kui see väide välja jätta, olid läheduse alaskaala sisereliaablused järgnevad: pingelise suhte läheduse alaskaalal 0,80 ning lähedase suhte läheduse alaskaalal 0,73. Küsimustiku läheduse ja pingelisuse alaskaalade kirjeldav statistika nii pingelise suhte (esimene täitmiskord) kui ka lähedase suhte (teine täitmiskord) kohta on tabelis 3.

**Tööraahulolu küsimustik**

Küsimustiku siseraliaablus Cronbachi  $\alpha$  oli 0,68. Küsimustiku struktuuri uurimiseks kasutasin eksploratiivset faktoranalüüsi (faktorite eraldamise meetod: *principal axis factoring*), mis kinnitas ootuspärast 1-faktorilist mudelit. Mudel seletas ära ligikaudu 47% esialgsete muutujate ühisvarieeruvusest. Küsimustiku kirjeldav statistika on tabelis 3.

**MBI-D**

Sisereliaablus Cronbachi  $\alpha$  oli eneseteostuse alaskaalal 0,84, emotsionaalse kurnatuse alaskaalal 0,91. Tervikküsimustiku siseraliaabluse leidmiseks pöörasin eneseteostuse alaskaala väited ümber, sel juhul oli Cronbachi  $\alpha = 0,90$ . Küsimustiku struktuuri uurimiseks kasutasin eksploratiivset faktoranalüüsi (pööramise meetod: kaldnurkne *oblimin*, faktorite eraldamise meetod: *principal axis factoring*). Faktoranalüüs kinnitas originaalküsimustikule sarnast 2-faktorilist struktuuri, kus emotsionaalse kurnatuse alaskaala väited laadusid esimesele ning eneseteostuse alaskaala väited teisele faktorile. Faktorite omavaheline korrelatsioon oli -0,57. Mudel seletas ära ligikaudu 49% esialgsete muutujate ühisvarieeruvusest, esimene faktor seletas 29% ning teine 20%. Küsimustiku kirjeldav statistika on tabelis 3.

**Tabel 3**

*Õpetaja-õpilase suhte küsimustiku, MBI-D ja Tööraahulolu küsimustiku kirjeldav statistika*

Küsimustik	Alaskaala	M	SD	min	max
Õpetaja-õpilase suhe (pingeline)	Lähedus	2,77	0,52	1,29	3,86
	Pingelisus	2,43	0,65	1,0	4,0
Õpetaja-õpilase suhe (lähedane)	Lähedus	3,49	0,38	2,14	4,0
	Pingelisus	1,58	0,34	1,0	3,57
MBI-D	Emotsionaalne kurnatus	2,20	0,65	1,11	4,0
	Eneseteostus	3,47	0,44	2,13	4,0
Tööraahulolu		3,54	0,45	2,0	4,0

*Märkus.* M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve, min = miinimumväärtus, max = maksimumväärtus

**Hüpoteeside kontroll**

Spearmani korrelatsioonanalüüs näitas, et pingeliste suhete osakaalu ja tööraahulolu vahel oli statistiliselt oluline nõrk negatiivne korrelatsioon ( $\rho = -0,24$ ,  $p = 0,001$ ), suhete pingelisuse indikaatori ja tööraahulolu vahel oli statistiliselt oluline nõrk negatiivne korrelatsioon ( $\rho = -0,25$ ,

$p < 0,001$ ). Korrelatsioonanalüüs näitas, et pingeliste suhete osakaalu ja emotsionaalse kurnatuse vahel oli statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,38, p < 0,001$ ), suhete pingelisuse indikaatori ja emotsionaalse kurnatuse vahel oli statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,38, p < 0,001$ ).

Spearmani korrelatsioonanalüüs näitas, et lähedaste suhete osakaalu ja töörahulolu vahel oli statistiliselt oluline nõrk positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,17, p = 0,02$ ), suhete läheduse indikaatori ja töörahulolu vahel oli statistiliselt oluline nõrk positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,20, p = 0,006$ ). Korrelatsioonanalüüs näitas, et lähedaste suhete osakaalu ja eneseteostustunde vahel oli statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,43, p < 0,001$ ), suhete läheduse indikaatori ja eneseteostustunde vahel oli statistiliselt oluline positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,38, p < 0,001$ ).

## **Õpetaja kasutatava tagasiside seos suhte kvaliteediga**

### ***Õpetaja tagasiside küsimustik***

Tervikküsimustiku sisreliaablus Cronbachi  $\alpha$  oli 0,86, tunnustamise alaskaalal 0,76 ning prekorrektsiooni alaskaalal 0,79. Küsimustiku struktuuri uurimiseks kasutasin eksploratiivset faktoranalüüsi (faktorite eraldamise meetod: *principal axis factoring*), mis kinnitas ootuspärast 1-faktorilist mudelit. Mudel seletas ära ligikaudu 28% esialgsete muutujate ühisvarieeruvusest. Ühe väite (“Suhtlen tunnis õpilasega soojal hääletoonil”) faktorlaadung oli madalam kui 0,3, ehk see väide ei sobitunud 1-faktorilisse mudelisse. Väite madalat faktorlaadungit võib seletada vastuste vähene hajuvus: 93% vastajatest andis selle tunnustusviisi kasutamissagedusele 5-pallisel skaalal maksimumhinnangu (mitu korda iga päev). Võimalik, et see väide ei seostunud vastajate jaoks tunnustamisega, vaid on tavapärane õpilastega suhtlemise viis. Jätsin selle väite edasisest analüüsist välja. Pärast väite väljajätmist oli tervikküsimustiku sisreliaablus Cronbachi  $\alpha$  0,86, tunnustamise alaskaalal 0,77. Küsimustiku kirjeldav statistika on tabelis 4.

### ***Hüpoteesi ja uurimisküsimuse kontroll***

Spearmani korrelatsioonanalüüs näitas, et lähedaste suhete osakaalu ja tunnustamise kasutamise vahel oli statistiliselt oluline nõrk positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,16, p = 0,04$ ), suhete läheduse indikaatori ja tunnustamise vahel oli statistiliselt oluline nõrk positiivne korrelatsioon ( $\rho = 0,20, p = 0,007$ ). Spearmani korrelatsioonanalüüs näitas, et pingeliste suhete osakaalu ja prekorrektsiooni kasutamise vahel ei olnud statistiliselt olulist korrelatsiooni ( $\rho = 0,08, p =$

0,30), suhete pingelisuse indikaatori ja prekorrektsiooni kasutamise vahel ei olnud statistiliselt olulist korrelatsiooni ( $\rho = 0,10$ ,  $p = 0,18$ ).

## Suhete pingelisus käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahendajana

### *Õpilase käitumisraskuste küsimustik*

Esimesel täitmiskorral, kui hinnati pingelist suhet, oli küsimustiku sisereliaablus Cronbachi  $\alpha = 0,93$ . Teisel täitmiskorral, kui hinnati lähedast suhet, oli Cronbachi  $\alpha = 0,92$ . Küsimustiku struktuuri uurimiseks kasutasin eksploratiivset faktoranalüüsi (faktorite eraldamismeetod: *principal axis factoring*), mis kinnitas ootuspärast 1-faktorilist struktuuri. Mudel seletas ära ligikaudu 41% esialgsete muutujate ühisvarieeruvusest. Kahe väite („Laps hakkab kergesti nutma”, „Laps puudub tunnist põhjusest”) faktorlaadungid olid madalamad kui 0,3 ehk need väited ei sobitunud 1-faktorilisse mudelisse. Võimalik, et vastajate jaoks ei seostunud need väited käitumisraskustega nii, nagu ülejäänud väited. Kergesti nutma hakkamine võib kirjeldada pigem lapse tundlikkust kui käitumisraskusi ning tunnist põhjusest puudumist ei pruugi algklassilaste puhul ilmnedagi nii sageli kui teisi küsimustikus kirjeldatud käitumisraskusi. Nende kahe väite madalat faktorlaadungit võib seletada ka vastuste vähene hajuvus: mõlema väite puhul koondus üle 80% vastustest kasutatud 5-pallise sagedusskaala kahe kõige madalama hinnangu (mitte kunagi, vähemalt kord kuus) ümber. Jätsin need kaks väidet edasisest analüüsist välja, sel juhul oli pingelise suhte käitumisraskuste küsimustiku sisereliaablus 0,94 ja lähedase suhte käitumisraskuste küsimustikul 0,92. Küsimustiku kirjeldav statistika nii pingelise suhte (esimene täitmiskord) kui ka lähedase suhte (teine täitmiskord) kohta on toodud tabelis 4.

### Tabel 4

*Käitumisraskuste küsimustiku ja Õpetaja tagasiside küsimustiku kirjeldav statistika*

Küsimustik	Alaskaala	M	SD	min	max
Käitumisraskused (pingeline suhe)		2,59	0,79	1,10	4,57
Käitumisraskused (lähedane suhe)		1,28	0,39	1,0	3,57
Õpetaja tagasiside	Tunnustamine	4,01	0,46	2,36	4,91
	Prekorrektsioon	3,60	0,69	1,57	5,0

*Märkus.* M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve, min = miinimumväärtus, max = maksimumväärtus

### Uurimisküsimuse kontroll

Kasutasin vahendusanalüüsi, et selgitada välja, kas õpilaste käitumisraskuste seos õpetaja emotsionaalse kurnatusega on vahendatud õpetaja-õpilaste suhete pingelisuse poolt.

Käitumisraskuste näitajana kasutasin käitumisraskuste esinemise indikaatorit, suhete pingelisuse näitajana suhete pingelisuse indikaatorit. Vahendusanalüüs (tabel 5) näitas, et suhete pingelisus vahendas seost käitumisraskuste esinemise ja emotsionaalse kurnatuse vahel (vahendav efekt  $\beta = 0,11$ ,  $SE = 0,05$ ,  $z = 2,07$ ,  $p = 0,04$ ). Vahendusmudelit illustreerib joonis 1.

**Tabel 5**

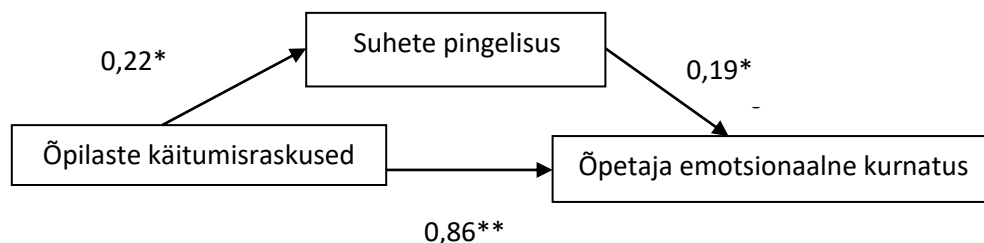
*Õpetaja-õpilaste suhete pingelisus käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahendajana*

Efekti tüüp	Efekt	$\beta$	SE	t/z-statistik	p
path a	Käitumisraskused -> suhe	0,22	0,06	3,10	0,002
path b	Suhe -> kurnatus	0,19	0,13	2,75	0,007
vahendav	Käitumisraskused -> suhe -> kurnatus	0,11	0,05	2,07	0,04
otsene	Käitumisraskused -> kurnatus	0,86	0,17	5,04	< 0,001
terviklik	Käitumisraskused ->kurnatus	0,96	0,17	5,68	< 0,001

Märkus.  $\beta$  = standardiseeritud regressioonikordajad; path a ja path b puhul on esitatud t-statistikud; vahendava, otsese ja tervikliku efektide puhul on esitatud z-statistikud; SE = standardviga.

**Joonis 1**

*Õpetaja-õpilaste suhete pingelisus käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahendajana*



Märkus.\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

## Arutelu

Töö eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas on õpetaja poolt tajutud käitumisraskused ja õpetaja poolt õpilasele antav tagasiside seotud õpetaja-õpilase suhtega ning kuidas see suhe on seotud õpetaja töörahulolu ja läbipõlemisega.

### **Õpetaja-õpilase suhte seos töörahulolu ja läbipõlemisega**

#### ***Suhte pingelisuse seos töörahulolu ja emotsionaalse kurnatusega***

Töös leidis kinnitust hüpotees, et õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega pingelisemaks, kogevad madalamat töörahulolu. Samuti leidis kinnitust hüpotees, et õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega pingelisemaks, kogevad rohkem emotsionaalset kurnatust. Varasemalt ei ole otseselt uuritud suhete pingelisuse ja töörahulolu omavahelisi seoseid, kuid leidub tõendeid, et õpilaste käitumisraskused on seotud õpetaja-õpilaste suhete kehvena kvaliteediga (Aldrup, 2018) ning madalama töörahuloluga (Collie jt, 2012). See annab alust oletada, et suhete pingelisus, mis võib tekkida käitumisraskuste olemasolul, võiks olla seotud madalama töörahuloluga. Seega on nende töödega kaudselt kooskõlas käesoleva töö tulemus, et pingelised suhted on seotud madalama töörahulolu kogemisega. Kuna tegemist on läbilõikeuuringu ning korrelatiivse seosega, on võimalik saadud tulemust tõlgendada mitmeti.

Üks võimalus on saadud tulemust tõlgendada nii, et pingelisemad suhted õpilastega võivad viia madalama töörahuloluni. Võimalik, et kui õpetajal on õpilastega rohkem pingelisi suhteid, siis Deci ja Ryani (2000) isemääramisteooria kohaselt oluline seotusevajadus jääb õpetaja jaoks täitmata, mis vähendab tema töömotivatsiooni ning rahulolu. Chang (2009) ning Spilt jt (2011) leidsid, et pingelised suhted õpilastega on õpetajatöö üks peamistest stressiallikatest, leidub tõendeid, et kõrgem stressitase on seotud madalama töörahuloluga (Taimalu jt, 2020). Seega võib ühe seletusena näha, et pingelised suhted toovad kaasa kõrgema stressitaseme, mis omakorda alandab töörahulolu.

Teine võimalus saadud tulemust tõlgendada on, et madalama töörahuloluga kaasnevad pingelisemad suhted. Võimalik, et õpetajal kujuneb mitmete erinevate tegurite koosmõjul välja madal töörahulolu. Eesti õpetajate hulgas läbiviidud uuringust (Taimalu jt, 2020) selgus, et töörahulolu ennustajateks on tööga seotud stressi tajumine (aeg isiklikuks eluks, töö mõju

vaimsele tervisele, klassis korra hoidmine, lapsevanematega seotud mured), hinnang enda suutlikkusele tööga hakkama saada, erialane ettevalmistus, sisemine motivatsioon ning rahulolu töötasuga. Võimalik, et madalama töörahuloluga õpetajad on vähem entusiastlikumad oma töö osas, annavad vähem toetavaid instruktsioone õpilastele ning panustavad vähem suhete loomisele õpilastega, mis võib viia pingelisemate suhete kujunemiseni (Virtanen jt, 2019).

Tulemus, et mida pingelisemad on suhted õpilastega, seda kõrgem emotsionaalne kurnatus, on kooskõlas Corbin jt (2019) tööga. Leitud korrelatiivset seost on võimalik seletada mitmel moel. Üheks võimaluseks on selgitada seost Lazaruse (1991) stressimudeli kaudu järgmiselt: kui õpetaja tajub enda suhteid õpilastega pingelisena, siis hindab ta seda olukorda oluliseks ja enda eesmärkidega mitte kooskõlas olevaks, kuna pingeline suhe ei võimalda õpetajal täita seotusevajadust (Spilt jt, 2011). See tekitab õpetajas negatiivse emotsiooni. Kui õpetaja hindab oma toimetulekut tekkinud olukorraga ebapiisavaks, kaasneb kuhjuv stress, mis võib viia emotsionaalse kurnatuseni (Chang, 2009). Teine võimalus on oletada, et kõrgem emotsionaalne kurnatus toob kaasa pingelisemad suhted õpilastega. Võimalik, et erinevate tegurite koosmõjul (nt töökoormuse ja tööülesannetega seonduv ning suhted lapsevanemate, kooli juhtkonna ja kolleegidega) kujuneb stress (Grayson & Alvarez, 2008). See omakorda viib emotsionaalse kurnatuseni, mis võib mõjutada seda, kuidas õpetaja õpilastega suhtleb ja suhteid loob. Näiteks on leitud, et kõrge stressitasemega õpetajal on raske luua hoolivaid ja positiivseid suhteid õpilastega (Gallup, 2014).

Kokkuvõttes on tõenäoline, et suhete pingelisus võib mõjutada töörahulolu ja emotsionaalset kurnatust ning töörahulolu ja kurnatus võivad mõjutada ka suhete pingelisust eespool kirjeldatud moel. Vajalik oleks põhjuslike järeltuste tegemist võimaldav uuringudisain, lisaks erinevate võimalike vahendavate tegurite (seotusevajadus, tajutud stressitase, negatiivsed emotsioonid) analüüsi kaasamine, et selgitada välja, mis mida ja mille kaudu mõjutab. Käeoleva magistr töö tulemuste tõlgendamisel on veel oluline silmas pidada, et pingeliste suhete ja töörahulolu vahel oli nõrk korrelatsioon ning pingeliste suhete ja emotsionaalse kurnatuse vahel keskmise tugevusega korrelatsioon. Kuna kummalgi juhul ei olnud tegemist tugeva korrelatsiooniga, siis võib oletada, et emotsionaalse kurnatuse, töörahulolu ning pingeliste suhete kujunemises mängivad rolli ka teised tegurid.

### ***Suhte läheduse seos töörahulolu ja eneseteostustundega***

Töös leidis kinnitust hüpotees, et õpetajad, kes hindavad suhteid õpilastega lähedasemaks, kogevad kõrgemat töörahulolu. Samuti leidis kinnitust hüpotees, et õpetajad, kes hindavad oma suhteid õpilastega lähedasemaks, kogevad kõrgemat eneseteostustunnet. Ka varasemad uurimused kinnitavad, et mida lähedasem on õpetaja suhe õpilastega, seda kõrgem õpetaja töörahulolu (Lavy & Bocker, 2018; Veldman jt, 2013; Virtanen jt, 2019) ning lähedasemate suhetega kaasneb kõrgem eneseteostustunne (Corbin jt, 2019; Mashburn jt, 2006; Milatz jt, 2014).

Üks võimalus tulemust tõlgendada on nii, et lähedasemad suhted õpilastega võivad viia kõrgema töörahulolu ja eneseteostustundeni. Lazaruse (1991) stressimudelile tuginedes võiks anda järgmise seletuse: lähedane suhe on õpetaja jaoks märk olulisest ning tema professionaalsete eesmärkidega kooskõlas olevast olukorrast, mis kutsub esile positiivseid emotsioone ja tõstab eneseteostustunnet. Davis (2006) on välja pakkunud, et kui õpetaja tajub, et meeldib õpilasele, võib sellega kaasneda tunne, et ta saab oma tööga paremini hakkama, seega võivad lähedasemad suhted viia kõrgema eneseteostundeni. Deci ja Ryani (2000) isemääramisteoorias lähtudes pakuvad lähedasemad suhted õpilastega õpetajale võimaluse seotusevajaduse täitmiseks, mis aitab tõsta sisemist motivatsiooni õpetamistöö tegemiseks ning see võib omakorda viia kõrgema töörahuloluni. Kokkuvõttes saab tuginedes Pianta (2003) ja Spilt jt (2011) töödele seletada lähedaste suhete seost eneseteostunde ja töörahuloluga järgnevalt. Õpetajal kujunevad oma suhte kohta õpilastega sisemised skeemid, mis sisaldavad õpetaja uskumisi, tundeid, rolle, vaatepunkte ja eesmärke seoses õpetamisega ning suhetega õpilastega. Need skeemid on seotud õpetaja nägemusega iseendast, seega õpilastega kogetav suhe võib mõjutada õpetaja heaolu ja enesehinnangut nii, et lähedasemad suhted toovad kaasa kõrgema eneseteostustunde ja töörahulolu.

Teine võimalus tulemuste tõlgendamiseks on oletada, et kõrgem töörahulolu ja eneseteostustunne aitavad kaasa lähedasemate suhete tekkimisele. Võimalik, et õpetaja, kes on oma tööga rahul, on entusiastlikum ja motiveeritum ning kasutab õpilastega suhtlemisviise, mis aitavad luua lähedasemat suhet. Kui õpetaja tunneb, et ta saab oma tööga hästi hakkama, siis see võib olla osaliselt seotud erialase ettevalmistuse või läbitud koolitustega, mis on ühtlasi andnud õpetajale vahendeid, kujundamiseks lähedasemaid suhteid õpilastega. Kokkuvõttes on tõenäoline,



kasutamise ja suhete pingelisuse võimalikule seosele. Selle põhjal, et minu tööst ei ilmnenu statistiliselt olulist seost, võib järeldada, et kas prekorrektsiooni kasutamine ja suhete pingelisus ei ole omavahel seotud või on nende omavaheline suhe keerukam ja mitmekülgsem kui korrelatiivne seos. Kuna prekorrektsiooni kasutamine on üks võimalus õpetaja paremaks toimetulekuks käitumisraskustega, siis on võimalik, et õpetaja kasutabki seda meetodit rohkem siis, kui tal on rohkem kokkupuuteid õpilaste käitumisraskustega ning selles tulenevalt oletuslikult ka pingelisemad suhted õpilastega. Seega ei pruugi paika pidada oletus, et mida rohkem õpetaja kasutab prekorrektsiooni, seda vähem pingelised on suhted. Teisalt, kuna prekorrektsiooni kasutamine võib aidata käitumisraskusi ning sellega seoses ka pingelisi suhteid vähendada, siis ei pruugi paika pidada ka oletus, et mida rohkem õpetaja kasutab prekorrektsiooni, seda pingelisemad on suhted õpilastega. Ehk siis kokkuvõttes ei pruugi korrelatsioonanalüüs olla efektiivselt viis nende kahe konstrukti omavahelise seose uurimiseks.

### **Suhete pingelisus käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahendajana**

Vastusena töös püstitatud uurimisküsimusele selgus, et suhete pingelisus vahendab osaliselt seost käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahel. See on kooskõlas Spilt jt (2011) teooriaga, mille kohaselt õpetaja uskumused ja tunded enda suhte kohta õpilasega vahendavad käitumisraskuste seost õpetaja reaktsiooniga ning heaoluga. Saadud tulemus toetab Pianta jt (2003) oletust, et see, kuidas õpetaja tajub enda suhet õpilasega, on justkui lääts, läbi mille õpetaja tõlgendab õpilase käitumisraskusi. Võimalik, et kui õpetaja tajub enda suhet õpilasega pingelisena, siis see võimendab tajutud stressi, mida õpetaja kogeb kokkupuutel selle õpilase käitumisraskustega. Kuhjunud stress võib viia emotsionaalse kurnatuseni. Sealjuures tasub tulemuste tõlgendamisel silmas pidada, et tegemaks järeldusi leitud vahendava seose põhjuslikkuse kohta, oleks vaja longituuduuringut. Lisaks vahendas suhe vaid osaliselt käitumisraskuste ja kurnatuse vahelist seost ning vahendava efekti suurus oli väike, mis viitab sellele, et suhe on üks mitmetest võimalikest vahendavatest teguritest. Tsouloupas jt (2010) on näiteks leidnud, et käitumisraskuste seost emotsionaalse kurnatusega vahendab see, kui heaks õpetaja hindab enda toimetulekut käitumisraskustega.

Minu töö tulemus ei ole kooskõlas Aldrup jt (2018) uuringuga, millest selgus, et õpetaja-õpilase suhe ei vahenda käitumisraskuste seost emotsionaalse kurnatusega. Tulemuste erinevus võib olla selgitatav kasutatud metoodika erisuste kaudu. Aldrup jt (2018) kasutasid suhte

kvaliteedi näitajana ainult Õpetaja-õpilase suhte küsimustiku läheduse alaskaalat, mina kasutasin pingelisuse alaskaalat. Lähedus alaskaala kirjeldab soojuse, positiivsete emotsioonide, usalduse olemasolu suhtes, samas läheduse puudumine ei pruugi tähendada pingelisuse olemasolu. Ka Corbin jt (2019) on leidnud, et just suhete pingelisus on seotud suurema emotsionaalse kurnatusega. Seega on võimalik, et käitumisraskuste ja emotsionaalse kurnatuse vahelises seost vahendabki just suhete pingelisus ja mitte lähedus, kuid see oletus vajab veel põhjalikumat uurimist.

### **Töö olulisus**

Mitmete autorite (Corbin jt, 2019; Milatz jt, 2014; Spilt jt, 2011) arvates on õpetaja-õpilase suhe senini alahinnatud tegur õpetaja tööalase heaolu kujundamises ning vajab seetõttu täpsemat uurimist. Varasemalt ei ole mulle teadaolevalt uuritud Eesti kooliõpetajate valimil õpetaja-õpilase suhete ja õpetaja tööalase heaolu vahelisi seoseid. Seega oli magistritöö üheks eesmärgiks selgitada välja, kas ja milline on see seos. Töö andis kinnitust, et õpetaja-õpilase suhted on seotud õpetaja töörahulolu ja läbipõlemisega.

Kuigi uuringudisain ei võimalda kinnitada põhjuslike seoste olemasolu, viitavad tulemused sellele, et õpetaja-õpilase suhe võib olla üks õpetaja heaolu kujundav tegur. Lisaks selgus, et kõrgema heaoluga on seotud nii suhete pingelisuse kui ka läheduse alaskaala. See tähendab, et oluline ei ole suhtes mitte ainult pingeid vähendada, vaid ka luua soojust, positiivseid emotsioone ja usaldust juurde. Töö jätab õhku oletuse, et õpetaja-õpilase suhete teadlikum kujundamine õpetaja poolt võib olla üks tegur, mille kaudu vähendada tööstressi, tõsta töörahulolu ning selle kaudu vähendada ka kaadrioolavust. Seega võiks teadmised kvaliteetse suhte kujundamisest olla osa õpetajate erialasest väljaõppest. Ka tulemus, et suhete pingelisus vahendab osaliselt käitumisraskuste seost emotsionaalse kurnatusega, viitab suhte olulisusele õpetaja heaolu kujundamises. Käitumisraskuste olemasolu tekitab suhetesse pinget ning õpetajal võivad tekkida negatiivsed uskumuste ja tunnete skeemid probleemse käitumisega õpilase suhtes, mis omakorda võivad mõjutada seda, kuidas õpetaja konkreetseid probleemseid olukordi tõlgendab. Seega on oluline tõsta õpetajate teadlikkust enda tõlgenduste ja mõttemustrite osas, mis võivad tajutud stressi suurendada. Töö uuris õpetaja poolt antavat tagasisidet kui ühte võimaliku viisi, kuidas teadlikumalt õpilastega suhteid kujundada. Tulemused viitavad sellele, et

tunnustamine võib olla üks võimalus lähedasemate suhete kujundamiseks ning see on väärt edasist uurimist.

Töö võttis fookusesse õpetaja-õpilase suhte kui vaid ühe osa kõigist võimalikest teguritest, mis õpetaja töörahulolu ja läbipõlemist võivad kujundada. Leitud korrelatiivsed seosed võivad viidata sellele, et madalam töörahulolu, vähenenud eneseteostustunne ning kõrgem kurnatus takistavad õpetajal luua pingevabu ja lähedasi suhteid õpilastega. Varasemalt leidub tõendeid, et kehvema kvaliteediga suhted mõjutavad nii õpilase kui ka õpetaja heaolu. Seega juhib töö kaudselt tähelepanu sellele, et ka teiste võimalike stressorite (nt töökoormus, suhted kolleegide ja lapsevanematega, töökeskkond, rahulolematuse palgaga) vähendamine võib aidata kaasa õpetaja suutlikkusele ja motivatsioonile luua kvaliteetsemaid suhteid õpilastega ning seeläbi panustada nii enda kui õpilaste heaolusse.

### **Piirangud ja ettepanekud edasiseks uurimistööks**

Töös leidub mitmeid piiranguid, mida on oluline tulemuste tõlgendamisel ja järelduste tegemisel arvesse võtta. Tegemist oli läbilõikeuuringuga ning seetõttu ei saa kinnitada põhjuslike seoste olemasolu uuritud tunnuste vahel. Lisaks kasutasin käitumisraskuste esinemise ning õpetaja kasutatava tagasiside näitajatena õpetaja enesekohast hinnangut, täpsema tulemuse annaks vaatluse läbiviimine. Suhete pingelisuse ja läheduse näitajatena kasutasin nii pingeliste ja lähedaste suhete osakaalu kui ka ühe pingelise suhte pingelisuse alaskaala ning lähedase suhte läheduse alaskaala keskmist. Kuna iga klassi õpilase kohta suhte küsimustiku täitmine oleks nõudnud õpetajalt liiga palju ajaressurssi, palusin hinnata ühte suhet, mis on teistest pingelisem ning ühte, mis on lähedasem ning kasutasin saadud skoori kui näidist sellest, kui pingeline on õpetaja pingeline suhe ning kui lähedane õpetaja lähedane suhe. Konstrueerisin pingeliste suhete osakaalu ja pingelise suhte pingelisuse alaskaala keskmisest kokku uue tunnuse, mis võiks kirjeldada nii seda, kui palju on õpetajal pingelisi suhteid ning ka seda, millise intensiivsusega see pingelisuus õpetaja jaoks on. Sarnase loogika põhjal konstrueerisin ka suhete lähedust ning käitumisraskusi kirjeldavad tunnused. Võimalik, et saadud tunnused ei kirjelda päris täpselt seda, mida oma töös eeldan, et need kirjeldavad, ning see võib vähendada saadud tulemuste üldistavat jõudu ja järelduste paikapidavust.

Lisaks hindasid õpetajad kohe küsimustiku alguses, mitme õpilasega neil on lähedane ja mitmega pingeline suhe, sealjuures ei antud õpetajale vastava suhte definitsiooni, vaid lasti

hinnata enda tunnetusest lähtuvalt. Võimalik, et erinevate õpetajate tõlgendused pingeliste ja lähedaste suhete olemusest on erinevad ning ei ole ka kooskõlas Õpetaja-õpilase suhte alaskaalade sisuga. Üheks piiranguks on veel enda poolt koostatud Käitumisraskuste küsimustiku ja Tagasiside küsimustiku kasutamine, mis ei pruugi anda nii usaldusväärset tulemust käitumisraskuste ja tagasiside andmise kohta kui standardiseeritud küsimustikud. Läbipõlemisküsimustiku originaali tõlget pidin koos juhendaja ja saksa filoloogiga suures mahus kohandama, kuna selgus, et algne tõlge ei olnud kooskõlas saksakeelse originaaliga ning mitme väite sõnastus jäi pilootuuringus vastajatele arusaamatuks.

Tulemusi võis mõjutada ka see, et vastajad täitsid küsimustikku erineval ajal, sest andmeid kogusin 3 nädala jooksul. Andmete kogumine algas nädal pärast seda, kui algklassid olid läinud distantsõppele, vastata paluti viimase 2 kuu põhjal. Seega mõned õpetajad täitsid küsimustikku vahetult pärast distantsõppele minekut ning mõned siis, kui olid juba paar nädalat distantsõppel olnud ning ka see võis mõjutada õpetajate vastuseid. Eelkõige võis distantsõppel viibimine mõjutada kasutatava tagasiside ning käitumisraskuste kohta käivaid vastuseid, sest kuigi paluti meenutada viimase 2 kuu kogemust, siis võimalik, et õpetajad keskendusid vastates siiski kõige hiljutisemale kogemusele. Lisaks võisid üldisemalt COVID-19 viirusest tingitud muutused õppekorralduses, isiklikus elus ning ühiskondlikul tasandil mõjutada õpetaja stressitaset, tööga rahulolu, läbipõlemise näitajaid ning suhteid õpilastega. Seega oluline on silmas pidada, et tulemusi tuleb tõlgendada COVID-19 pandeemia kontekstis ning võimalik, et neid ei saa üldistada olukorrale väljaspool pandeemiat.

Lisaks tasub silmas pidada, et valimisse kuulusid õpetajad nii väiksematest kui ka suurematest koolidest, mis ühest küljest lisab valimile esinduslikkust, kuid teisalt ei saa välistada kooli ja klassi suuruse mõju õpetaja vastustele. Võimalik, et väiksema õpilaste arvu puhul on õpetaja suhted õpilastega, töörahulolu ja läbipõlemise näitajad erinevad kui suurem õpilaste arvu puhul. Suuremates koolides ja linnapiirkondades võib kooli tugivõrgustik psühholoogide, eripedagoogide ja sotsiaalpedagoogide näol olla kättesaadavam ning ka see võib mõjutada õpetaja tööalast heaolu. Järelduste tegemisel on oluline silmas pidada, et uuringus osalesid ainult 1.-4. klassis õpetavad klassiõpetajad ning seetõttu ei saa teha üldistusi vanemate klasside õpetajate kohta. Võimalik, et põhikooli- ja gümnaasiumiõpetajate puhul oleks tulemused erinevad. Kuigi valimisse üritati kaasata kõiki Eesti klassiõpetajaid, siis mitmetest koolidest vastuseid ei tulnud ning tuleb arvestada võimalusega, et õpetajad, kes otsustasid küsimustikule

vastata, eristuvad millegipoolt neist, kes ei vastanud. Näiteks on võimalik, et läbipõlemise teema kõnetas just neid, kes tunnevad kõrgemat läbipõlemisetaset või vastasid õpetajad, kes on motiveeritumad oma töös. Teisalt on võimalik, et väga kõrge läbipõlemistasemega õpetajad jäid valimist välja, kuna ei jaksanud üldse küsimustikule vastata.

Tulenevalt töö piirangutest ja teema olulisusest, on vajalik edasiste uurimuste läbiviimine. Õpetaja kasutatavat tagasisidet ning õpilaste käitumisraskusi võiks hinnata vaatlusmeetodit kasutades. Lisaks on vajalik läbi viia longituuduuring, et teha järeldusi tagasiside, suhete ja õpetaja tööalase heaolu põhjuslike seoste kohta. Vajalik oleks lähemalt uurida erinevate võimalike sekkuvate muutujate (kooli ja klassi õpilaste arv, õpetaja tööstaaž ja erialane ettevalmistus, tugivõrgustiku kättesaadavus) ning vahendavate tegurite (seotusevajadus, tajutud stressitase, negatiivsed ja positiivsed emotsioonid, õpetaja tõlgendused ja toimetulekuvõimused) rolli selles, kuidas käitumisraskused ja tagasiside andmine on seotud õpetaja-õpilase suhtega ning suhe läbipõlemise ja töörahuloluga.

**Kasutatud kirjandus**

- 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>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Alter, P., & Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers—A cross-sectional analysis. *BMC Public Health, 16*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bowlby, J. (1999). *Attachment and loss* (2nd ed). Basic Books.
- Bowling, N., & Hammond, G. (2008). A meta-analytic examination of the construct validity of the Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 63–77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.004>
- Burnett, P. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 145–154.
- Büssing, A., & Perrar, K.-M. (1992). Die Messung von Burnout. Untersuchung einer deutschen Fassung des Maslach Burnout Inventory (MBI-D). *Diagnostica, 38*(4), 328–353.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, G. D., & Klesh, J. R. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In E. S. Seashore, E. E. Lawler, P. H. Mirvis, & C. Cammann (Eds.), *Assessing organizational change: A guide to methods, measures, and practices* (pp. 71–138). New York: Wiley-Interscience.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Cavanaugh, B. (2013). Performance Feedback and Teachers' Use of Praise and Opportunities to Respond: A Review of the Literature. *Education and Treatment of Children, 36*, 111–136. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0001>
- Chalk, K., & Bizo, L. (2004). Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year 4 pupils engaged in the numeracy hour. *School of Health and Human Sciences Papers, 20*. 335-351. <https://doi.org/10.1080/0266736042000314277>
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*.  
<https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1189-1204.  
<https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating Positive Teacher–Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) Method. *School Psychology Review, 47*(3), 226–243. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers’ personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 77*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Davis, H. A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal, 106*(3), 193–223. <https://doi.org/10.1086/501483>
- De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The Effect of Active Supervision and Pre-correction on Minor Behavioral Incidents in a Sixth Grade General Education Classroom. *Journal of Behavioral Education, 11*(4), 255–267. <https://doi.org/10.1023/A:1021162906622>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-Age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(5), 457–466. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697>
- Dufrene, B. A., Lestremau, L., & Zoder - Martell, K. (2014). Direct behavioral consultation: Effects on teachers’ praise and student disruptive behavior. *Psychology in the Schools, 51*(6), 567–580.  
<https://doi.org/10.1002/pits.21768>
- Evanovich, L., & Kern, L. (2018). Precorrection: Preventing Predictable Problem Behaviors in School Settings. *Beyond Behavior, 27*(2), 90-98. 107429561876989. <https://doi.org/10.1177/1074295618769892>
- Floress, M., & Beschta, S. (2018). An analysis of general education teachers’ use of diverse praise. *Psychology in the Schools, 55*, 1188-1204. <https://doi.org/10.1002/pits.22187>
- Gallup (2014). State of America’s schools: The path to winning again in education. *Gallup-Healthways Well Being Index*. Kasutatud 01.04.2022 <https://www.gallup.com/education/269648/state-america-schools-report.aspx>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A Review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*, 203–210.  
<https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grayson, J., & Alvarez, K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>

- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education, 30*(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development, 17*(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Hannel, G. (2017). *Erivajaduste määratlemine*. Lohkva: Greif.
- 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)
- Jenkins, L., Floress, M., & Reinke, W. (2014). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools, 52*, 463–476. <https://doi.org/10.1002/pits.21835>
- Juvonen, J. (2012). Sense of belonging, social bonds and school functioning. In P. A. Alexander, P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. (pp.655-674). Routledge.
- Kask, L. (2013). *Lasteaiaõpetajate ja laste vahelised suhted õpetajate hinnangute põhjal ning seosed õpetaja enesetõhususe ja taustateguritega*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' Emotional Exhaustion Is Negatively Related to Students' Achievement: Evidence From a Large-Scale Assessment Study. *Journal of Educational Psychology, 108*, 1193-1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology, 77*(Pt 1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher–Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 19*(5), 1485–1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Loizou, F. (2014). Changes in teaching in order to help students with learning difficulties improve in Cypriot primary classes. *Education 3-13, 44*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.948031>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

- Maiste, K. (2015). *Läbipõlemissündroomi hindamine Eestis klienditööd tegevatel inimestel instrumentide CBI ja MBI-D abil*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and Classroom Characteristics Associated With Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367–380. <https://doi.org/10.1177/0734282906290594>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The Student–Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357–368. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27, 104–115.
- Myers, D. M., Simonsen, B., & Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education & Treatment of Children*, 34(1), 35–59. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0004>
- Newberry, M., & Davis, H. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965–1985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Peitel, T. (2017). *Õpetajate vaimse tervise ennustamine tajutud stressi ja sellega toimetuleku ning kovisioonis osalemise kaudu*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher relationship scale : professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. In *Handbook of Psychology* (pp. 199–234). American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pressley, T. (2021). *Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19*. Kasutatud 04.04.2022 <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X211004138>
- Puusepp, J. (2019). *Õpetajapoolne tunnustamine ja seda mõjutavad tegurid*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students' School Well-being: The Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816–830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>

- Reinke, W., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. (2008). The Classroom Check-Up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School Psychology Review, 37*(3), 315-332. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087879>
- Reinke, Wendy, Herman, K., & Stormont, M. (2013). Classroom-Level Positive Behavior Supports in Schools Implementing SW-PBIS Identifying Areas for Enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 39–50. <https://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum, 76*(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Rodríguez-Mantilla, J. M., & Fernández-Díaz, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema, 29*(3), 370–377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*, 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The Relationship Between Teacher Burnout and Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*, 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- 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>
- Spilt, J., & Koomen, H. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers’ Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *American Journal of Preventive Medicine, 38*, 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 27*(5), 420–429. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>
- Stormont, M., Smith, S., & Lewis, T. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16*, 280–290. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9040-3>
- Stuhlman, M., & Pianta, R. (2002). Teachers’ Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms. *School Psychology Review, 31*, 148–163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>

- Sutherland, K., Alder, N., & Gunter, P. (2003). The Effect of Varying Rates of Opportunities to Respond to Academic Requests on the Classroom Behavior of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 239–248. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040501>
- Šarapova, J. (2018). *Eesti koolipsühholoogide rolli selgus ja tööga rahulolu*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused I osa*. Kasutatud 24.01.2021  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/talis\\_eesti\\_raporti\\_i\\_osa.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf)
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused II osa*. Kasutatud 24.01.2021  
[https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf)
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P. J., Kollim, K., Seitlinger, P., Väljataga, T., & Kori, K. (2021). *Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile*. Kasutatud 04.04.2022 [https://www.hm.ee/sites/default/files/tlu\\_raport\\_distantsope\\_ylldharidus\\_2810.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/tlu_raport_distantsope_ylldharidus_2810.pdf)
- Taxer, J., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. (2019). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education, 22*, 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Thompson, M., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children, 35*, 521–546.
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring Teacher–Child Relationships in the Greek Kindergarten Setting: A Validity Study of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Early Education and Development, 19*, 816–835. <https://doi.org/10.1080/10409280801975826>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173–189.  
<https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99–109.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education, 32*, 55–65.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Virtanen, T., Vaaland, G., & Ertesvåg, S. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education, 77*, 240–252.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Yeo, L. S., Ang, R., Chong, W. H., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher Efficacy In the Context of Teaching Low Achieving Students. *Current Psychology, 27*, 192–204. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9034-x>

Yorulmaz, Y. I., Colak, I., & Altinkurt, Y. (2017). A Meta-Analysis of the Relationship between Teachers' Job Satisfaction and Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 175-192.

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

Mina, Nele Jõks ,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Õpetaja-õpilase suhte seos õpilase käitumisraskuste, õpetaja kasutatava tagasiside ja tööalase heaoluga,

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 DSpace 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, alates **05.05.2022** 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.

*Nele Jõks*

**05.05.2022**