

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusinnovatsiooni õppekava

Triin Simso

ALUSTAVATE LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUD OMA TÖÖALASE  
LÄBIPÕLEMISE INDIKAATORITELE JA ENESETÕHUSUSELE NING  
NENDEVAHELISED SEOSSED

Magistritöö

Juhendaja: alushariduse kaasprofessor Merle Taimalu

Tartu 2021

## Kokkuvõte

Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud oma tööalase läbipõlemise ja enesetõhususe indikaatoritele ning nende vahelised seosed.

Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud tööalase läbipõlemise indikaatoritele ja enesetõhususele ning leida nende vahelisi seoseid. Töö teooria osas kirjeldati läbipõlemist, enesetõhusust ja nende vahelisi seoseid. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi. Andmete kogumiseks kasutati kahe skaalaga ankeeti, millega mõõdeti alustavate lasteaiaõpetajate hinnanguid läbipõlemise indikaatoritele ning enesetõhususele. Andmeid analüüsiti läbi kirjeldava statistika ja seoste leidmiseks kasutati korrelatsioonanalüüsi. Tulemustest selgus, et alustavad lasteaiaõpetajad andsid oma tööga seotud läbipõlemise puhul kõige kõrgemad hinnangud eneseteostusele ning enesetõhususe juures laste kaasamisele. Leiti olulised seosed läbipõlemise aspektidest eneseteostuse ja enesetõhususest rühma juhtimise suhete vahel, eneseteostuse ja õpetamise strateegiate enesetõhususe vahel ning eneseteostuse ja laste kaasamise enesetõhususe vahel.

Võtmesõnad: alustav lasteaiaõpetaja, läbipõlemine, enesetõhusus.

## Abstract

Assessments of novice kindergarten teachers on their indicators of burnout and self-efficacy and the relationships between them.

The aim of this master's thesis was to find out novice kindergarten teachers' assessments on the indicators of burnout and self-efficacy and inspect the connections between them.

Theoretical part of the thesis described burnout, self-efficacy, and the relationships between them. The study was conducted using a quantitative research method. Data was collected by a two-scale questionnaire, which measured the assessments of burnout indicators and self-efficacy by novice kindergarten teachers. Data was analyzed through descriptive statistics and correlation analysis was used to find connections. The results showed that novice kindergarten teachers gave the highest evaluations of self-realization and involvement of children in self-efficacy in the case of burnout related to their work. Significant links were found between burnout aspects of self-fulfillment and self-efficacy in group leadership relationships, self-efficacy of self-fulfillment and teaching strategies, and self-efficacy of self-fulfillment and child involvement.

Keywords: novice kindergarten teacher, burnout, self-efficacy.

## Sisukord

<b>Sissejuhatus</b>	<b>4</b>
<b>Teoreetilised lähtekohad</b>	<b>5</b>
Tööalane läbipõlemine ja selle indikaatorid	5
Õpetajate tööalane läbipõlemine ja selle indikaatorid	6
Lasteaiaõpetajate tööalane läbipõlemine ja selle indikaatorid	9
Enesetõhusus	10
Õpetajate enesetõhusus	11
Õpetajate tööalase läbipõlemise ja enesetõhususe seosed	12
<b>Metoodika</b>	<b>14</b>
Valim	14
Andmekogumine	14
Andmeanalüüs	16
<b>Tulemused</b>	<b>17</b>
Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalase läbipõlemise indikaatoritele	17
Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalasele enesetõhususele	18
Alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed	19
<b>Arutelu</b>	<b>19</b>
Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalase läbipõlemise indikaatoritele	19
Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalasele enesetõhususele	20
Alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed	22
<b>Tänuõnad</b>	<b>24</b>
<b>Kasutatud kirjandus</b>	<b>26</b>
Lisa 1. Ankeet	32
Lisa 2. Väidete jaotumine faktoritesse	35

## Sissejuhatus

Läbipõlemissündroomi esinemine on viimastel aastatel oluliselt suurenenud ning uued uurimused näitavad tendentsi jätkumist (Bakker & de Vries, 2021; Bekmagambetova & Nurgaliyeva, 2020; Cech, Gillová & Cakirpaloglu, 2020). Läbipõlemine on psühholoogiline sündroom, mis tekib kergemini ametites, kus ollakse kontaktis teiste inimestega, sealhulgas ka haridusvaldkonnas (Maslach & Jackson, 1981). Tööl pidevate stressoritega kokkupuutumine võib põhjustada emotsionaalset kurnatust ning motivatsiooni kaotust, mis omakorda võib olla läbipõlemise peamisteks põhjusteks (Metlaine *et al.*, 2018). Läbipõlemise üheks kaitsvaks faktoriks peetakse enesetõhusust (OECD, 2020) ning sellest tulenevalt on vaja tugevdada õpetajate enesetõhusust. Enesetõhususe toel seatakse endale kõrgemaid eesmärke, millest lähtuvalt luuakse endale ka paremad eeldused näiteks tööalasteks võimalusteks (Ayllon, Alsina & Colomer, 2019; Barni, Danioni & Benevene, 2019; Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Pajares, 2002).

Aastal 2021 on kindlasti üheks suurimaks stressiallikaks ülemaailmne koroonapandeemia ning sellest tulenevad erinevad piirangud. Distsantsõpe ning erinevate juhiste ja reeglite järgimine võimaliku kontaktõppe puhul on märksõnad, mis käesolevas olukorras alustavate õpetajate igapäevatöös raskusi ning ühtlasi ka stressi põhjustavad. Antud töö käigus ei ole autor pandeemiast tekitatud olukorda käsitletud, kuid teatud määral võib see töö tulemusi mõjutada.

Uurijad on jõudnud järeldusele, et õpetaja läbipõlemine ei mõju mitte ainult tema vaimsele ja psühholoogilisele heaolule, vaid ka õpetaja suhtumisele õpilastesse (Barni *et al.*, 2020). Lasteaiaõpetajate psühholoogiline ülekoormus on üks teguritest, mis on otseselt seotud reageerimisega laste negatiivsetele emotsioonidele. Läbipõlenud õpetajad tajuvad õpilaste käitumist negatiivsena, millest tulenevalt süveneb ka laste negatiivne käitumine (Buettner, Jeon, Hur & Garcia, 2016).

Algusaastad on õpetajaametis kõige keerulisemad ja raskemad – alustavad õpetajad, kes on olnud ametis kuni viis aastat (Aldrup, Klusmann & Lüdtke, 2016; Michel, 2013; Öun, 2015) toovad välja emotsionaalset pinget ja motivatsioonipuudust (Eisenschmidt, 2012). Alustavatel lasteaiaõpetajatel on keeruline oma tööga kohaneda. Lasteaialastega töötamine nõuab palju enesekindlust ning tugevat usku enesetõhususse, kuna vastutus on suur ja sellest tulenevalt võib töö paljude alustavate lasteaiaõpetajate jaoks osutuda stressirohkeks (Li & Zhang, 2019). Hariduse kontekstis on leitud, et kõrge enesetõhususega õpetajad kannatavad vähem läbipõlemise käes kui nende madalama enesetõhususega kolleegid (Evers *et al.*, 2002; Barni *et al.*, 2019). Alustaval õpetajal on vähem kogemusi ning teadmisi kui vilunud õpetajal

(Okas, Schaaf & Krull, 2013), millest võib järeldada, et alustavad ja kogemusteta õpetajad on läbipõlemise riskigrupis (Okas *et al.*, 2013). Uurimustest on leitud, et läbipõlemine ja enesetõhusus on omavahelises seoses (Shoji *et al.*, 2016; Zhu *et al.*, 2018).

Alustavad õpetajad on läbipõlemise riskigrupis, sest esimesed aastad õpetajana on pingelisemad ning ollakse väga püüdlidud (Eisenshmidt, 2012, Okas *et al.*, 2013). Eestis on uuritud alustavaid kooliõpetajaid, kuid alustavate lasteaiaõpetajate kohta on vaid mõned uurimused. Seetõttu otsustas käesoleva töö autor viia läbi uuringu, mis keskendus alustavate lasteaiaõpetajate hinnangutele tööalase läbipõlemise indikaatoritele ja enesetõhususele ning nende vahelistele seostele.

## **Teoreetilised lähtekohad**

### **Tööalane läbipõlemine ja selle indikaatorid**

Tööalane läbipõlemine on viimastel aastakümnetel olnud oluline teema erinevates valdkondades. Läbipõlemist kirjeldas esmakordselt 1970. aastatel psühholoog Herbert Freudenberger (Freudenberger 1974, viidatud Rodrigues *et al.*, 2018). Maailma terviseorganisatsioon WHO (*World Health Organisation*) kirjeldab läbipõlemist kui sündroomi, mis tekib või kujuneb pikaajalise kestvusega tööstressi tagajärjel, millega ei ole tegeletud (WHO, 2019). Tegemist on psühholoogilise sündroomiga ning on esindatud nendes ametites, kus ollakse emotsionaalses kontaktis teiste inimestega – sotsiaaltöö-, meditsiini ja haridusvaldkonna spetsialistid (Maslach & Jackson, 1981).

Uuringud on seostanud läbipõlemist erinevate negatiivsete tagajärgedega nagu ebaproduktiivne töökäitumine (Smoktunowicz *et al.*, 2015) ja madal heaolu (Capone & Petrillo, 2016). Tööalane läbipõlemine viitab emotsionaalsele kurnatusele ja motivatsiooni kaotusele, mis tuleneb pikaajaliselt kokkupuutest töökohal esinevate krooniliste, emotsionaalsete ja inimestevaheliste stressoritega (Metlaine *et al.*, 2018). Kõige sagedamini läbipõlemise uurimiseks kasutatav Maslachi skaala (*Maslach Burnout Inventory, edaspidi MBI*) määratleb läbipõlemist läbi kolme dimensiooni: kurnatus, küünilisus ja eneseteostus (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Leiter, Maslach & Frame, 2014). Kurnatuse puhul tunneb inimene ennast emotsionaalselt tühjane, on pidevalt väsinud, tunneb energiapuudust ning ei saa enam oma tööga hakkama, võivad kaasneda ka valusündroomid jms. Küünilisuse puhul on inimene oma töös pidevalt pettunud, pidades seda enesele laastavaks. Sellega kaasneb ka ebameeldiv suhtumine oma kolleegidesse. Efektiivsuse puudumine põhjustab keskendumisraskusi ja võib kaasa tuua ka loomingu puudumise (WHO, 2019).

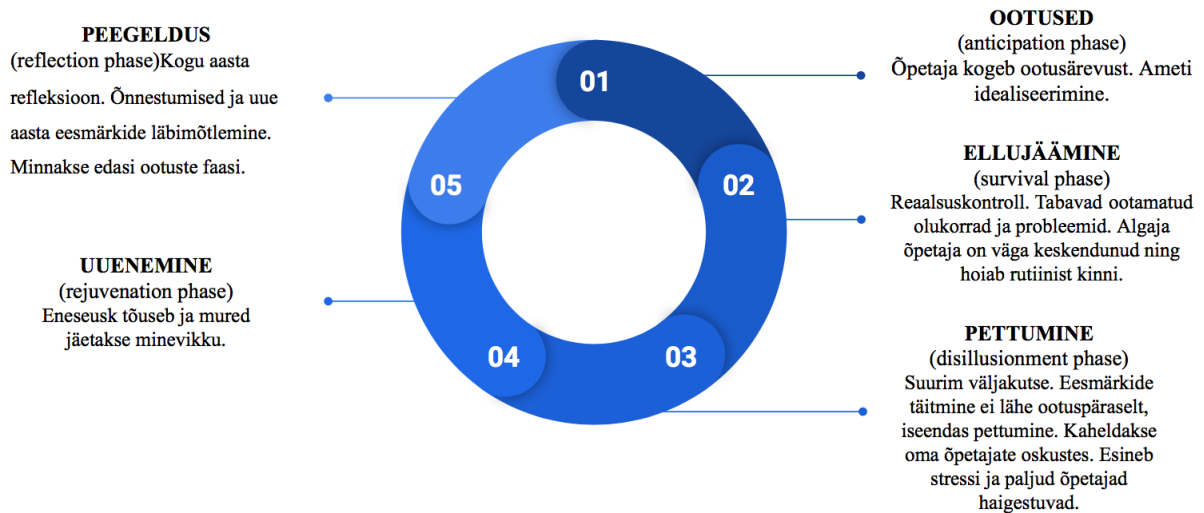
### ***Õpetajate tööalane läbipõlemine ja selle indikaatorid***

Tänapäeva kiiret eluviisi ja muutuvat ühiskonda peetakse suureks stressi põhjustajaks ning õpetaja töö on väga stressirohke. TALIS 2018 uuringu järgi (Taimalu, Uibu, Luik & Leijen, 2019), milles osalesid kolmanda kooliastme õpetajad, kogeb 18% Eesti õpetajatest palju stressi ning 3% õpetajatest üldse mitte. Tõmmates paralleele Eesti nais- ja meesõpetajate puhul, siis tuleb välja, et naiste osakaal on suurem (vastavalt 19% ja 12%). Samuti näitavad teised uuringud, et järjest enam õpetajaid kogeb oma töös stressi, mida tekitavad osapoolte vahelised konfliktid, ajapuudus, ebapiisav palk, eriala tajutav madal staatus ja õpilaste väärkäitumine (Smetackova, 2017). Uurijad on leidnud, et õpetajate läbipõlemise tase on kõrgem kui teiste ametialade esindajate oma (Bekmagambetova & Nurgaliyeva, 2020; Maslach & Jackson, 1981; Maslach *et al.*, 2001) ning õpetaja ametiga kaasneb kõrgem stress ja läbipõlemise oht (Stoeber & Rennert, 2008; Chaaban & Du, 2017).

Õpetajate töös on erinevad takistused ja riskitegurid, mis võivad põhjustada stressi. Pikaajaline stress põhjustab kroonilist kurnatust (Smetackova, 2017), mis korreleerub tugevalt läbipõlemissündroomiga (García-Carmona, Marín & Aguayo, 2019). Läbipõlemine tekitab kriisi, mis ei mõjuta vaid õpetajat, see mõjutab ka õpilasi, kolleege kui ka juhtkonda. Selle sündroomi all kannatavad õpetajad annavad tõenäolisemalt kiiremini alla ning neil on vähe kannatlikkust või puudub see täielikult. Õpetaja sisemiste konfliktide tõttu süvenevad läbipõlemise sümptomid, millest tulenevalt kannatavad hariduse kvaliteet ja õpilaste saavutused (Ata Aktürk & Demircan, 2017; Smetackova *et al.*, 2019). Lisaks õpetaja enda kannatustele mõjutab läbipõlemine nii õpilasi, kolleege kui ka organisatsiooni heaolu. Õpetaja töölt puudumine võib tõsta kaaskolleeegide töökoormust (Zeichner, 2013), mistõttu võivad teisedki õpetajad sattuda läbipõlemise riskirühma (Jacobson, 2016). Kuigi läbipõlemine toimub tööalaselt ning mõjutab töövõimet on leitud, et see kandub edasi ka isiklikku ellu (Koulierakis, Daglas, Grudzien & Kosifidis, 2019).

Vastupidiselt arusaamale, et läbipõlenud õpetajad on laisad ja ei taha töötada (McCarthy, Lambert & Ullrich, 2012), on tegelikult neil seatud endale suured ootused. Nad viivad töö koju ja tunnevad ennast sellepärast süüdi, sest ei tule endale seatud ootustega toime (Jacobson, 2016). Freudenberg (1975) kirjeldas pühendunud töötajate läbipõlemist kui “liiga palju, liiga kaua ja liiga intensiivselt” võtmise tagajärgi. Samuti on nõustunud teised teadlased (Hong, 2010; Jacobson, 2016), et läbipõlemine juhtub inimestega, kes alustavad oma karjääri kõrgete ideaalide ja ootustega ning teadaolevalt just alustavad õpetajad seda teevad.

Moir (1990) on kirjeldanud viit arenguetappi, mida alustav õpetaja võib läbida oma esimesel tööaastal. Esimeses etapis kogeb õpetaja ootusärevust ja ameti idealiseerimist. Tavaliselt kestab see paar esimest töönädalat. Järgmises etapis on alustav õpetaja väga keskendunud ja hoiab kinni rutiinist. Kolmas etapp on õpetaja jaoks kõige suurem väljakutse. Antud faasis kaheldakse oma õpetaja oskustes, esineb stressi ja paljud õpetajad haigestuvad, mistõttu võib toimuda ka läbipõlemine. Järgmises etapis suureneb õpetaja eneseusk. Viimases tagasivaatavas faasis reflekteeritakse kogu esimest õppeaastat (Moir, 1990). Antud mudelist võib järeldada, et hoolimata edukalt läbitud erialasest väljaõppest võivad esimesed aastad õpetajana olla keeruline aeg. Allolev joonis 1 annab sellest ülevaate.



**Joonis 1.** Alustava õpetaja arenguetapid (Koostanud töö autor toetudes Moir, 1990 allikale).

Õpetajate läbipõlemist võib seostada mitme teguriga – liiga suur töökoormus, õpilaste halb käitumine ja juhtkonna toetuse puudumine (Jacobson, 2016). Läbipõlenud ja läbipõlemata õpetajate vahel on märkimisväärne erinevus. Läbipõlenud õpetajatel on madalam töörahulolu, nad kogevad vähem sotsiaalselt tuge tööl, on vähem efektiivsed ja kasutavad harvemini positiivseid toimetulekustrateegiaid (Smetackova *et al.*, 2019). Võib jääda mulje, et erialalt lahkunud õpetajad on loobujad, laisad ja vähese pühendumusega. Vastupidi, paljud head õpetajad on oma elukutsele väga pühendunud, kuid on valdkonnast lahkunud austuse puudumise, õpilastega seotud distsipliiniprobleemide või mõjujõu puudumise tõttu (Vilson, 2014). Edumeelne juhtkond suudab õpetajate läbipõlemist ennetada ja toob kasu kõikidele huvirühmadele haridusorganisatsioonis. Õpetajaid, kellel on läbipõlemise märke, tuleb

jälgida, et neile oleks võimalik oma tööga toimetulekuks professionaalset tuge pakkuda – näiteks koolitusi, teabepäevi (Cansoy, Parlar & Kılınc, 2017).

Õpetaja elukutse on üks erialadest, millele esitatakse äärmiselt kõrgeid nõudmisi. Õpetajad rakendavad igapäevaselt palju eri kompetentse. Kutsestandardi õpetaja tase 6 järgi on õpetaja kohustuslikud kompetentsid: õppija toetamine, õpi- ja õpetamistegevuse kavandamine, õpetamine, refleksioon ja professionaalne enesearendamine, koostöö ja juhendamine, õpivara valimine, kohandamine või koostamine, õpikeskkonna kujundamine. Lisaks on veel kaks valitavat kompetentsi, milleks on hariduslike erivajadustega õppija toetamine ja digipedagoogika rakendamine (Õpetaja kutsestandard tase 6, 2020). Lisaks kutsekvalifikatsioonile vajab õpetaja oma ametis mitmeid üldisi oskusi, võimeid ja positiivseid isikuomadusi. Samal ajal aga ei paista ühiskonnas õpetajaamet silma kõrge palga (Haridusstatistika andmebaas, 2020) või prestiiži osas. Võrreldes kolmanda kooliastme alustavaid ja kogunud õpetajaid, siis selgub, et alustavatest õpetajatest 61% ja kogunud õpetajatest 76% ei taju, et õpetaja amet on väärtustatud (Taimalu *et al.*, 2019). Seetõttu on õpetajatel ühiskondlik surve, mis võib pikemas perspektiivis mõjutada nende vaimset ja füüsilist tervist. Ka õpetajate sotsiaalse rolliga seotud ootused on vastuolulised. Ühelt poolt eeldatakse, et õpetajad on õiglased, järjepidevad, täpsed ja ranged. Teisalt peaksid nad olema helled, sõbralikud, kaastundlikud ja lahked (Cech *et al.*, 2020).

Jacobsoni (2016) andmetel on läbipõlemise sündroomi kõige sagedasemad põhjused seotud tööga. Kogemustega õpetajad on oma töös efektiivsemad ja suudavad ennast paremini juhtida (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) ning läbipõlemist kogevad rohkem alustavad õpetajad (Zhu *et al.*, 2018). Esimestel aastatel tekitab kõige rohkem stressi enesekehtestamine. Ei suudeta ennast piisavalt kehtestada, mistõttu paljud üldse loobuvad ametist (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen, 2019). TALISE 2018 uuringu järgi plaanivad 41% alustavatest õpetajatest haridusasutuses töötada kuni viis aastat (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen & Pedaste, 2020).

Rahulolematus tööga ja enesetõhususe puudumine töötamiseks toovad kaasa negatiivse mõju õpetajale endale, õpilastele, vanematele, kolleegidele, juhtkonnale ja lõpuks kogu ühiskonnale. Seetõttu peaksid haridusorganisatsioonid püüdma luua soodsaid töötingimusi, et välistada välised tegurid, mis soodustavad läbipõlemise arengut. Paljudes riikides on spetsiaalsed toetusprogrammid näiteks kutseasta ja/või mentorlusprogrammi näol. Alustavatele õpetajatele toe pakkumine on olulise tähtsusega läbipõlemise vältimiseks (Taimalu *et al.*, 2019). Eelmainitud punktidest võib järeldada, et õpetajad ei soovi oma tööst

loobuda, kui nad on rahul oma tööga, neil on asutuse toetus ning kõrge motivatsioon ja hinnang enesetõhususe uskumustele.

### *Lasteaiaõpetajate tööalane läbipõlemine ja selle indikaatorid*

Ühiskonnal on lasteaiaõpetaja rolli kahetine suhtumine, olenemata sellest, kas tegemist on alustava lasteaiaõpetajaga või mitte. Ühelt poolt omistatakse lasteaiaõpetajale pelgalt lapsehoidja staatus ning teisalt eeldatakse tõelist professionaalsust laste kooliks ettevalmistamise juures (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala, 2015). Lasteaiaõpetaja töö on väga mitmekülgne ja sisaldab ühes päevas palju erinevaid tegevusi. Lasteaiaõpetaja igapäevatöösse kuulub näiteks nutvate laste lohutamine, laste riietamine, nende söömise ja une jälgimine, füüsiline, vaimne, verbaalne ja emotsionaalne ülekoormus, pidev kokkupuude haigustekitajatega, puhkepauside puudumine tööajal ja õpetajate kohustuste selge piiritlemise puudumine (Clipa & Boghean, 2015). Kõik eelmainitud tegevused on seotud lasteaiaõpetaja igapäevatööga ning võivad põhjustada stressi. Lisaks eelpool mainitule on Eesti uurimuses (Aliste & Kallo, 2020) välja toodud lasteaiaõpetaja põhitegevused, mida ei tohiks unustada – õppetegevuste välja mõtlemine, ettevalmistamine ja läbiviimine. Sagedasti võib juhtuda, et tööülesandeid on nii palju, et ajast jääb puudu ning seetõttu peavad lasteaiaõpetajad õppe- ja kasvatustegevuste ettevalmistusi ja muid tööülesandeid täitma väljaspool tööaega (Clipa & Boghean, 2015). Tegevuste ettevalmistamine, arengukaartide täitmine ja muu dokumentatsioon vajab keskendumist ja süvenemist, kuid kõigis lasteaedades ei pruugi olla õpetajatetuba või õpetajatele mõeldud puhkeruumi, mis annaks võimaluse puhkamiseks või vaikuses uute tegevuste ette planeerimiseks (Taavet, 2010). Kindlasti tuleb arvestada ka aspektiga, et õpetajal ei ole võimalik väikeste laste juurest ära tulla või neid ilma valveta jätta, isegi kui eraldi ruum on asutuses olemas.

Eesti uurimuses on välja toodud lasteaiaõpetajatele stressi tekitavad tegurid – enesekehtestamine, enda tõestamine kolleegidele ja juhtkonnale ning suhtlemine lapsevanematega. Selgus, et õpetajate arvates on kõigil vanematel erinevad ootused, mistõttu on suhtlemine õpetajatega komplitseeritud. Samuti tõid õpetajad selles uurimuses välja neist endast tulenevaid aspekte, näiteks kui ei suudeta ennast kehtestada või kui õpetajal on tagasihoidlik iseloom (Kallo, 2018). Lisaks eelmainitud aspektidele võivad stressi tekitada ka suured ootused juhtkonnalt ning halvad suhted kolleegidega (Jacobson, 2016). Alustavad lasteaiaõpetajad on välja toonud, et kolleegide ja juhtkonna ebapiisav toetuse korral tunnevad nad ennast pettununa ja üleliigsena ning tõuseb stressitase. Selle tõus aga põhjustab

läbipõlemist (Dias-Lacy & Guirguis, 2017) ning teadaolevalt võib läbipõlemine viia töölt lahkumiseni (Jackson, Schwab & Schuler, 1986).

Lasteaias on kõige olulisemateks lapsed ning nende heaolu. Lasteaed peab lastele pakkuma vaimselt ja füüsiliselt tervislikku keskkonda ja päevakava (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999/2018). Õpetajate mure seisneb selles, kuidas motiveerida ja toetada lapsi nende arengus, kui nad ei suuda lapsega kontakti saavutada (Clipa & Boghean, 2015). Lastega kontakti saavutamine on keeruline, sest igale lapsele tuleb läheneda erinevalt ning sellest tulenevalt ei pruugi õpetaja jõuda iga lapseni, mis omakorda tekitab õpetajas stressi ja saamatuse tunnet (Harmsen *et al.*, 2019).

Haridussüsteemide eesmärk on pakkuda kvaliteetsset haridust ja õpetajad on kogu süsteemis võtmetähendusega – täpsemalt õpetajad, kes on oma tööga rahul, mitte küünilised ega läbipõlenud (Sak, 2018). Tööalast läbipõlemist võivad kogeda kõik õpetajad ning vastutus ei kuulu vaid inimesele, kes seda kogeb, vaid ka tema kolleegidele, tööandjale kui ka lapsevanematele (Zeichner, 2013).

## **Enesetõhusus**

OECD uurimus (2020) toob välja, et kõrge enesetõhusus kaitseb õpetajaid stressi ja läbipõlemise eest. Antud töö vaates on läbipõlemise ennetamiseks ja pingeliste olukordadega toimetulekuks oluline tegur enesetõhusus (Friedman, 2000; Zhu *et al.*, 2018). Järgmistes peatükkides antakse ülevaade enesetõhususe uskumustest ja seosest läbipõlemisega.

Enesetõhususe (*self-efficacy*) mõiste kirjeldamisel toetutakse Kanada psühholoogi Albert Bandura teorialle, kus enesetõhusust defineeritakse kui usku oma tõekspidamistesse ja oskustesse, mille tulemusel viiakse läbi oodatud või edukad tegevused. Enesetõhusus on sotsiaal-kognitiivse teooria olulisemaid mõisteid, mille kohaselt on enesetõhusus faktor, mis mõjutab inimese käitumist, mõtteid ja uskumusi (Bandura, 1997). Tööstressi kontekstis mõeldakse enesetõhususe all enesekindlust, mida kasutatakse tööülesannete täitmiseks, väljakutsetega toimetulekuks ning tööstressi ja selle tagajärgedega tegelemiseks (Shoji *et al.*, 2016). Sotsiaal-kognitiivse teooria juures on välja toodud, et mõju on vastastikune ehk tegevused ja keskkond mõjutavad ka enesetõhusust (Bandura, 1977). Enesetõhususe teooria järgi mõjutavad inimese käitumist ootused tõhususele (*efficacy expectations*) ja -tulemusele (*outcome expectations*). Ootused tõhususele väljendavad inimese uskumust, et ta suudab tegutseda viisil, mis tagab teatud tulemuse. Ootused tulemusele väljendavad uskumust, et teatud viisil tegutsemine tagab soovitud tulemuse. Inimene võib uskuda, et kindlal viisil

tegutsedes on võimalik olla edukas, kuid ta ei pruugi uskuda, et suudab sellisel viisil toimida (Bandura, 1977).

### ***Õpetajate enesetõhusus***

Bandura (1997) tõi välja, et õpetaja enesetõhususe uskumusi mõjutavad mitmed tegurid sh ettekujutused edust, ümbritsevate inimeste positiivne sõnaline tugi ja õpetajate väärtustamine. Eelnevale mõttele lisas Pajares (2002), et mõjutajateks on ka õpetaja enda valmisolek ning inimese otsesed ja kaudsed kogemused, mis tulenevad ühiskonna sotsiaalsetest standarditest. Sealjuures kaudsete kogemuste puhul ei pea õpetaja ise konkreetseid olukordi läbi elama, vaid teeb enda jaoks järeldused tuginedes teiste õpetajate kogemustele (Kasalak & Dagyar, 2020).

Õpetajate töörahulolu, positiivset suhtumist ja armastust oma ameti vastu peetakse enesetõhususe uskumuste jaoks oluliseks (Kasalak & Dagyar, 2020). Soome uurimuse (Lanas, 2017) järgi on alustavate õpetajate enesetõhusus kõrgem just esimestel aastatel, sest soovitakse panustada oma töösse ning pole veel piisavalt kogemusi, mis võiksid negatiivseid tundeid tekitada. Enesetõhususe uskumused mõjutavad indiviidi kognitiivseid-, afektiivseid-, motivatsiooni- ja valikuprotsesse (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Seetõttu mõjutavad õpetajatöös kogetud õnnestumised või ebaõnnestumised positiivselt või negatiivselt õpetajate enesetõhusust. Madalama enesetõhususega õpetajad põlevad tõenäoliselt kiiremini läbi kui õpetajad, kes on efektiivsed ja saavutavad endale seatud eesmärgid (Evers *et al.*, 2002). Näiteks alustavate õpetajate enesetõhusus on madalam, mistõttu on nende läbipõlemise vähendamiseks soovitatav neid võimalikult palju aidata, et kutseoskusi omandades saaksid nad end enesekindlalt tunda ja nad kogeksid õpetamisel edu (Zhu *et al.*, 2018).

Kahest Türgi uurimusest (Demir, 2020; Kasalak & Dagyar, 2020) õpetaja enesetõhususe ja töörahulolu vaheliste seoste kohta leiti, et kõrge enesetõhususega õpetajad tajuvad ennast kompetentsete spetsialistidena ning see kajastub ka nende töörahulolus. Ata Aktürk & Demircan (2017) on välja toonud, et õpetajad tunnevad ennast enesetõhusana rühma juhtimisel, õpikeskkonna loomisel ja vanemate kaasamisel. Pedagoogiliste lähenemisviiside juures hinnati enda enesetõhusust madalamalt.

Õpetajad täidavad ülesannet, milleks on ühiskonna uute liikmete kasvatamine. Neilt oodatakse, et nad armastaksid oma ametit, suhtuksid positiivselt oma töösse, oleksid rahul väljakutsetega, mida nende amet pakub ning neil oleksid kõrged enesetõhususe uskumused (Buluc & Demir, 2015). Õpetaja, kes on tööd tehes õnnetu ja rahulolematu, on ebaefektiivne (Cech *et al.*, 2020). Uurimused näitavad, et õpetajate tööalasel enesetõhususel ja rahulolul on

omavaheline seos. Seetõttu võib järeldada, et õpetajate enesetõhususe kasvades suureneb ka töörahulolu (Buluc & Demir, 2015; Demir, 2020). Samuti on välja toodud õpetajate enesetõhususe ja laste õpitulemuste vaheline positiivne seos (Bay, 2020; Hölting, Ehm, Hartmann & Hasselhorn, 2019). Kõrge enesetõhususega õpetajad suudavad lastega paremini suhelda, sest nad tunnevad ennast enesekindlalt, mis võimaldab oma mõtete selgitamisel ennast mugavalt ja hästi tunda (Ata Aktürk & Demircan, 2017). Õpetaja kõrge enesetõhusus mõjutab ka positiivselt õpilaste õpimotivatsiooni – pikaajaliste ja lühiajaliste eesmärkide seadmist ja täitmist. Lisaks on välja toodud, et laste õpihuvi suurenedes tõuseb ka õpetaja enda motivatsioon (Kasalak & Dagyar, 2020).

Haridussüsteem on peamine ühiskonna alustala ning õpetajatel on hariduses tähtis roll. Riigi arengus on oluline, et õpetajad oleksid õnnelikud, produktiivsed ja tõhusad. Seega on vajalik tugevdada õpetajate enesetõhusust. Kõrge enesetõhususega õpetajad on enesekindlad suhtlejad, efektiivsed töötajad ja rõõmsameelsed inimesed.

### **Õpetajate tööalase läbipõlemise ja enesetõhususe seosed**

Teadlased (Shoji *et al.*, 2016; Zhu *et al.*, 2018) kinnitavad oma uurimustega, et oht läbipõlemiseks on madalam, kui õpetajal on kõrged enesetõhususe uskumused. Antud seosest lähtuvalt võib öelda, et sel juhul tunnevad õpetajad oma töös rahulolu ja kasutavad positiivseid toimetuleku strateegiaid. Õpetajate enesetõhusust on peetud isegi kaitseteguriks läbipõlemise vastu (Friedman, 2000). Uuringutes on otseselt või kaudselt uuritud õpetajate enesetõhususe ja läbipõlemise seost (Zhu *et al.*, 2018, Smetackova, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Samas on näiteks Cansoy teiste autoritega (2017) välja toonud, et õpetajad kogevad emotsionaalset läbipõlemist, kuid sellest hoolimata on nende enesetõhusus kõrge. Seega on varasemates uuringutes leitud õpetajate läbipõlemise ja enesetõhususe vahelistes seoste kohta mõnevõrra vastuolulisi tulemusi, mistõttu peab antud töö autor oluliseks teemat uurida.

Emotsionaalne kurnatus kui ka küünilisus on negatiivselt seotud õpetaja enesetõhususega. Võimalikuks tõlgenduseks peetakse õpetaja madalat enesetõhusust, mis võib põhjustada läbipõlemise tunnet (Bandura, 1997, Evers *et al.*, 2002, Skaalvik & Skaalvik, 2007). Emotsionaalse kurnatuse korral võib siiski eeldada ka madalamat töövõimet, sest enesetõhusus põhineb suuresti õpetaja isiklikel kogemustel. Näiteks Skaalvik & Skaalvik (2007) väidete kohaselt suurendab õpetajate tööstressi endale seatud madalad ootused, mis omakorda võib suurendada nii emotsionaalset kurnatust kui ka küünilisust. Eelmainitud punktide põhjal saab väita, et õpetaja enesetõhususe ja läbipõlemise seos on tõenäoliselt

vastastikune. Tšehhi gümnaasiumi õpetajate puhul leiti, et läbipõlemise ja enesetõhususe korrelatsioon on negatiivne. Tugev negatiivne korrelatsioon leiti emotsionaalse läbipõlemise ja enesetõhususe vahel, kuid füüsilise ja kognitiivse läbipõlemise ja enesetõhususe vahel seost ei leitud. Samuti toodi välja, et kõrge enesetõhususega õpetaja läbipõlemise määr on madalam kui madala enesetõhususega õpetajatel (Smetackova, 2017).

Enesetõhususe suurendamiseks on praktilisi viise, mis pakuvad mitmeid võimalusi paremaks õpetamiseks. Näiteks õpetajate julgustamine oma õpetamisstiili väljatöötamiseks ja teistele õpetajatele stiili demonstreerimine (Bandura, 1997). Kolleegidega koostöös õppimine on motiveeriv (Wolgast & Fischer, 2017). Iseõppimise ja teistelt õppimise kaudu saavad õpetajad omandada meisterlikkust (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Haridusasutus peab olema toetav koht, kus õpetaja saab õpetamisel eduelamuse. Tänu ümbritsevale toetusele suureneb õpetaja enesetõhusus, mis omakorda aitab vältida läbipõlemist (Zhu *et al.*, 2018).

Viimastel aastatel on uuritud Eestis alustavaid kooliõpetajaid (Eldermann, 2018; Laats, 2020; Sild, 2018; Viibur, 2020) ning kooliõpetajate läbipõlemist (Puškarjova, 2020; Allet, 2020) kuid alustavate lasteaiaõpetajate läbipõlemise kohta on tehtud vaid mõned üksikud uurimused (Kallo, 2018; Aliste & Kallo, 2020). Õpetajate seas esineb sagedasti läbipõlemist (Bekmagambetova & Nurgaliyeva, 2020; Maslach & Jackson, 1981; Stoeber & Rennert, 2008) ning alustavate õpetajate puhul on tegemist kõrgema riskiga, sest esimesed aastad on pingelisemad ning soovitakse väga püüdlikud olla (Eisenschmidt, 2012; Okas *et al.*, 2013). Madal enesetõhusus võib põhjustada läbipõlemist (Skaalvik & Skaalvik, 2007) ning kõrge enesetõhususega õpetaja läbipõlemise määr on madal (Smetackova, 2017). Kuid Cansoy jt autorid (2017) on välja toonud, et algajad õpetajad võivad kogeda läbipõlemist, kuid on ikkagi enesetõhusad. Võttes arvesse eelmainitud vastuolusid ja toetudes varasematele uuringutele, milles rõhutatakse algajate õpetajate toetamist ja õpetajate enesetõhususe suurendamist on oluline Eesti kontekstis teada saada, kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad tööalast läbipõlemist ja enesetõhusust ning kuidas need kaks omavahel seotud on. Magistritöö eesmärgiks oli selgitada välja alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud tööalase läbipõlemise indikaatoritele ja enesetõhususele ning nende vahelised seosed. Selleks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalase läbipõlemise indikaatoritele?
2. Millised on alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalasele enesetõhususele?

3. Millised on alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed?

### **Metoodika**

Töö eesmärgist lähtuvalt kavandati kvantitatiivne uuring. Antud otsus tehti varasemate õpetajate läbipõlemise (Bekmagambetova & Nurgaliyeva, 2020; Clipa & Boghean, 2015; Garcia-Carmona *et al.*, 2019) ja enesetõhususe (Bandura, 1977; Taimalu & Õim, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) uurimuste põhjal. Kvantitatiivne uurimisviis võimaldab leida seoseid, sagedusi ning seaduspärasusi (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

### **Valim**

Uurimuses kasutati sihipärast valimit, mis võimaldas kaasata eesmärgist lähtuvalt alustavaid lasteaiaõpetajaid. Valimit planeerides sooviti uurimusse kaasata võimalikult palju alustavaid lasteaiaõpetajaid. Valiku kriteeriumiks oli, et õpetaja kuuluks kuni viie aastase tööstaažiga õpetajate hulka. Mitmete allikate põhjal (Taimalu *et al.*, 2020; Aldrup *et al.*, 2016; Michel, 2013; Õun, 2015) määratletakse alustava õpetaja tööstaažiks kuni viis aastat.

Ettepanekud uurimuses osalemiseks saadeti kõikidele Eesti Vabariigis tegutsevatele 609 koolieelsele lasteasutusele, mille andmed pärinevad Eesti Hariduse Infosüsteemist (Eesti Hariduse Infosüsteem, 2020). 84 asutuse juhtkond andis jaatava vastuse, lubades kirja edasi saata asutuse alustavatele lasteaiaõpetajatele. 124 asutuse juhtkond andis eitava vastuse, põhjendades seda alustavate lasteaiaõpetajate puudumisega. Ülejäänud asutustest info puudub.

Valimis oli 113 alustavat lasteaiaõpetajat. Vastanute hulgas oli 3 (2,7%) meest ja 110 (97,3%) naist. Alustavate lasteaiaõpetajate keskmine vanus oli 30,6 aastat (SD=7,904; Min=20 aastat; Max=55 aastat) ning keskmine tööstaaž 2 aastat ja 3 kuud (SD=1,554; Min=1 kuu; Max=5 aastat), kellest 52,2% õpetas lasteaiarühmas, 21,2% sõimerühmas, 18,6% liitrühmas, 5,3% sobitusrühmas ja 2,7% erirühmas.

### **Andmekogumine**

Uuringu läbiviimiseks valiti välja kaks skaalat lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Läbipõlemise kohta hinnangute kogumiseks kasutati Maslach läbipõlemise küsimustikku ehk MBI-d (*Maslach Burnout Inventory* - MBI; Maslach & Jackson, 1981). MBI küsimustikus on välja toodud 22 väidet, mida paluti hinnata 7-palli skaalal, kus väärtus 1 tähendas “üldse mitte” ning väärtus 7 “iga päev”. Harri Küünarpuu (1992) poolt tõlgitud ja adapteeritud skaalad on varasemalt kasutatud ka Helen Alleti magistritöös.

Käesolevas magistritöös kasutati varasemalt koostatud küsimustikku ja faktoranalüüsi alusel faktoritesse jagatud väiteid (Allet, 2020) (vt faktorisse väidete jaotumist Lisa 2). Faktori *Kurnatus* alla kuulus näiteks väide *Pärast tööpäeva lõppu tunnen end vaimselt kurnatuna*. Faktori *Küünilisus* alla kuulus näiteks väide *Tunnen, et mul on ükskõik, mis minu rühma lastest edasi saab*. Kolmanda faktori ehk *Eneseteostuse* alla kuulus näiteks väide *Tunnen, et olen oma töös olnud edukas*. Skaala väljatöötajad (Maslach & Jackson, 1981) märkisid skaala reliaabluse ja valiidsuse, kus skaala sisereliaablused jäid vahemikku 0,6-0,9.

Enesetõhususe hinnangute kogumiseks kasutati Tschannen-Morani ja Woolfolk Hoy (2001) õpetaja enesetõhususe mõõtmise skaalat (*Teacher Self-Efficacy Scale*, edaspidi TSES), mis on adapteeritud ja tõlgitud Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskuse RAKE poolt (Tamm *et al.*, 2016). TSES skaalas on 24 väidet, mida palutakse hinnata 9-palli skaalal, kus väärtus 1 tähendas “üldse mitte” ning väärtus 9 “väga palju”. TSES skaalat on kasutanud Eesti õpetajate enesetõhususe uurimiseks Merilyn Meristo (2016) oma doktoritöös. Kuna nimetatud skaala väited olid juba Meristo doktoritöös faktoranalüüsi alusel faktoritesse jagatud, siis kasutati samu faktoreid ka antud magistritöös (vt faktorisse väidete jaotumist Lisa 2). Faktori *Õpetamise strateegiad* alla kuulus näiteks küsimus *Kui hästi Teie suudate vastata laste esitatud rasketele küsimustele?* Faktori *Rühma juhtimine* alla kuulus näiteks küsimus *Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist vaba mängus?* Kolmanda faktori ehk *Laste kaasamise* alla kuulus näiteks küsimus *Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel kriitiliselt mõelda?* Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) töid välja skaala reliaabluse ja valiidsuse, kus skaala sisereliaablused jäid vahemikku 0,6-0,9. Käesoleva magistritöö läbipõlemise ja enesetõhususe faktorite reliaablused on esitatud Tabelis 1.

**Tabel 1.** Läbipõlemise ja enesetõhususe faktorite reliaablused.

<b>Faktor</b>	<b>Cronbachi alfa</b>	<b>N</b>
<b>Läbipõlemise faktorid</b>		
<i>Kurnatus</i>	0,891	8
<i>Küünilisus</i>	0,782	5
<i>Eneseteostus</i>	0,678	5
<b>Enesetõhususe faktorid</b>		
<i>Õpetamise strateegiad</i>	0,877	7
<i>Rühma juhtimine</i>	0,836	9
<i>Laste kaasamine</i>	0,856	7

MBI kui ka TSES skaalade sõnastust kohandati omakorda antud töö autori poolt lasteaiaõpetajatele sobivaks. Näiteks asendati sõna *kool* sõnaga *lasteaed*, sõna *klass* sõnaga *rühm*, sõna *tund tegevusega* ning sõna *õpilane lapsega*. Lisaks ühtlustati kahe ankeedi osa vastamisskaalad, kasutades ankeedi 9-pallist skaalat. Väärtus üks tähendas “üldse mitte” ning väärtus 9 tähendas “väga palju”.

Andmete kogumisel kasutati e-ankeeti keskkonnas Google Forms (vaata Lisa 1). Küsitlus oli kolmeosaline, mille koostamisel võeti aluseks eelmainitud skaalad õpetajate töölase läbipõlemise indikaatorite ja enesetõhususe hinnangute mõõtmiseks. Küsitluse kolmas osa sisaldas küsimusi vastaja taustaandmete kohta (sugu, vanus, tööstaaž, laste arv rühmas, laste vanus ja rühmaliik). Ankeedi usaldusväärsuse tõstmiseks ja instrumendi arusaadavuse kontrollimiseks viidi läbi pilootuuring lasteaiaõpetajate seas, mille järel muudeti 9-palli skaala 7-palli skaalaks ning muudeti väidete sõnastust arusaadavamaks. Näiteks algne väide *Mul on tunne, et olen töötamise aja jooksul oma rühma laste suhtes ükskõiksemaks muutunud* muudeti väiteks *Mul on tunne, et olen aja jooksul oma rühma laste suhtes ükskõiksemaks muutunud*.

Uuring viidi läbi 2020. aasta novembris. Esmalt saadeti e-kiri kõikide Eesti koolieelsete lasteasutuste üldisesse meililisti (Eesti Hariduse Infosüsteem, 2020), kus paluti lasteaiajuhtidel kiri edastada oma majas töötavatele alustavatele lasteaiaõpetajatele. Kirjas selgitati magistritöö eesmärki, andmete kogumise protseduuri ja ankeedi täitmise põhimõtteid. Lisaks rõhutati, et tegemist on alustavate lasteaiaõpetajate (tööstaaž kuni 5 aastat) uuringuga. E-ankeedid olid anonüümsed ja uuringus osalemine oli vabatahtlik - vastajad ei pidanud avaldama nime, lasteaeda kus nad töötavad ega muud infot, mis võimaldaks vastaja isikut tuvastada. E-ankeedi täitmine võttis aega keskmiselt 20 minutit.

### **Andmeanalüüs**

E-ankeedi täitis kokku 124 lasteaiaõpetajat, millest andmeanalüüsi sobis 113. 11 ankeeti olid andmeanalüüsi kaasamiseks sobimatud, kuna vastanud lasteaiaõpetaja tööstaaž oli suurem kui 5 aastat. Andmete korrastamiseks tõsteti andmete fail programmi MS Excel, kus andmed korrastati, sõnalised väärtused kodeeriti numbrilisteks väärtusteks ning eemaldati vastajate andmed, kes ei vastanud valimi kriteeriumitele. Andmete analüüsiks viidi andmed üle andmetöötlusprogrammi SPSS Statistics 27. Andmete analüüsil kasutati kirjeldavat statistikat. Lisaks arvutati läbipõlemise ja enesetõhususe faktorite koondkeskmised. Aluseks võeti varasemates uuringutes (Allet, 2020; Meristo, 2016) moodustunud faktorid. Faktorite reliaabluse iseloomustamiseks arvutas töö autor *Cronbachi alfad*. Kahele esimesele

uurimisküsimusele vastuse leidmiseks kasutati kirjeldavat statistikat, leides faktorite aritmeetiline keskmine, standardhälve, sagedusnäitajad ning maksimumi ja miinimumi. Läbipõlemise ja enesetõhususe faktorite pingeridade koondkeskmiste vaheliste erinevuste olulisust kontrolliti paarisvalimi T-testiga (*Paired Samples T-test*). Vastuse leidmiseks kolmandale uurimisküsimusele, faktorite vaheliste seoste leidmiseks viidi läbi Pearsoni korrelatsioonanalüüs. Käesolevas töös loeti Dancey & Reidy (2011) järgi seoste tugevus korrelatsiooni koefitsendi puhul järgmiselt: nõrk seos tunnuste vahel 0,1-0,3, keskmine seos tegurite vahel 0,4-0,6 ning alates 0,7 on tegemist tugeva seosega. Järgmises peatükis tuuakse välja uurimistulemused, mis on esitatud uurimisküsimustest lähtuvalt.

## Tulemused

### Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalase läbipõlemise indikaatoritele

Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangute kirjeldav statistika oma tööga seotud läbipõlemisele on välja toodud tabelis 2. Faktori *Eneseteostus* alla kuulusid väited, mis sisaldasid konfliktide lahendamist, rühma lastega hakkama saamist, nende mõistmist ning üldisemalt lastega suhtlemist. Faktori *Kurnatus* alla kuulusid väited, mis sisaldasid vaimset ja füüsilist kurnatust, väsimust ning energiakulu. Faktori *Küünilisus* alla kuulusid väited, mis sisaldasid ükskõiksuse väljendamist oma töö ja rühma laste vastu. Samuti ka iseendale tehtavaid etteheiteid.

**Tabel 2.** Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud oma tööga seotud läbipõlemisele-koondkeskmised, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid.

Faktorid	M	SD	Min	Max
<i>Eneseteostus</i>	4,98	0,69	2,11	6,11
<i>Kurnatus</i>	3,28	1,24	1,00	6,63
<i>Küünilisus</i>	1,61	0,82	1,00	4,80

*Märkused.* M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum.

Kõige kõrgema hinnangu andsid vastajad eneseteostuse faktori alla kuuluvatele väidetele. Kõige madalamalt hinnati läbipõlemise puhul *Küünilisuse* faktori väiteid. Statistiliselt olulised erinevused leiti faktorite *Eneseteostus* ja *Kurnatus* ( $t=11,019$ ;  $p<0,05$ ) ning *Küünilisuse* ja *Kurnatuse* ( $t= -17,583$ ;  $p<0,05$ ) vahel.

**Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalasele enesetõhususele**

Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud oma tööalasele enesetõhususele on esitatud tabelis 3 kirjeldava statistikana. Faktori *Laste kaasamine* alla kuulusid väited, mis olid seotud laste kriitilise mõtlemisega, nende motiveerimisega ning innustamisega. Lisaks oli ka väiteid, mis seostusid perede ja laste loovuse toetamisega. Faktori *Rühma juhtimine* alla kuulusid väited, mis sisaldasid laste segavat käitumist, õpetaja ootusi lastele ja iseendale. Faktori *Õpetamise strateegiad* alla kuulusid väited, mis sisaldasid õppemeetodeid, laste eripäradega arvestamist, tegevuste jõukohasust, kui ka alternatiivide leidmist.

**Tabel 3.** Alustavate lasteaiaõpetajate antud hinnangud oma tööalasele enesetõhususele – keskmised, standardhälbed, miinimumid ja maksimumid.

Faktorid	M	SD	Min	Max
<i>Laste kaasamine</i>	5,46	0,82	2,00	6,86
<i>Rühma juhtimine</i>	5,24	0,79	2,00	7,00
<i>Õpetamise strateegiad</i>	5,16	0,77	2,29	7,00

*Märkused.* M – aritmeetiline keskmine; SD – standardhälve; Min – miinimum; Max – maksimum.

Lasteaiaõpetajad tundsid end kõige enesetõhusamana laste kaasamise puhul. Statistiliselt oluline erinevus leiti faktorite *Laste kaasamine* ja *Rühma juhtimine* vahel ( $t=4,594$ ;  $p<0,05$ ) ja *Laste kaasamine* ja *Õpetamise strateegiad* vahel ( $t=5,836$ ;  $p<0,05$ ). Statistiliselt olulist erinevust ei leitud faktorite *Rühma juhtimine* ja *Õpetamise strateegiad* vahel ( $t=1,468$ ;  $p>0,05$ ).

Lisaks faktorite koondkeskmiste näitajatele (Tabelid 2 ja 3) tuuakse välja tabelis 4 täpsem ülevaade vastajate tulemuste jaotusest läbipõlemise ja enesetõhususe alusel. Läbipõlemise puhul hindasid kõik algajad lasteaiaõpetajad *Küünilisuse* faktorit alla 6-palli ning valdav enamus (95,58%) alla keskmise (ka). Enesetõhususe faktorite puhul jaotusid vastused ühtlasemalt ning enamus hinnangutest jäid skaala keskmisele osale.

**Tabel 4.** Ülevaade vastajate jaotusest läbipõlemise ja enesetõhususe tulemuste alusel

Faktorid	$\leq 3,5^*$	$>3,5...<6^*$	$\geq 6^*$
<i>Eneseteostus</i>	2,65%	91,15%	6,19%
<i>Kurnatus</i>	61,06%	35,4%	3,54%
<i>Küünilisus</i>	95,58%	4,42%	0%
<i>Laste kaasamine</i>	2,65%	67,26%	30,09%
<i>Rühma juhtimine</i>	1,77%	77,88%	20,35%
<i>Õpetamise strateegiad</i>	3,54%	81,42%	15,04%

*Märkused.* \* – Hinnang 7-palli skaalal.

### Alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed

Alustavate lasteaiaõpetajate tööga seotud läbipõlemise ning enesetõhususe seosed on esitatud tabelis 5. Läbipõlemise faktori *Eneseteostus* puhul leiti statistiliselt olulised positiivsed keskmise tugevusega seosed kõikide enesetõhususe faktoritega. Teise läbipõlemise faktori *Küünilisus* puhul leiti negatiivsed statistiliselt olulised nõrgad seosed kahe enesetõhususe faktoriga, milleks oli *Õpetamise strateegiad* ja *Õpilaste kaasamine*. Faktorite *Küünilisus* ja *Rühma juhtimine* vahel statistiliselt olulist seost ei leitud. Kolmanda läbipõlemise faktori *Kurnatus* puhul leiti kõikide enesetõhususe faktoritega statistiliselt olulisi nõrku negatiivseid seoseid.

**Tabel 5.** Alustavate lasteaiaõpetajate tööga seotud enesetõhususe seosed läbipõlemisega (korrelatsioonikoeffitsiendid).

	<i>Õpetamise strateegiad</i>	<i>Rühma juhtimine</i>	<i>Laste kaasamine</i>
<i>Eneseteostus</i>	0,586**	0,650**	0,625**
<i>Küünilisus</i>	-0,220*	-0,170	-0,199*
<i>Kurnatus</i>	-0,187*	-0,254**	-0,190*

\*statistiliselt oluline seos  $p < 0,05$ ; \*\* statistiliselt oluline seos  $p < 0,01$

### Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli anda ülevaade alustavate lasteaiaõpetajate hinnangutest tööalase läbipõlemise indikaatoritele ja enesetõhususele ning selgitada välja läbipõlemise ja enesetõhususe seosed. Arutelu peatükis analüüsitakse ja tõlgendatakse saadud tulemusi ning kõrvutatakse varasemalt tehtud uurimuste tulemustega. Peatükk on esitatud lähtuvalt uurimisküsimustest.

### Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalase läbipõlemise indikaatoritele

Esimese uurimisküsimuse juures hindasid alustavad lasteaiaõpetajad kõige kõrgemalt faktorit *Eneseteostus*, mille koondhinnang oli skaala järgi üle keskmise taseme. Eneseteostuse väited sisaldasid suhtlemist, konfliktide lahendamist ning lastega toime tulemist, millest võib järeldada, et käesolevas uurimuses osalenud alustavad lasteaiaõpetajad tunnevad, et nad saavutavad oma töös endale seatud eesmärgid, on edukad ning lastega töötamine meeldib neile. Ühtlasi pakub töö neile rõõmu ja uusi väljakutseid. Eelnevatest uurimustest (Zhu *et al.*, 2018; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) on selgunud, et alustavad lasteaiaõpetajad on võrreldes kogunud õpetajatega ebaefektiivsemad ja neil puuduvad oskused ennast hästi

juhtida, mis võivad olla indikaatoriteks õpetaja läbipõlemisel. Alustavate õpetajate ebaefektiivsust võib tõlgendada järgmiselt: kui õpetaja ei ole piisavalt pädev ning ei tunne end õpetades enesekindlalt, võib lastel kaduda huvi õppimise vastu ning ühtlasi saab kannatada õpetaja üldine usaldusväarsus, mis omakorda muudab õpetaja ebaefektiivseks.

Eelmainitud tulemusi omavahel kõrvutades võib järeldada, et alustav lasteaiaõpetaja on oma ülesandele või tegevusele keskendunud, mistõttu hindab oma eneseteostuse taset kõrgelt. Kindlasti tuleb välja tuua ka alustavate õpetajate puhul nende oskus näha asju värske pilguga, mis vajavad lahendust või kuidas tegeleda mõne probleemiga.

Tulemustest selgus ka, et kõige madalam hinnang anti faktorile *Küünilisus*, mis oli skaala järgi alla keskmise taseme. Sellest võib järeldada, et enamus uurimuses osalenud algajatest lasteaiaõpetajatest ei ole oma töö ega rühma laste suhtes ükskõiksed. Tulemusi toetab 2019. aastal WHO poolt läbiviidud uuring (WHO, 2019), millest selgus, et küünilised inimesed on oma ametis pidevalt pettunud ning sellega kaasneb ka ebameeldiv suhtumine inimestesse või lastesse, kellega töötatakse või töösse üldiselt. Skaalvik & Skaalvik (2007) tõid välja, et õpetaja madalad ootused lapsele ning iseendale suurendavad küünilisust ehk õpetaja negatiivse meelestatuse tõttu ei suuda ta last ega ka iseennast motiveerida. Õpetaja ei soovi eesmärke täita ning see põhjustab küünilisust, millest võib omakorda antud töös järeldada, et küünilisus loob ebasoodsa rühmasisese õhkkonna ning mõjutab seetõttu negatiivselt laste heaolu ja edukust. Eelmainitud indikaatorite põhjal saab järeldada, et magistritöö uuringus osalenud alustavad lasteaiaõpetajad ei ole läbipõlemisohus ning neil on kõrged ootused nii lastele, kui ka iseendale, mida toetab eesmärkide seadmine ja positiivne meelestatus.

### **Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud enda tööalasele enesetõhususele**

Teiseks uurimisküsimuseks oli “Millised on alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud oma enesetõhususele?”. Tulemustest selgus, et alustavad lasteaiaõpetajad hindasid kõrgelt kõiki kolme enesetõhususe faktorit. Nad tunnevad end enesetõhusana laste kaasamises, rühma juhtimises ja õpetamise strateegiate kasutamises. Kõigile faktoritele antud hinnangud olid skaala järgi üle keskmise taseme. Kõige kõrgemalt hinnati neist kolmest laste kaasamise enesetõhusust. Faktori *Laste kaasamine* alla kuulusid väiteid, mis olid seotud innustamise, motiveerimise ja toetamisega. Antud tulemusest võib järeldada, et uuringus osalenud alustavate lasteaiaõpetajate jaoks on oluline, et iga laps oleks märgatud. Oluliseks peetakse ka lapse kiitmist, innustamist ja motiveerimist, et iga laps tunneks ennast rühmakeskkonnas hästi, sest laps on isiksus, kes muudab oma rühma keskkonda oma mõtete, kogemuste ja

ideedega külluslikumaks. Antud tulemust toetavad mitmed varasemad uurimused. Näiteks Türgi uurimuses (Ata Aktürk & Demircan, 2017) toodi välja, et lasteaiaõpetajad tunnevad ennast enesetõhusalt kaasamisel ning sellest võib järeldada, et see on nende jaoks meeldiv ja omakorda hõlbustab töötamist. Lisaks on leidnud Lanas (2017) Soome alustavate kooliõpetajate uuringus, et õpetajate enesetõhusus on kõrgem esimestel aastatel, sest alustav õpetaja soovib oma õppetegevustesse lapsi rohkelt kaasata, et nad mõtleksid kriitiliselt, oleksid motiveeritud ja usuksid iseendasse. Kuid on ka teistsuguseid tulemusi. Zhu ja teised (2018) töid välja, et alustavate kooliõpetajate enesetõhusus on madal ning edu kogemiseks ja enesekindluse tugevdamiseks vajatakse palju abi. Sellest võib järeldada, et õpetaja madala enesetõhususe korral ei suuda ta lapsi piisavalt kaasata, mis omakorda näitab, et alustav õpetaja vajab toetust ja tuge kolleegidelt ning juhtkonnalt, suutmaks edukalt oma tööülesandeid täita. Kõrvutades varasemaid uurimusi ja antud töö tulemusi võib väita, et kui alustav lasteaiaõpetaja tunneb ennast enesetõhusalt, soovib ta kaasata lapsi, millest tulenevalt tunnevad lapsed õpetaja toetust ning on motiveeritud õppima.

Antud uurimuses osalenud alustavad lasteaiaõpetajad hindasid kõrgelt ka rühma juhtimise enesetõhusust, mis oli skaala järgi üle keskmise taseme. Faktori alla kuulusid väited õpetaja ootuste, laste käitumise kui ka reeglite järgimise kohta. Tulemuse põhjal võib järeldada, et alustav lasteaiaõpetaja usub, et ta suudab ennast kehtestada ja ohjata laste segavat käitumist nii vaba mängus kui ka õppe- ja kasvatustöös, et õppetegevused kulgeksid ladusalt. Samuti võib järeldada, et lapsed usaldavad alustavat lasteaiaõpetajat ning mõistavad tema ootusi oma käitumise kohta ja järgivad reegleid, mis on ühiselt kokkulepitud. Türgi uurimuses (Ata Aktürk & Demircan, 2017) toodi välja, et kõrge enesetõhususega õpetajad tunnevad ennast enesekindlalt ning selle tõttu suudavad nad oma mõtteid edukalt ja arusaadavalt selgitada, millest võib järeldada, et kui lasteaiaõpetajad on enesekindlad, on nad ka enesetõhusad. Alustavad lasteaiaõpetajad on edukad tegevustes, mis on seotud õppe- ja kasvatustööga või muude ülesannetega, millega nad igapäevaselt oma töös tegelevad. Kuid Harmsen ja teised (2019) leidsid, et esimestel aastatel tekitab kõige rohkem stressi õpetajatele just enesekehtestamine, millest võib järeldada, et kui õpetajatel puudub enesekindlus, ei suuda nad ennast kehtestada ja see tekitab stressi. Varasemate uuringutega võrreldes saab väita, et antud uurimuses osalenud alustavad lasteaiaõpetajad on kõrge enesetõhususega. Alustavad lasteaiaõpetajad usuvad, et tulevad edukalt toime rühma juhtimisega, mis nõuab head planeerimisoskust ja usalduslikku suhet lastega.

### **Alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed**

Viimaseks uurimisküsimuseks oli “Millised on alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed?” Käesoleva uurimuse tulemustest leiti enesetõhususe ja läbipõlemise vahelisi seoseid ning neid toetavad varasemad uurimused (Shoji *et al.*, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zhu *et al.*, 2018)

Leiti, et läbipõlemise faktori eneseteostuse ja enesetõhususe faktori rühma juhtimise vahel on positiivne seos. Antud seosest võib järeldada, et alustavad lasteaiaõpetajad annavad kõrgeid hinnanguid eneseteostusele, kui nende enesetõhususe uskumused on kõrged. Lisaks leiti seos ka läbipõlemise faktori eneseteostuse ja õpetamise strateegiade enesetõhususe vahel. Alustavad lasteaiaõpetajad, kes andsid kõrgemad hinnangud eneseteostusele tundsid end ka enesetõhusamalt õpetamise strateegiade osas. Kolmas positiivne seos leiti läbipõlemise faktori eneseteostuse ja laste kaasamise enesetõhususe vahel. Kui alustavad lasteaiaõpetajad tunnevad, et nad suudavad piisavalt lapsi kaasata, siis nad võivad anda kõrged hinnangud ka eneseteostusele. Kõrge enesetõhususega õpetajad annavad madalama hinnangu läbipõlemise faktoritele (Smetackova, 2017) ning enesetõhusus võib olla kaitsetegur läbipõlemise vastu (Friedmann, 2000). Lisaks on ka leitud, et alustavad õpetajad on edukad rühma juhtimisel, kui nad tunnevad ennast enesetõhusalt (Shoji *et al.*, 2016; Zhu *et al.*, 2018). Eelmainitud uurimustest välja toodud indikaatorid võivad olla ka üheks selgituseks, millised on alustavate lasteaiaõpetajate tööalase enesetõhususe ja läbipõlemise seosed.

Lisaks leiti negatiivsed seosed alustavate lasteaiaõpetajate hinnangul läbipõlemise faktori *Küünilisus* ja enesetõhususe faktorite *Õpetamise strateegia* ja *Laste kaasamine* vahel. Küünilisuse hinnang oli madal kui õpetamise strateegiade ja laste kaasamise enesetõhususe hinnang oli kõrge. Sellest tulenevalt võib järeldada, et kui õpetajad ei tunne ennast küüniliseks, siis seavad nad endale kõrged ootused ja soovivad lapsi kaasata (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Negatiivseid seoseid leiti läbipõlemise faktori *Kurnatus* ja kõikide enesetõhususe faktorite ehk *Õpetamise strateegiad*, *Rühma juhtimine* kui ka *Laste kaasamine* vahel. Kui kurnatusele antud hinnang oli madal siis enesetõhusus oli kõigis aspektides kõrge, millest eelnevad uurimused on järeldanud, et kui alustavad õpetajad ei ole kurnatud suudavad nad rühma juhtida, kaasavad lapsi ja kasutavad edukalt õpetamise strateegiaid. Käesolevas töös ei ole seda võimalik kinnitada, sest selleks on vaja läbi viia regressioonanalüüs. Smetackova (2017) on välja toonud, et kõrge enesetõhususega õpetajate läbipõlemise määr on madal. Eelnevalt läbiviidud uurimuse ja käesoleva magistr töö tulemuste põhjal võib väita, et kui alustavad lasteaiaõpetajad arvavad, et suudavad kasutada oskuslikult õpetamise strateegiaid,

hakkama saada rühma juhtimisega ning laste kaasamisega, siis ei tunne nad ennast kurnatuna, vaid motiveerituna ja soovivad tööl käia ning tunneb ka oma tööst rõõmu.

Enamuse faktorite vahel leiti olulisi seoseid, ainult läbipõlemise faktori *Küünilisuse* ja enesetõhususe faktori *Rühma juhtimise* vahel seda ei leitud. Sellest tulenevalt võib järeldada, et alustavate lasteaiaõpetajate läbipõlemine on seotud enesetõhususega.

Käesoleva uuringu puhul võib piiranguks pidada valimi moodustamist kuna tegu oli vabatahtlikkuse alusel moodustatud valimiga, mistõttu õpetajad kes on suuremas läbipõlemise ohus ei soovinud antud uurimuses osaleda ning ei vastanud ka küsimustele. Samas võib välja tuua, et tavaliselt vastavad vaimset heaolu puudutavatele küsimustikele inimesed, kellele teema pakub huvi, soovivad rohkem kaasa rääkida või on teema osas negatiivselt meelestatud. Läbipõlemine on delikaatne teema ning seda kogunud algajad lasteaiaõpetajad ei pruugi uurimustes osaleda. Töö praktiline väärtus on ülevaade alustavate lasteaiaõpetajate hinnangutest läbipõlemise indikaatoritele ja enesetõhususele. Edaspidi võiks uurida läbipõlemise ennetamise viise ning selle põhjal luua algajatele lasteaiaõpetajatele läbipõlemist ennetav koondmaterjal eneseabiraamatu või koolitussarja näol.

### **Tänu sõnad**

Täna oma juhendajat Merle Taimalu asjatundliku ja toetava juhendamise eest. Samuti kõiki uurimuses osalenud alustavaid lasteaiaõpetajaid, kes olid nõus ja soovisid käesolevas uurimuses osaleda ning suur aitäh mu perekonnale ja lähedastele sõpradele, kes olid mulle toeks kogu magistriõpingute vältel.

**Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triin Simso

/allkirjastatud digitaalselt/

20.mai 2021

### Kasutatud kirjandus

- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2016). Does Basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 20*, 21-30.
- Aliste, S., & Kallo, C. (2020). *Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ata Aktürk, A. Y. S. U. N., & Demircan, H. Ö. (2017). Preschool teachers' teacher-child communication skills: The role of self-efficacy beliefs and some demographics. *Journal of Education and Human Development, 6*(3), 86-97.
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PLoS One, 14*(5).
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 34*(1), 1-21.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist, vol. 44, No. 9*, 1175-1184.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology, 10*, 1645.
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Skills of Preschool Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(4), 335-348.
- Bekmagambetova, R. K., & Nurgaliyeva, D. A. (2020). Professional burnout syndrome of a teacher and the strategy to combat burning out. *East European Scientific Journal, vol 56, No 4*, pp. 20-27.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social–emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018-1039.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). The relationship between job satisfaction and self efficacy based on elementary and middle school teacher's perceptions. *Journal of Kırşehir Education Faculty, 16*(1), 289-308.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Kılınc, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout.

- Capone, V., & Petrillo, G. (2016). Teachers' perceptions of fairness, well-being and burnout. *International Journal of Educational Management*.
- Cech, T., Gillová, A., & Cakirpaloglu, S. D. (2020). The incidence of burnout syndrome related to job satisfaction among kindergarten teachers in Czech Republic. In *Proceedings of ICERI2020 Conference* (Vol. 9, p. 10th).
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340-350.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology*. Pearson education. Külastatud aadressil [https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=QjfQO\\_DqyNQC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Dancey,+C.+P.,+%26+Reidy,+J.+\(2011\).+Statistics+without+maths+for+psychology.+Pearson+education.+&ots=5SthJkVsGW&sig=O2POhHeid4y5PCyAfHOJtULvEKs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=QjfQO_DqyNQC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Dancey,+C.+P.,+%26+Reidy,+J.+(2011).+Statistics+without+maths+for+psychology.+Pearson+education.+&ots=5SthJkVsGW&sig=O2POhHeid4y5PCyAfHOJtULvEKs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205-224.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.
- Haridusstatistika andmebaas. (2020). Külastatud aadressil [www.haridussilm.ee](http://www.haridussilm.ee)
- Eisenschmidt, E. (2012). Kas me teame, kuidas valmistada ette head õpetajat? Külastatud aadressil [http://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/kasmeteame\\_kuidasvalmistadaetteheadpetajatekst.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/kasmeteame_kuidasvalmistadaetteheadpetajatekst.pdf).
- Eldermann, M. (2018). *Õpetajate läbipõlemine, emotsionaalne heaolu ning toimetulekustiilid erikoolide ja üldhariduskoolide võrdluses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Evers, W. J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teacher's beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of educational psychology*, vol. 72, oo. 227-243.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73–82.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.

- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189-208.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology, 89*(2), 259-287.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education, 26*(8), 1530-1543.
- Höltge, L., Ehm, J. H., Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2019). Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school-relevant skills of preschool children. *Early child development and care, 189*(2), 339-351.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630-640.
- Jacobson, D. A. (2016). Causes and effects of teacher burnout.
- Kallo, C. (2018). *Alustavate lasteaiaõpetajate kogemused töös stressi tekitavate teguritega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kasalak, G., & Dagyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice, 20*(3), 16-33.
- Sihtasutus Kutsekoda. (2020). *Õpetaja kutsestandart tase 6*. Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10747319>
- Koolieelse lasteasutuse seadus*. (2018). Riigi Teataja RT I, 2018, 6. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>.
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2019). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff. *Education 3-13, 47*(4), 426-436.
- Laats, E. (2020). *Algajate õpetajate rahulolu õpetajatööks ettevalmistusega ja ettepanekud õpetajakoolituse arendamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education, 68*, 68-76.
- Leiter, M. P., Maslach, C., & Frame, K. (2014). Burnout. *The encyclopedia of clinical psychology, 1-7*.

- Li, Y., & Zhang, R. C. (2019). Kindergarten teachers' work stress and work-related well-being: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(11), 1-11.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McCarthy, C., Lambert, R., & Ullrich, A. (2012). International perspectives on teacher stress. IAP.
- Metlaine, A., Sauvet, F., Gomez-Merino, D., Boucher, T., Elbaz, M., Delafosse, J. Y., Leger, D., & Chennaoui, M. (2018). Sleep and biological parameters in professional burnout: A psychophysiological characterization. *PLoS One*, 13(1).
- Michel, H. A. (2013). *The First Five Years:: Novice Teacher Beliefs, Experiences, and Commitment to the Profession*. Doctoral dissertation, UC San Diego.
- Moir, E. (1990). *Phases of First Year Teachers*. California Department of Education. Külastatud aadressil <http://www.newteachercenter.org/blog/35mage35afirst-year-teaching>.
- Okas, A., Schaaf M., Krull, E. (2013). Algajate ja kogunud õpetajate praktilise teadmise avaldumine tunnisündmuste kommenteerimisel stimuleeritud meenutuse meetodil. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 25-45.
- Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years*, 35(2), 197-210.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey*. Külastatud aadressil <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/19cf08df-en.pdf?expires=1611836319&id=id&accname=ocid41021067&checksum=28A0C8BB0E0845F1AF0204FECDFBD437>.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Puškarjova, K. 2020. *Narva koolides töötavate õpetajate läbipõlemine ja tervisekäitumine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rodrigues, H., Cobucci, R., Oliveira, A., Cabral, J. V., Medeiros, L., Gurgel, K. Souza, T. & Goncalves, A. K. (2018). Burnout syndrome among medical residents: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 13(11).

- Sak, R. (2018). Gender differences in turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643-653.
- Sild, E. (2018). *Algajate õpetajate tööga seotud motivatsiooni ja enesetõhususe seosed Viljandi ja Pärnu maakonna õpetajate näitel*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367-386.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS*, XX.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10, 2287.
- Smoktunowicz, E., Baka, L., Cieslak, R., Nichols, C. F., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2015). Explaining counterproductive work behaviors among police officers: The indirect effects of job demands are mediated by job burnout and moderated by job control and social support. *Human Performance*, 28(4), 332-350.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801.
- Taavet, M. (2010). *Eesti lasteaiaõpetajate tööstress, tervis ja töövõime*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P. ja Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. Külastatud aadressil [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. ja Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused 2.osa*. Külastatud aadressil [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf)
- Taimalu, M., & Õim, O. (2005). Estonian Teacher's beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 9(2).
- Tamm, G., Kõiv, K., Zagura, N., Rozgonjuk, D., Türk, Ü., Taimalu, M., Külmoja, I., Podberjoznaja, G., Agajev, S. & Konstabel, K. (2016). *Õpetaja enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringute keskus. Tervise Arengu Instituut.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245.
- Viibur, M. (2020). *Jätkata või loobuda – alustava lasteaiaõpetaja autoetnograafia*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Vilson, J. (2014). *This is not a test: A new narrative on race, class, and education*. Haymarket Books.
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20(1), 97-114.
- World Health Organisation (2019). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. Külastatud aadressil <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>.

## Lisa 1. Ankeet

Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud tööalase läbipõlemisele ja enesetõhususele.

Lugupeetud lasteaiaõpetaja,

Palun Teil vastata ankeedile, kus küsitakse hinnanguid alustavate lasteaiaõpetajate tööalase läbipõlemise ja enesetõhususe kohta. Küsimustiku eesmärk on aidata paremini mõista, mis on alustavatele lasteaiaõpetajatele nende töös väljakutseks. Ankeedis vastamine annab Teile hea võimaluse mõelda oma tööle ning analüüsida ennast alustava õpetajana. Teie vastused on olulised teadustöö tegemiseks, et mõista, kuidas alustavad lasteaiaõpetajad end tunnevad ja teha ettepanekuid nende toetamiseks. Saadud vastuseid kasutatakse üldistatud kujul ning Teie täpseid isikuandmeid ei küsita ega seostata Teie vastuste ega lasteaiaiga. Palun mõelge rahulikult iga küsimuse või väite üle ning vastake kõigile väidetele või küsimustele järjest. Ankeedis ei ole õigeid ega valesid vastuseid, see tähendab, et vastake palun täpselt nii nagu arvate või tunnete. Ankeedi täitmine võtab aega umbes 20 minutit. Soovi korral on uurimistööga võimalik tutvuda alates juunist 2021.

Palun vastake ankeedile ajaperioodil 16.november-27.november.

Täna uuringus osalemise eest!

Triin Simso

\* Kohustuslik

I osa Õpetajate enesetõhusus

Juhised: Palun hinnake iga küsimust, märkides ära ühe olemas olevatest vastusevariantidest skaalal (1) "Üldse mitte" – (7) "Väga palju". Palun vastake küsimustele võttes arvesse oma praeguseid võimeid, ressursse ja võimalusi.

1. Kui palju Te saate teha selleks, et jõuda kõige keerulisemate lasteni oma rühmas? \*
2. Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel kriitiliselt mõelda? \*
3. Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist vaba mängus? \*
4. Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist õppe- ja kasvatustöös?\*
5. Kui palju Teie saate teha, et motiveerida lapsi, kes ei ole õppetegevusest huvitatud?\*
6. Millisel määral Teie suudate lastele selgeks teha oma ootusi nende käitumise kohta? \*
7. Kui palju Teie saate teha, et lapsed usuksid, et nad võivad ülesannetega hästi hakkama saada? \*
8. Kui hästi Teie suudate vastata laste esitatud rasketele küsimustele? \*
9. Kui hästi Te suudate lastele kehtestada töökorraldusi, et tegevused kulgeksid ladusalt?\*
10. Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel väärtustada õppimist? \*
11. Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on lapsed Teie poolt õpetatust aru saanud? \*
12. Millisel määral Teie suudate sõnastada laste jaoks häid küsimusi? \*
13. Kui palju Teie saate teha, et soodustada laste loovust ? \*
14. Kui palju Teie saate teha, et lapsed järgiksid rühma reegleid?\*

15. Kui palju Teie saate teha, et aidata tuge vajaval lapsel õpitud paremini aru saada? \*
16. Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat last? \*
17. Kui hästi Teie suudate korraldada õppetegevust, et see arvestaks iga lapse eripäraga rühmas? \*
18. Kui palju Teie saate teha, et kohandada oma õppetegevusi erinevate laste jaoks sobivale tasemele? \*
19. Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed lapsed ei rikuks tervet õppetegevust? \*
20. Millisel määral Teie suudate esitada lastele alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui lastel on arusaamisega raskusi? \*
21. Kui hästi Teie suudate reageerida trotslikult käituvatele lastele? \*
22. Kui palju Teie suudate toetada peresid, et aidata nende lastel lasteaias hästi hakkama saada? \*
23. Kui hästi Teie suudate rakendada õppetegevuses erinevaid õppemeetodeid? \*
24. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid võimekamatele lastele? \*

\* Kohustuslik

II osa Väited läbipõlemise sageduse hindamiseks

Juhised: Palun hinnake iga küsimust, märkides ära ühe olemas olevatest vastusevariantidest skaalal (1) "Üldse mitte" – (7) "Väga palju". Palun vastake küsimustele võttes arvesse oma praeguseid võimeid, ressursse ja võimalusi.

1. Tunnen, et saan oma rühma lastega väga hästi hakkama. \*
2. Pärast tööpäeva lõppu tunnen end vaimselt kurnatuna. \*
3. Pärast tööpäeva lõppu tunnen end füüsiliselt kurnatuna. \*
4. Ma tean täpselt, kuidas mu rühma lapsed mind mõistavad. \*
5. Iga tööpäeva hommikul ärgates tunnen end väsinuna, kui mõtlen sellele, mis mind tööl ees ootab. \*
6. Mul on tunne, et suhtun oma rühma lastesse ükskõikselt. \*
7. Tunnen, et terve päev lastega tegelemist, nõuab minult suurt pingutust. \*
8. Mul on tunne, et lasteaiaõpetaja tööd tehes olen läbi põlenud. \*
9. Mul on tunne, et suudan oma rühma lastele positiivset mõju avaldada. \*
10. Mul on tunne, et olen aja jooksul oma rühma laste suhtes ükskõiksemaks muutunud. \*
11. Mul on tunne, et mu töö on mind kõikide laste suhtes ükskõiksemaks muutnud. \*
12. Ma tunnen end energiast tulvil olevat. \*
13. Mul on tunne, et ma ei saavuta oma töös endale seatud eesmärke. \*
14. Tunnen, et mul kulub töö peale liiga palju energiat. \*
15. Tunnen, et mul on ükskõik, mis minu rühma lastest edasi saab. \*
16. Lastega töötamine tekitab minus suuri pingeid. \*
17. Tunnen, et suudan luua lapsevanemaga suheldes meeldiva õhkkonna. \*
18. Tunnen, et lastega töötamine muudab mind heatujulisemaks ja erksamaks. \*
19. Tunnen, et olen oma töös olnud edukas. \*
20. Mul on tunne, et ma ei suuda oma tööd enam teha. \*
21. Tunnen, et suudan lastega ettetulevaid konflikte rahulikult lahendada. \*

22. Mul on tunne, et nii mõnigi laps võib mind süüdistada raskuste pärast, mis neil ette võivad tulla. \*

### III osa Taustaandmed

1. Teie sugu \*
2. Teie vanus \*
3. Teie tööstaaž õpetajana \*
4. Rühmaliik \*
5. Laste vanus Teie rühmas \*

## Lisa 2. Väidete jaotumine faktoritesse

### **Läbipõlemise skaalal**

#### I Kurnatuse alla kuuluvad väited:

1. Pärast tööpäeva lõppu tunnen end vaimselt kurnatuna.
2. Pärast tööpäeva lõppu tunnen end füüsiliselt kurnatuna.
3. Iga tööpäeva hommikul ärgates tunnen end väsinuna, kui mõtlen sellele, mis mind töö ees ootab.
4. Tunnen, et terve päev lastega tegelemist, nõuab minult suurt pingutust.
5. Mul on tunne, et lasteaiaõpetaja tööd tehes olen läbi põlenud.
6. Tunnen, et mul kulub töö peale liiga palju energiat.
7. Lastega töötamine tekitab minus suuri pingeid.
8. Mul on tunne, et ma ei suuda oma tööd enam teha.

#### II Künnilisuse alla kuuluvad väited:

1. Mul on tunne, et suhtun oma rühma lastesse ükskõikselt.
2. Mul on tunne, et olen aja jooksul oma rühma laste suhtes ükskõiksemaks muutunud.
3. Mul on tunne, et mu töö on mind kõikide laste suhtes ükskõiksemaks muutunud.
4. Tunnen, et mul on ükskõik, mis minu rühma lastest edasi saab.
5. Mul on tunne, et nii mõnigi laps võib mind süüdistada raskuste pärast, mis neil ette võivad tulla.

#### III Eneseteostuse alla kuuluvad väited:

1. Tunnen, et saan oma rühma lastega väga hästi hakkama.
2. Ma tean täpselt, kuidas mu rühma lapsed mind mõistavad.
3. Mul on tunne, et suudan oma rühma lastele positiivset mõju avaldada.
4. Ma tunnen end energiast tulvil olevat.
5. Mul on tunne, et ma ei saavuta oma töös endale seatud eesmärke.
6. Tunnen, et suudan luua lapsevanemaga suheldes meeldiva õhkkonna.
7. Tunnen, et lastega töötamine muudab mind heatujulisemaks ja erksamaks.
8. Tunnen, et olen oma töös olnud edukas.
9. Tunnen, et suudan lastega ettetulevaid konflikte rahulikult lahendada

### **Enesetõhususe skaalal**

#### I Õpetamise strateegiate alla kuuluvad väited:

1. Kui hästi Teie suudate vastata laste esitatud rasketele küsimustele?
2. Millisel määral Teie suudate hinnata, kui hästi on lapsed Teie poolt õpetatust aru saanud?
3. Millisel määral Teie suudate sõnastada laste jaoks häid küsimusi?
4. Kui hästi Teie suudate korraldada õppetegevust, et see arvestaks iga lapse eripäraga rühmas?
5. Millisel määral Teie suudate esitada lastele alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui lastel on arusaamisega raskusi?
6. Kui hästi Teie suudate rakendada õppetegevuses erinevaid õppemeetodeid?
7. Kui hästi Teie suudate pakkuda jõukohaseid väljakutseid võimekamatele lastele?

## II Rühma juhtimise alla kuuluvad väited:

1. Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist vaba mängus?
2. Kui palju Teie saate teha, et ohjata laste segavat käitumist õppe- ja kasvatustöös?
3. Millisel määral Teie suudate lastele selgeks teha oma ootusi nende käitumise kohta?
4. Kui hästi Te suudate lastele kehtestada töökorraldusi, et tegevused kulgeksid ladusalt?
5. Kui palju Teie saate teha, et lapsed järgiksid rühma reegleid?
6. Kui palju Teie saate teha, et rahustada teisi segavat või lärmavat last?
7. Kui palju Teie saate teha, et kohandada oma õppetegevusi erinevate laste jaoks sobivale tasemele?
8. Kui hästi Teie suudate tagada, et mõned probleemsed lapsed ei rikuks tervet õppetegevust?
9. Kui hästi Teie suudate reageerida trotslikult käituvatele lastele?

## III Laste kaasamise alla kuuluvad väited:

1. Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel kriitiliselt mõelda?
2. Kui palju Teie saate teha, et motiveerida lapsi, kes ei ole õppetegevusest huvitatud?
3. Kui palju Teie saate teha, et lapsed usuksid, et nad võivad ülesannetega hästi hakkama saada?
4. Kui palju Teie saate teha, et aidata lastel väärtustada õppimist?
5. Kui palju Teie saate teha, et soodustada laste loovust ?
6. Kui palju Teie saate teha, et aidata tuge vajaval lapsel õpitud paremini aru saada?
7. Kui palju Teie suudate toetada peresid, et aidata nende lastel lasteaias hästi hakkama saada?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Triin Simso (sünnikuupäev: 15.02.1994)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi enda loodud teose

“Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud oma tööalase läbipõlemise ja enesetõhususe indikaatoritele ning nende vahelised seosed”.

mille juhendaja on Merle Taimalu

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

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

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 20.mai 2020.