

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Psühholoogia instituut

Anette-Johanna Park

Töölaste suhete ja sissetuleku seos õpetajate heaolu ja emotsionaalse enesetundega

Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults, PhD

Läbiv pealkiri: Õpetajate heaolu ja enesetunne

Tartu 2024

Töölaste suhete ja sissetuleku seos õpetajate heaolu ja emotsionaalse enesetundega

Kokkuvõte

Õpetajaamet on stressi- ning väljakutseterohke. Magistritöö raames käsitleti õpetajate tööalaste suhete, sissetuleku, subjektiivse heaolu ja emotsionaalse enesetunde hetkeolukorda, nendede vahelisi seoseid ning emotsionaalset enesetunnet ennustavaid tegureid. Uuringus osales 440 õpetajat, kes täitsid enesekohased küsimustikud. Seoste uurimiseks kasutati korrelatsioonianalüüsi ning leiti, et töösuhted ja sissetulek on eraldiseisvalt nõrgalt või mõõdukalt seotud nii subjektiivse heaolu kui emotsionaalse enesetundega. Mitmese lineaarse regressioonanalüüsiga leiti, et tööalaste suhetega rahulolu, sissetulek ja subjektiivne heaolu ennustavad emotsionaalset enesetunnet 23% ulatuses. Töö tulemustest järeldub, et õpetajate heaolu ja enesetunnet saab parandada läbi tööalaste suhete ning sissetuleku parandamise. Seda saab teha pöörates vajalikku tähelepanu eelkõige kollektiivis keskmisest halvemat heaolu või enesetunnet väljendavatele õpetajatele.

Märksõnad: õpetaja, emotsionaalne enesetunne, subjektiivne heaolu, sissetulek, tööalased suhted

The relationship between workplace relationships, reward system, and subjective well-being, psychological well-being

Abstract

Teachers' profession is stressful and challenging. In the master's thesis teachers' workplace relationships, reward system, subjective well-being and psychological well-being were researched in regards to the current situation, their interconnecting relationships and prediction ability. 440 teachers took part in the study and filled self-inverntories. To find the relationships between workplace relationships and reward system independently with subjective and psychological well-being, a correlation analysis was used. The study found weak or moderate correlations between the researched domains. For the prediction power a multiple linear regression analysis was used, and it was concluded that the researched domains predicted teacher's psychological well-being by 23%. These results indicate the possibility for increasing teacher well-being through the improvement of workplace relationships and income. This can be done by taking a closer look at teachers who exhibit signs of lower psychological and/or subjective well-being and addressing their concerns in the researched domains.

Key words: teacher, psychological well-being, subjective well-being, reward system, workplace relationships

Sissejuhatus

Õpetajaamet arvatakse tihti stressirohkeimate hulka (De Simone jt, 2016; Kamtsios, 2018). Stress aga mõjutab negatiivselt vaimset ja füüsilist tervist (Borg & Riding, 1991) ning ennustab läbipõlemist, depressiooni, psühhosomaatilisi sümptomeid ning teisi psühholoogilisi häireid (Beausaert jt, 2016). Kõrgem stressi tase õpetajate seas on seotud töölt lahkumise tõenäosusega (Sass jt, 2011).

Kuna rahulolevad õpetajad jäävad tõenäolisemalt haridussektorisse tööle, vähendades seeläbi töötajate vahetust ja sellega kaasnevaid kulutusi uute õpetajate värbamiseks ja koolitamiseks (Rinke & Mawhinney, 2019), on oluline uurida õpetajate heaolu, emotsionaalset enesetunnet ning seda mõjutavaid tegureid Eestis.

Õpetajate heaolu ja enesetunne on mõjutatud mitmetest teguritest, nagu näiteks õpetamise keskkonna kvaliteet, kooli juhtkonna poolt saadav toetus ja tunnustus; samuti õpetaja töös olev autonoomia ja kontroll (Ohide jt, 2017). Lisaks õpetaja heaolu mõjutavatele sisemistele teguritele võivad omada rolli välised tegurid nagu lapsevanemate ja ühiskonna toetus ja kaasatus (El-Hilali & Al-Rashidi, 2015). Samuti mõjutavad õpetaja heaolu talle pakutava professionaalse arengu võimalused (Smet, 2021). Õpetajate heaolu on oluline, kuna see peegeldub nii individuaalse õpetaja kui kogu haridussüsteemi edus. Uuringute kohaselt on õpetajad, kes on rahulolevamad, rohkem pühendunud ja motiveeritud ning seetõttu saavad nende õpilased paremaid tulemusi (Rockoff, 2004; Toropova, 2020).

Emotsionaalne enesetunne

Emotsionaalne enesetunne on Adler jt, (2017) kohaselt:

/.../ samaaegselt inimkogemuse halvavate osade - depressioon, ärevus, viha, hirm - puudus kui ka jõustavate - positiivsed tunded, tähendus, tervislikud suhted, keskkondlik meisterlikkus, hõlmatus, eneseteostus - olemasolu.

Emotsionaalne enesetunne on oluline osa üldisest tervisest, mängides suurt rolli inimese elukvaliteedi määramisel (Kashdan & Rottenberg, 2010). Head emotsionaalset enesetunnet iseloomustab positiivsete emotsioonide märkamine ja kogemine, aga eriti oluline on emotsionaalne enesetunne negatiivsete emotsioonidega toimetulekul (Kashdan & Biswas-Diener, 2014; Ozamiz-Etxebarria jt, 2021). Õpetajate emotsionaalset enesetunnet on seotud kokkupuutega stressiga töökohal (Aldrup jt, 2017; Rafsanjani & Rahmawati,

2019; Zhang jt, 2023). Aluoja jt (1999) järgi koosneb emotsionaalne enesetunne depressioonist, ärevusest, agorafobiast-paanikast, väsimusest ning insomniast.

Õpetajate emotsionaalne enesetunne on seotud sellega, kuidas õpilased infot talletavad. Parema emotsionaalse enesetundega õpetajad loovad klassis paremad õpitingimused ning nende enesetunne omab otsest mõju õpilaste motivatsioonile ning õpitulemustele (Arens & Morin, 2016; Klusmann jt, 2008; Shen jt, 2015). Seoseid on leitud ka õpetaja kehva emotsionaalse enesetunde ning õpilaste käitumisprobleemide vahel klassis (Aldrup jt, 2018). Parema emotsionaalse enesetundega õpetajad kasutavad õpetamisel lisaks õppekavas ettenähtule ka sotsiaalset ja emotsionaalset õpet (Buettner jt, 2016; Jennings & Greenberg, 2009). Seevastu depressiooni sümptomaatikaga õpetajad saavad kehvemini läbi lastega (Koles jt, 2013; Whitaker jt, 2015) ning hoiavad vähem korda läbi rutiinide ja käitumuslike juhiste (Hamre & Pianta, 2004; Sandilos jt, 2015). Edelman (2018) leidis, et kolmandik õpetajatest ületab ärelõikepunkte depressiooni ning ärevuse osas. Õpetaja emotsionaalne enesetunne mõjutab nende tööl püsimist. Nii algajate kui kogunud õpetajate puhul on kõrgema stressi taseme ja töölt lahkumise vahel positiivne seos (Nazari & Alizadeh Oghyanous, 2021). Õpetajate emotsionaalne enesetunne on seega oluline mitte ainult õpetaja vaimse tervise osas, vaid ka õpilaste tunnikäitumise ja õppeedu osas.

Emotsionaalne enesetunne on seotud üldise õnnetunde ja eluga rahuloluga (Cénat jt, 2021; Desouky & Allam, 2017). Indiviidid, kellel on kõrgem töörahulolu tase, raporteerivad suuremat heaolu ja õnnetunnet (Wright & Cropanzano, 2000). Samuti viitab parem emotsionaalne enesetunne suuremale tajutud rahulolu ja õnnetunde hinnangule (Diener jt, 2010; Ma jt, 2022). Ekstravertne ja positiivne suhtumine tingivad suurema töörahulolu (Judge & Bono, 2001) ning parema emotsionaalse enesetunde (Lyubomirsky jt, 2005).

Subjektiivne heaolu

Uuringutes nähtub läbivalt heaolu käsitlemine kahe eraldi konseptsioonina, milleks on emotsionaalne enesetunne ja subjektiivne heaolu, kuid harva käsitletakse neid koos (Hanley jt, 2015). Samas on näha tõusvat huvi mõlema suhtes positiivses psühholoogias (Linley jt, 2009). Kuigi emotsionaalset enesetunnet ja subjektiivset heaolu kasutatakse samatähenduslikuna, siis emotsionaalse enesetunde juured on eudaimonismis ning subjektiivse heaolu omad hedonismis (Joseph & Linley, 2005). Emotsionaalne enesetunne on seotud autonoomia, eneseteostuse ning elu eesmärgiga (Ryff & Singer, 2008). Subjektiivne heaolu on seotud kõrgema positiivse afektiga ja eluga rahuloluga ning

madalama negatiivse afektiga (Diener, 1984; Durkin & Joseph, 2009), mis tulenevad hedonismist (Joseph & Linley, 2005; Kahneman, 1999). Subjektiivne heaolu on inimese enda tajutud elukvaliteedi mõõde, mis hõlmab emotsionaalset rahulolu, eluga rahulolu ja üldist õnnetunnet (Brülde, 2007). See kajastab individuaalset arusaama oma elu kvaliteedist ning see ei pea tingimata olema sõltuv objektiivsetest tingimustest nagu sissetulek või sotsiaalne staatus (Brülde, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Õpetajate subjektiivne heaolu on oluline tegur nende professionaalse rahulolu mõistmisel ning mõjutab õpilaste kogemusi ja õpitulemusi (Baker jt, 2008). Õpetajad, kes tunnevad end rahulolevana ja motiveerituna, on tõenäolisemalt kaasatud ning loovad positiivsema õpikeskkonna, mis omakorda soodustab õpilaste õppimist ja saavutusi (Escaron jt, 2023; Frenzel, jt, 2009; Mankin jt, 2017). See on seotud ka õpetajate töömotivatsiooni ja pühendumusega (Helliwell & Huang, 2014).

Positiivsed emotsioonid töökohal, nagu rahulolu ja õnnelikkus, on seotud kõrgema subjektiivse heaoluga ning paremate töötulemustega (Diener & Seligman, 2002). Samas võivad negatiivsed emotsioonid, nagu stress ja ärevus, kahjustada õpetajate subjektiivset heaolu ning viia läbipõlemiseni (Van Droogenbroeck jt, 2014). Õpetajate heaolu avaldab mõju kooli üldisele kliimale ja õpilaste saavutustele (Collie jt, 2012).

Tööalased suhted

Tööalased suhted viitavad sidemetele ja interaktsioonidele, mis eksisteerivad inimeste vahel töökohal (Methot jt, 2016). Tööalaste suhete all mõeldakse tihti juhatuse kommunikatsiooni, töökeskkonna emotsionaalset kultuuri ning töötaja identiteeti organisatsioonis (Yue jt, 2020). Tööalased suhted võivad oluliselt mõjutada nii individuaalseid kui ka organisatsiooni tulemusi (Methot jt, 2016; Tran jt, 2018).

Individuaalsel tasandil on positiivsed töösuhted seotud tööga rahulolu, motivatsiooni ja emotsionaalse enesetundega (Bastian, 2022; Retallic & Butt, 2004; de Jong jt, 2022; Tran jt, 2018). Töötajad, kellel on kolleegidega toetavad ja koostööalised suhted, naudivad suurema tõenäosusega oma tööd ja tunnevad end organisatsiooni edusse panustavana (Methot jt, 2016). See võib viia tootlikkuse ja kaasatuse kõrgemale tasemele (Methot jt, 2016).

Organisatsiooni tasandil on positiivsed suhted töökohal seotud toetava töökultuuri ning hea meeskonnatöö ja suhtlusega (Methot jt, 2016; Bastian, 2022) ning seda ka koolides (Reeves jt, 2017). Kui töötajatel on omavahel head suhted, usaldavad ja toetavad nad üksteist tõenäolisemalt, mis võib kaasa tuua tõhusama koostöö ja probleemide lahendamise (Methot jt, 2016; Reeves jt, 2017). Koolides võib see anda õpilastele ja organisatsioonile tervikuna paremaid tulemusi (Reeves jt, 2017).

Organisatsioonikultuur koosneb normidest, väärtustest, uskumustest ja eeldustest, mis mõjutavad töötajatevahelisi suhteid (Baker, 1980; Ravasi & Schultz, 2006).

Organisatsioonid on tulemuslikumad, kui töötajad on hinnatud, toetatakse nende omavahelist koostööd ja leevendatakse töölaseid pingeid ning on leitud, et see parandab tööga rahulolu (O'Neill & Rothbard, 2017; Rhee, 2007). Läbi kolleegide vaheliste suhete ja koostöö toetamise saab tõsta organisatsiooni efektiivsust (Gregory jt, 2009; Ouchi & Jaeger, 1978), töötaja tulemuslikkust (Schrodt, 2002), tööga rahulolu, juhatuse ja töötaja omavahelisi suhteid (Barsade & O'Neill, 2016; Men & Yue, 2019). Töölase suhete, organisatsioonikultuuri ning koostöö toetamine on olulised aspektid töötaja rahulolu tõstmised (Grunig, Grunig & Dozier, 2002; Sriramesh jt, 1996).

Seevastu negatiivsetel töösuhetel võib olla negatiivne mõju nii üksikisikule kui ka organisatsioonidele (Retallic & Butt, 2004; Tran jt, 2018). Kehvad suhted töötajate vahel võivad põhjustada konflikte ja pingeid, mis võivad vähendada tööga rahulolu ja motivatsiooni (Bastian, 2022; Retallic & Butt, 2004; Tran jt, 2018). Lisaks võivad negatiivsed töösuhted luua keskkonna, kus keskendutakse pigem pingete maandamisele ning kulutatakse vaimset ressursi (Methot jt, 2016), mis kahjustab organisatsiooni mainet ning läbi selle takistab kooli võimet meelitada ligi ja hoida andekaid õpetajaid (Reeves jt, 2017).

Õpetaja suhted õpilaste, kolleegide ja juhtkonnaga on seotud mitmete aspektidega õpetajate elus ja töös. Õpetajate suhted juhtkonnaga mõjutavad omakorda suhteid õpilastega rohkem kui kollegiaalsed suhted (Betoret, 2006; Dinham & Scott, 1998). Kooli juhtkond võib kergendada õpetaja töökoormat läbi tööalase toe pakkumise (Littrell jt, 1994). Suhted juhtkonna, õpilaste ja kolleegidega mõjutavad õpetajate stressitaset (Rieg jt, 2007), samas kui kolleegidega koostöö ning planeerimine võib aidata tööga kohastuda (Gersten jt, 2001).

On võimalusi, kuidas kool saab toetada õpetaja töölaseid suhteid ning uue õpetaja integreerumist töökeskkonda. Kooli poolt pakutav tugi aitab õpetajatel ametisse püsima

jääda (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018). Esimese viie aasta töötamise jooksul lahkub ametist 17-50% õpetajast (Carusi, 2017; Gray & Taie, 2015), Eestis lahkub neid ametist 30% (Selliiov & Vaher, 2018). Üks viis uusi õpetajaid toetada võib olla mentorlusprogramm, mis aitab kujundada koolikultuuri (Jokinen jt, 2008) ning toetab kollegiaalsuse arengut (Snoek jt, 2010).

Sissetulek

Töökoha poolt pakutavad preemia- või täiendava palga süsteemid on iga eduka ettevõtte oluline osa (Cerasoli jt, 2006; Reizer jt, 2019). Need süsteemid pakuvad töötajatele tunnustust ja stiimuleid nende raske töö ja saavutuste eest (Nasir & Mahmood, 2018). See mitte ainult ei motiveeri töötajaid oma parimaid jõupingutusi jätkama (Akafo & Boateng, 2015), vaid aitab kaasa positiivse ja produktiivse töökeskkonna loomisele (Clotfelter jt, 2006; Hanushek jt, 2001).

Sissetulek jagatakse kolmeks: palk (pay), hüved (fringe benefits) ja preemiad (contingent rewards). Palga all käsitletakse palka töö eest saadavat tasu. Lisaks palgale saab rahaliselt kompenseerida töötajaid läbi hüvede. Hüved on erinevad palgale lisanduvad rahalised kui mitte otse töötajale laekuvad sissetulekuid, mis hõlmavad tihti tasuta majutust, puhkusepäevade arvu, lõunapakkumisi / -võimalusi, treenimisi, koolitusi, pindlikke töötunde (Ahmad & Scott, 2015). Preemiade all mõistetakse tunnustust tehtud töö või saavutatud tulemuse eest. Preemiad hõlmavad tunnustust, tulemuspalk, boonuseid (Harunavamwe & Kanengoni, 2013; Korir & Kipkebut, 2016).

Töökoha sissetulekumeetmete üks peamisi eeliseid on see, et need aitavad tõsta töötajate motivatsiooni. Kui töötajad tunnevad, et nende rasket tööd tunnustatakse ja hinnatakse, on nad tõenäolisemalt kaasatud ja motiveeritud andma endast parima (Akafo & Boateng, 2015). See on uuringute kohaselt seotud tõhusama töö tegemise ja suurema töörahuloluga (Akafo & Boateng, 2015; Ibrar & Khan, 2015). On leitud, et sissetulek mõjub positiivselt töötajate töö tulemuslikkusele (Ibrar & Khan, 2015). Lisaks motivatsiooni suurendamisele võivad töökohal premeerimise süsteemid aidata parandada ka töötajate enesetunnet töökohal ning töökeskkonnas (Forson jt, 2021).

Möödunud aastal plaaniti õpetajate palgatõusuks 5,7% (Kallas, 2023) kui inflatsioon oli 9,2% (Satsuta, 2023). Õpetajate töökohal jätkamine on seotud palga suurusega (Darling-Hammond, 1998; Ingersoll & Smith, 2003). Õiglane palk võib aidata parandada

töötajate töökohal püsimise määra (Mendis, 2017). Kui töötajad tunnevad, et neid väärtustatakse ja hinnatakse, soovivad nad tõenäolisemalt ettevõttesse pikaks ajaks jääda (Mendis, 2017). Püsivalt töökohal jätkavad töötajad säästavad ettevõtte aega ja ressursse, mis muuduks uute töötajate värbamiseks ja koolitamiseks (Mendis, 2017).

Õpetajatega palgakorraldusest võib tõusta pikaajaline kasu koolidele ja koolipiirkondadele. Näiteks heade töötulemustega õpetajaid hoides ning neile vajalikku tunnustust, palka ja tuge pakkudes saavad koolid luua positiivse ja toetava kultuuri, mis julgustab õpetajate vahelist koostööd ja professionaalset kasvu (Beehr, 1981; O'Neill & Rothbard, 2017; Rhee, 2007). Lisaks on leitud, et üle kahe kolmandiku Eesti õpetajatest motiveeris valima õpetaja ametit püsiv sissetulek, tööaeg, puhkused, osakoormusega töötamise võimalus (Taimalu jt, 2019). Õpetajad, keda tööalaselt premeeritakse on efektiivsemad, mis omakorda võib kaasa tuua õpilaste paremaid õpitulemusi (Ofoegbu, 2004).

Mitmed uuringud on leidnud, et rahalised preemiad vähendavad õpetajate töölt lahkumist (Bruns jt, 2011; Bumgartner, 2013; Clotfelter jt, 2008; Glazerman jt, 2013; OECD, 2019; Springer jt, 2016). Springer jt (2016) leidis, et õpetajatel, kes said rahalist preemiat, olid õpilaste tulemused üle ühe standardhälbe võrra kõrgemad võrreldes piirkonna keskmiste tulemustega. Sellest tingituna võib väita, et preemiatega tagame parema võimaluse, et õpetaja jääb tööle ning tõstame tema tööefektiivsust 1,7 standardhälvet (Springer jt, 2016).

Seosed õpetaja tööalaste suhete, sissetuleku, subjektiivse heaolu ning emotsionaalse enesetunde vahel

Õpetaja subjektiivse heaolu ning tööelu kvaliteedi, eesmärgipärasuse, enda tajutud võimekuse ja eneseteostuse vahel on leitud positiivseid seoseid (Song jt, 2020). Õpetajad, kes tunnevad end tööl rahulolevana ja õnnelikuna, suudavad luua paremaid töösuhteid ning on avatumad koostööle teiste kolleegidega (Ira jt, 2021). Õpetajate subjektiivne heaolu on seotud nende emotsionaalse enesetunde ja stressitasemega ning võib mõjutada nende suhteid nii kolleegide kui ka õpilastega (Brouwers & Tomic, 2000).

Emotsionaalne enesetunne, nagu ka subjektiivne heaolu, on positiivselt seotud tööalase rahuloluga (Avey jt, 2011), tööle pühendumisega, töösooritusega ning negatiivselt seotud kortisooli tasemega (Abbas jt, 2014). Õpetajate stressitase on seotud tunnustuse ning sissetulekuga (Gillespie jt, 2001), kõrgem palk on seotud parema emotsionaalse enesetundega (Ilgan jt, 2015).

Töösuhetel on oluline roll nii individuaalsete kui ka organisatsiooni tulemuste saavutamisel (Methot jt, 2016; Tran jt, 2018). Positiivsed töösuhted võivad suurendada tööga rahulolu, motivatsiooni ja tootlikkust (Methot jt, 2016; Bastian, 2022), aga ka paremat meeskonnatööd ja suhtlust (Methot jt, 2016) ning kõrgemat subjektiivset heaolu (Gray jt, 2017; Yang jt, 2022). Teisest küljest võivad negatiivsed töösuhted avaldada negatiivset mõju nii üksikisikutele kui ka organisatsioonidele (Tran jt, 2018). 2018. aasta TALIS uuringu kohaselt töötasid õpilastega paremini läbi saavad õpetajad suurema tõenäosusega muutustele avatud keskkonnas (OECD, 2020). Varasemalt on leitud seoseid depressiooni, ärevuse, stressi ning tööalaste suhete vahel, kus kõrgemad skoorid depressiooni ja ärevuse skaaladel mõjutab tööalast tuge negatiivselt (Khodarahimi jt, 2012).

Madal palk ning madal heaolu tase on tugevalt seotud ka töölt lahkumisega (Gibbs & Miller, 2014; Jackson, 2012; Simon & Johnson, 2015). Kuigi õpetajate palga olulisust on rõhutatud mitme uuringu raames (Akiba jt, 2012; Jackson jt, 2014), on vähe uuritud, kui tugevalt mõjutavad õpetajate tööle jäämist palk ja heaolu koos hinnatuna. TALIS 2018. aasta uuringus küsiti õpetajatelt, kuhu oleks prioriteetne suunata rahastus. Vastuseks pakkusid õpetajad valdkondi, mis olid otseselt seotud nende heaoluga (palk, koolitused, koormuse vähendamine) (OECD, 2020). Varasemalt on leitud, et madalam sissetulek on positiivselt seotud depressiooni ning ärevusega (Ridley jt, 2020).

Magistritöö hüpoteesid

Töö eesmärk on uurida õpetajate tööalaseid suhteid, sissetuleku, subjektiivse heaolu ning emotsionaalset enesetunnet ning nimetatud valdkondade omavahelisi seoseid.

Hüpoteesid:

1. Rahuldavate tööalaste suhetega õpetajate subjektiivne heaolu on suurem.
2. Rahuldavate tööalaste suhetega õpetajatel on vähem emotsionaalseid probleeme ja vaevusi.
3. Suurema sissetulekuga õpetajatel on suurem subjektiivne heaolu.
4. Suurema sissetulekuga õpetajatel on vähem emotsionaalseid probleeme ja vaevusi.
5. Suurema subjektiivse heaoluga õpetajatel on vähem emotsionaalseid probleeme ja vaevusi.

6. Paremad tööalased suhted ja suurem sissetulek ennustavad suuremat subjektiivset heaolu.
7. Paremad tööalased suhted ja suurem sissetulek ennustavad vähem emotsionaalseid probleeme ja vaevusi.
8. Paremad tööalased suhted, suurem sissetulek ja suurem subjektiivne heaolu ennustavad vähem emotsionaalseid probleeme ja vaevusi.

Meetod

Valim

Küsimustiku täitmist alustas 509 inimest ning lõpliku valimi moodustas 440 (396 naist ja 39 meest) inimest. Osalejate leidmiseks koostati nimistu Eesti koolidest ning seejärel saadeti kutse osaleda uuringus. Kui õpetajatel oli kooli lehel olemas isiklik e-posti aadress, siis kasutati seda, vastasel korral paluti kooli kontaktinimesel edastada see kooli töötajatele. Kutse saadeti 389 kooli õpetajatele. Osalejate vanus oli vahemikus 19-80 ning keskmiseks vanuseks oli 47,57 aastat (SD = 12,74).

Mõõtevahendid

Andmete kogumiseks kasutati nelja enesekohast küsimustikku: Emotsionaalse enesetunde küsimustikku EEK-2 (Aluoja jt, 1999), õpetaja subjektiivse heaolu küsimustikku (*Teacher Subjective Well-being Questionnaire* (Renshaw jt, 2015)), tööga rahulolu küsimustikku (*Job Satisfaction Survey* (Spector, 1994)) ning kooli töötingimuste küsimustikku (*School Workplace Conditions Survey* (Ansley et al, 2019)). Kolm viimast küsimustikku tõlgiti projekti raames eesti keelde. Küsimustike tõlkimisel ning andmete kogumisel osales neli üliõpilast. Kõigepealt tõlgiti küsimustikud eesti keelde ning seejärel tehti tagasitõlge küsimustikke enne mitte näinud inimeste poolt. Kolm uurimisrühma liiget palusid peale tõlkimisprotsessi hinnata kolmel õpetajal küsimuste ja väidete arusaadavust. Lisaks eelnimetatud küsimustikele koguti osalejate demograafilisi andmeid.

Emotsionaalse enesetunde küsimustik (EEK-2)

Emotsionaalse enesetunde küsimustik koosneb 28 enesekohasest väitest täitja depressiooni (DEP - 8 väidet), üldistunud ärevushäire (ÜÄR - 6 väidet), paanikahäire (PAF - 5 väidet),

sotsiaalärevuse (SÄR - 2 väidet), asteenia (AST - 4 väidet) ja insomniat (INS - 3 väidet) sümptomite kohta (Aluoja jt, 1999). Väiteid hinnatakse 5-pallisel Likerti skaalal (0 - üldse mitte, 4 - pidevalt). Küsimustiku üldskoor näitab emotsionaalsete probleemide ja vaevuste määra. Kogu küsimustikusisereliaablus on $\alpha = 0,95$ ning testi alaskaalade sisereliaablused on vahemikus $\alpha = 0,77$ kuni $\alpha = 0,92$.

Õpetaja subjektiivse heaolu küsimustik

Õpetaja subjektiivse heaolu küsimustik (Teacher Subjective Well-being Questionnaire) koosneb kaheksast enesekohasest väitest, mis jaotuvad kahe alaskaala vahel, milleks on kooli ühtsustunne ja õpetamise tajutud enesetõhusus (Renshaw jt, 2015). Väiteid hinnatakse 4 - pallisel Likerti skaalal (1 –peaaegu mitte kunagi, 4 – peaaegu alati (Renshaw jt, 2015). Magistritöö raames mõõdeti ka testi sisereliaablust terve küsimustikul ($\alpha = 0,88$) alaskaaladel kooli sidusus ($\alpha = 0,87$) ja õpetamise tajutud enesetõhusus ($\alpha = 0,83$).

Tööga rahulolu küsimustik

Tööga rahulolu küsimustik (Job Satisfaction Survey) koosneb 36 enesekohasest väitest hindamaks töötaja hinnangut tööle üldiselt ja selle erinevatele aspektidele. Küsimustik koosneb üheksast alaskaalast (palk, edutamine, juhendamine, hüved, tulemuspõhised preemiad, tööprotseduurid, kolleegid, töö iseloom, kommunikatsioon), mis kõik koosnevad neljast küsimusest (Spector, 1994). Küsimustikule vastatakse 6-pallisel Likerti skaalal (1 - ei nõustu üldse, 6 - olen täiesti nõus). Tulemuste interpreteerimisel tähistab alaskaala koondskoor 4-12 rahulolematust, 12-16 piiripealsust, 16-24 rahulolu hinnatava aspektiga ning küsimustiku üldskoor 36-108 rahulolematust, 108-144 piiripealsust, 144-216 rahulolu tööga üldiselt (Spector, 1994). Küsimustikust kasutati selles töös palk ja tunnustust puudutavaid osasid.

Uuriti rahulolu palga (nt “Ma tunnen, et mulle makstakse tehtud töö eest õiglast palka”), hüvedega (nt “Ma ei ole rahul hüvedega, mida saan”) ja preemiatega (nt “Kui ma teen head tööd, saan ma selle eest väärilise tunnustuse”). Seitsme väite skoorid pöörati enne andmeanalüüsi, kuna väited olid esitatud eitavas formaadis ning neid kasutati andmeanalüüsis. Vastuste sisereliaablust kontrolliti nii palk ($\alpha = 0,74$), hüvede ($\alpha = 0,70$), preemiate ($\alpha = 0,69$) kui kogu küsimustiku osas ($\alpha = 0,86$).

Kooli töötingimuste küsimustik

Töölaseid suhteid uuriti kooli töötingimuste küsimustikuga (School Workplace Questionnaire). Küsimustik koosneb 31 enesekohasest väitest, millele antakse rahuloluhinnang 4 - pallisel Likerti skaala (1 - ei ole üldse rahul, 4 - olen väga rahul). Viies vastusevariant on “ei oska öelda või ei kehti minu töö kohta”. Küsimustik jaguneb kaheks alaskaalaks, töötingimused ja töökogemuse kvaliteet, mis omakorda jaguneva vastavalt neljaks (kooli juhtkond, töölased suhted, töö ülesehitus, tööstress) ja kolmeks (õpetaja enesetõhusus, interpersonaalsete suhete kvaliteet, tööle pühendumus) alaskaalaks (Ansley jt, 2019).

Töölaste suhete uurimiseks kasutati alaskaalat, mis uuris õpetaja rahulolu kooli juhtkonnaga (nt “Kooli juhtkonna toetus Teie tööülesannete täitmisele”, $\alpha = 0,84$), suhetega kolleegidega (nt “Suhted koolipersonaliga (nt õpetajad, abiõpetajad, tugiisikud, teiste teenuste pakkujad)”, $\alpha = 0,73$) ning suhetega lapsevanematega (nt “Vanemate/hooldajate toetus õpilaste käitumise suunamisele”, $\alpha = 0,81$).

Protseduur

Andmeid koguti ülemaailmse projekti “Ülemaailmne õpetajate heaolu ja vaimse tervise uurimus COVID-19 pandeemia järgselt” raames 2023. aasta märtsis ja aprillis. Projekt on saanud eetikakomitee nõusoleku University of Warwick’s Humanities and Social Sciences Research Ethics Committee poolt.

Potentsiaalsetele osalejatele saadeti e-kirjaga kutse. Kutse saadeti kõigile Eesti koolide õpetajatele, kelle kontaktandmed olid kooli lehel avalikult saadaval ning eelneva puudumisel, saadeti kutse kooli juhtkonnale ja paluti see edastada õpetajatele. Veebipõhist küsimustikku täideti keskkonnas Qualtrics Survey. Andmeanalüüsiks kasutati programmi IBM SPSS (versioon 29.0.2). Seoste leidmiseks kasutati Pearsoni korrelatsioonianalüüsi ning ennustusvõime tuvastamiseks kasutati mitmest lineaarset regressioonanalüüsi.

Tulemused

Töölaste suhete, sissetuleku, subjektiivse heaolu ja emotsionaalse enesetunde omavahelised seosed

Selle tööga uuriti õpetajate tööalaste suhete ja sissetuleku seost heaolu ja emotsionaalse enesetundega (vt Tabel 1).

Tabel 1. Kasutatud küsimustike tulemused

	Min	Max	M	SD
EEK-2				
DEP	0	31	9,18	6,88
ÜÄR	0	24	8,81	5,11
PAF	0	15	1,14	2,18
SÄR	0	7	1,29	1,66
AST	0	16	7,74	4,22
INS	0	12	4,96	3,11
Koondskoor	0	98	33,08	18,61
Heaolu				
Sidusus	4	16	13,11	2,59
Õpetaja tõhusus	4	16	12,67	2,34
Koondskoor	8	32	25,72	4,39
Töölased suhted				
Juhtkond	4	12	8,77	2,16
Kolleegid	4	12	9,13	1,60
Vanemad	4	12	7,77	2,10
Koondskoor	12	36	25,21	4,67
Sissetulek				
Palk	4	24	13,56	4,43
Hüved	4	24	14,37	4,41
Preemiad	4	24	14,92	4,33
Koondskoor	14	70	42,86	11,27

Märkus. Min – skaala minimaalne võimalik skoor, max – skaala maksimaalne võimalik skoor, M – keskmine skoor, SD – standardhälve, DEP – depressioon jt meeleoluhäired, ÜÄR – üldistunud ärevus, PAF – paanikahäire, SÄR – sotsiaalfobia, AST – vaimne kurnatus, INS – unehäired.

Õpetajate emotsionaalse enesetunde, heaolu, tööalaste suhete ja sissetuleku omavaheliste seoste uurimiseks kasutati korrelatsioonanalüüsi (vt Tabel 2). Õpetajate heaolu kooli sidususe alaskaalas oli mõõdukas positiivses korrelatsioonis tööalaste suhetega ($r = 0,45 - 0,54$, $p < 0,001$), jättes välja suhte vanematega. Suhe vanematega on nõrgas positiivses korrelatsioonis kooli sidususega ($r = 0,15$, $p < 0,01$). Töölased suhted on nõrgas positiivses korrelatsioonis õpetaja tõhususega ($r = 0,19 - 0,22$, $p < 0,001$). Õpetaja tööalased suhtes (va suhe vanematega ($r = 0,18$, $p < 0,001$)) olid mõõdukas positiivses korrelatsioonis üldise heaoluga.

Emotsionaalset enesetunnet uuriti alaskaalade kaupa. Töölased suhted olid kõigi alaskaalade raames kerges negatiivses korrelatsioonis kõigi EEK-2 alaskaaladega ($r = -0,25 - (-0,03)$, $p < 0,001-0,05$).

Õpetajatele pakutavat sissetulekut uuriti palga, hüvede ja preemia alaskaala ning eelnimetatud kolme koondskooriga. Sidusus oli mõõdukas positiivses korrelatsioonis

kompensatsiooni, palga ja preemiatega ($r = 0,36 - 0,52, p < 0,001$) ning kerges positiivses korrelatsioonis hüvedega ($r = 0,26, p < 0,001$). Õpetaja enesetõhusus oli kerges positiivses korrelatsioonis kompensatsiooni, tasu ja preemiatega ($r = 0,05 - 0,18, p < 0,001$), seos hüvedega polnud statistiliselt oluline. Üldine heaolu oli kerges positiivses korrelatsioonis hüvedega ($r = 0,17, p < 0,001$) ning mõõdukas korrelatsioonis palga ja preemiatega ($r = 0,30 - 0,39, p < 0,001$).

Sissetuleku ja emotsionaalse enesetunde skoorid jäid enamasti kerge negatiivse korrelatsiooniga vahemikku $r = -0,30$ ja $r = -0,11$ ($p < 0,05$). Mõõduka negatiivse korrelatsiooniga olid preemia seos depressiooni ($r = -0,33, p < 0,001$) ja asteeniaga ($r = -0,33, p < 0,001$).

Kooli sidusus oli mõõdukalt seotud depressiooni, üldistunud ärevushäire ja asteenia alaskaaladega, kus korrelatsioonikordaja jäi vahemikku $r = -0,34$ kuni $r = -0,50$ ($p < 0,001$). Õpetaja enesetõhusus oli mõõdukas korrelatsioonis depressiooni ($r = -0,43, p < 0,001$) ja asteenia ($r = -0,32, p < 0,001$) alaskaaladega. Üldine heaolu oli mõõdukas korrelatsioonis depressiooni, üldistunud ärevushäire ja asteenia alaskaaladega, kus korrelatsioonikordaja jäi vahemikku $r = -0,37$ kuni $r = -0,52$ ($p < 0,001$).

Tabel 2. Seosed õpetajate emotsionaalse enesetunde, subjektiivse heaolu, sissetuleku ja tööalaste suhete vahel

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. EEK-2 - DEP	-																
2. EEK-2 - ÜÄR	0,763***	-															
3. EEK-2 - PAF	0,504***	0,457***	-														
4. EEK-2 - SÄR	0,455***	0,391***	0,514***	-													
5. EEK-2 - AST	0,687***	0,688***	0,384***	0,396***	-												
6. EEK-2 - INS	0,520***	0,538***	0,320***	0,280***	0,514***	-											
7. EEK-2 - ÜLD	0,916***	0,886***	0,609***	0,557***	0,830***	0,676***	-										
7. Suhe juhtkonnaga	-0,254***	-0,187***	-0,147**	-0,160***	-0,198***	-0,152***	-0,255***	-									
8. Suhe kolleegidega	-0,230***	-0,185***	-0,117*	-0,148**	-0,178***	-0,159***	-0,229***	0,509***	-								
9. Suhe vanematega	-0,106*	-0,098*	-0,034	-0,030	-0,073	-0,107*	-0,109**	0,262***	0,173***	-							
10. Töösuhted	-0,231***	-0,167***	-0,157**	-0,149**	-0,194***	-0,171***	-0,240***	0,751***	0,653***	0,681***	-						
11. Kooli sidusus	-0,499***	-0,357***	-0,287***	-0,190***	-0,344***	-0,221***	-0,445***	0,539***	0,451***	0,147**	0,470***	-					
12. Õpetaja tõhusus	-0,433***	-0,297***	-0,195***	-0,184***	-0,316***	-0,158***	-0,384***	0,205***	0,210***	0,189***	0,220***	0,512***	-				
13. Heaolu	-0,517***	-0,369***	-0,272***	-0,211***	-0,368***	-0,195***	-0,460***	0,428***	0,380***	0,181***	0,393***	0,871***	0,856***	-			
14. Palk	-0,260***	-0,189***	-0,164***	-0,151**	-0,247***	-0,152**	-0,262***	0,344***	0,255***	0,104*	0,304***	0,360***	0,182***	0,301***	-		
15. Hüved	-0,152**	-0,167***	-0,141**	-0,106*	-0,175***	-0,151**	-0,193***	0,347***	0,235***	0,095	0,312***	0,264***	0,050	0,171***	0,614***	-	
16. Preemiad	-0,328***	-0,252***	-0,185***	-0,200***	-0,326***	-0,210***	-0,336***	0,534***	0,385***	0,186***	0,452***	0,516***	0,170***	0,387***	0,614***	0,569***	-
17. Sissetulek	-0,290***	-0,239***	-0,194***	-0,177***	-0,295***	-0,206***	-0,311***	0,474***	0,339***	0,151**	0,417***	0,444***	0,156**	0,335***	0,869***	0,852***	0,847***

Märkus. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Tumedas kirjas märgitud korrelatsioonide puhul on tunnuste omavaheline korrelatsioon >0,7 või <-0,7. DEP – depressioon jt meeleoluhäired, ÜÄR – üldistunud ärevus, PAF – paanikahäire, SÄR – sotsiaalfoobia, AST – vaimne kurnatus, INS – unehäired.

Töölased suhted ja sissetulek kui subjektiivse heaolu ennustajad

Muutujate ennustusvõime hindamiseks viidi läbi mitmene lineaarne regressioonanalüüs. Töölased suhted ja sissetulek ennustasid subjektiivset heaolu (vt Tabel 3). Mudel seletas ära 19% variatiivsusest (kohandatud $R^2 = 0,19$, $F = 51,94$, $p < 0,001$). Tugevam ennustusvõime oli tööalastel suhetel ning väiksem sissetulekul.

Tabel 3. Töölaste suhtete ja sissetuleku subjektiivse heaolu ennustamisvõime

	B	β	t	p
Intercept	14,83		13,60	<0,001
Töölased suhted	0,30	0,32	6,63	<0,001
Sissetulek	0,08	0,20	4,28	<0,001

Töölased suhted ja sissetulek kui emotsionaalse enesetunde ennustajad

Töölased suhted ja sissetulek ennustasid emotsionaalset enesetunnet (vt Tabel 4). Mudel seletas ära 11% variatiivsusest (kohandatud $R^2 = 0,11$, $F = 26,94$, $p < 0,001$). Sissetuleku ennustusvõime oli suurem kui tööalaste suhete oma, samas efektsuurus oli tööalastel suhetel suurem.

Tabel 4. Töölaste suhtete ja sissetuleku emotsionaalse enesetunde ennustamisvõime

	B	β	t	p
Intercept	64,71		13,34	<0,001
Töölased suhted	-0,54	-0,14	-2,73	0,007
Sissetulek	-0,42	-0,25	-5,02	<0,001

Töölased suhted, sissetulek ja subjektiivne heaolu kui emotsionaalse enesetunde ennustajad

Kolme muutuja emotsionaalse enesetunde ennustusvõime hindamiseks viidi läbi mitmene lineaarne regressioonanalüüs. Emotsionaalse enesehinnangu mõõtmiseks kalkuleeriti EEK-2 koondskoor.

Töölased suhted, sissetulek ja subjektiivse heaolu ennustasid emotsionaalset enesetunnet (vt Tabel 5). Mudel seletas ära 23% variatiivsusest (kohandatud $R^2 = 0,23$, $F = 44,04$, $p < 0,001$). Kõige tugevam ennustusvõime oli õpetaja subjektiivsel heaolul ning väikseim tööalastel suhetel. Töölased suhted ei olnud selles mudelis statistiliselt olulised ($p = 0,79$).

Tabel 5. Töölaste suhtete, sissetuleku ja subjektiivse heaolu ennustusvõime emotsionaalse enesetunde puhul

	B	β	t	p
Intercept	89,30		16,60	<0,001
Subjektiivne heaolu	-1,68	0,20	-8,34	<0,001
Töölased suhted	-0,05	-0,01	-0,27	0,79
Sissetulek	-0,28	-0,17	-3,51	<0,001

Arutelu

Emotsionaalne enesetunne

Õpetajad hindasid oma emotsionaalset enesetunnet enamasti normipiiresse, erandiks oli asteenia, mille puhul ületas keskmine skoor äralõikepunkti. Sellised näitajad pole õpetajate seas esmakordsed. Õpetajate emotsionaalse enesetunde uuringutes on leitud normiüleseid depressiooni (Kidger jt, 2016; Peitel, 2017) ning ärevuse näitajaid (Desouky & Allam, 2017) ning seda on raporteerinud kuni pooled õpetajatest (Cénat jt, 2021; Ma jt, 2022; Ozamiz-Etxebarria jt, 2021). Eestis on varasemalt leitud, et kolmandik õpetajatest ületab ärälõikepunkte depressiooni ning ärevuse alaskaaladel (Eldermann, 2018). Oluline on välja tuua, et tulemused kehtivad õpetajate emotsionaalse enesetunde kohta ning ei ole võrdluses laiema populatsiooniga.

Subjektiivne heaolu

Subjektiivse heaolu keskmine skoor oli 25,7, mis jääb küsimustikus võimalike maksimumpunkte arvestades ülemisele piirile. Sama skoori said tulemuseks uurijad Ameerika Ühendriikides (Escaron jt, 2023). See on kooskõlas ka varasemate leidudega kasutades sama küsimustikku (Mankin jt, 2017; Renshaw jt, 2015). Võib järeldada, et õpetajate subjektiivne heaolu on maailmapildis sarnane. Õpetaja heaolu on oluline

mõistmaks professionaalset rahulolu ning õpilaste koolikogemust (Baker jt, 2008). Samuti on välja toodud, et rahulolevamad õpetajad loovad positiivsema õpikeskkonna (Escaron jt, 2023; Frenzel, jt, 2009; Mankin jt, 2017) ning neil on kõrgem töömotivatsiooniga (Helliwell & Huang, 2014). Eesti õpetajate subjektiivse heaolu keskmine skoor jäi läbivalt ülemise kolmandiku hulka. Keskendudes õpetajate subjektiivse heaolu tõstmisele avaldub võimalus parandada ka õpikeskkonda, töömotivatsiooni ning õpilaste koolikogemust. Välja tuleb tuua ka asjaolu, et uuriti vaid tööga seotud subjektiivse heaolu kohta, seega tulemused ei peegelda laiemat subjektiivset heaolu õpetajate seas. Samuti ei laiendata järeldusi üldpopulatsioonile.

Töölased suhted

Õpetajad hindasid oma töölaseid suhteid juhtkonna, kolleegide ja vanematega keskmise skooriga 25,21. See toetab varasemaid leide tööalaste suhete uurimisel (Ansley, 2019), kus leiti, et õpetajate töölased suhted on nende endi hinnangul head või keskmisest skoorist paremad.

Kuna töölased suhted on seotud õpetajate ametispüsimisega (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018), siis on paslik pöörata tähelepanu õpetajatele, kelle töösuhetega rahulolu pole sama kõrge kui kolleegidel lootuses ennetada õpetajate ametist lahkumist. Kollegiaalseid suhteid soosides ja julgustades saab aidata luua tõhusa koostöö ja probleemide lahendamise (Methot jt, 2016; Reeves jt, 2017). Kasulik külg sellel on ka õpilaste paremad õppetulemused (Reeves jt, 2017). Samuti võib kaasa tuua töökeskkonna parendamist suhete soojendamise ka vanemate ja ülemustega (Betoret, 2006). Kooli töötingimuste küsimustikus oli välja toodud üks küsimus viitamaks otseselt õpetajate ja õpilaste vahelistele suhetele ning tulevikus sarnaste uuringute kordamisel võiks kaasata küsimustiku, mis uurib ka just seda aspekti Eesti maastikul.

Sissetulek

Eesti õpetajad hindasid oma rahulolu sissetulekuga keskmiseks või sellest paremaks. Kõige madalam oli nende rahulolu palgaga ning kõrgeim preemiatega. Varasemad uuringud on samuti leidnud palgaga madalama rahulolutaseme, kui preemiatega ja hüvedega (Bumgartner, 2013).

Hetkel on raskusi uute õpetajate leidmise ning haritud õpetajate hoidmisega. On leitud, et üks põhjuseid lahkumise taga on madal palk (Darling-Hammond, 1998; Ingersoll, 2003)

ning rahalised preemiad vähendavad õpetajate töölt lahkumist (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011; Clotfelter jt, 2008; Glazerman jt, 2013; OECD, 2019; Springer jt, 2016). Kuna sissetulek motiveerib töötajaid andma endast parima (Akafo & Boateng, 2015), siis keskendumine nende õpetaja toetamisele, kelle rahulolu sissetulekuga on madalam kui kolleegidel, võib kaasa tuua nende suurema panuse õpikeskkonna toetamisse ning motiveerida neid tööalaselt. Rahaliste vahendite kitsikusel võib pakkuda õpetajatele ka puhkuseid või paindlikumat tööaega (Taimsalu jt, 2019).

Seosed õpetajate emotsionaalse enesetunde, subjektiivse heaolu, tööalaste suhete ja sissetuleku vahel

Tööalased suhted kolleegide ja ülemustega olid mõõdukas positiivses seoses õpetaja subjektiivse heaoluga, mis kinnitab esimest hüpoteesi. Suhted olid nõrgas positiivses korrelatsioonis enesetõhususega ning suhe vanematega subjektiivse heaoluga. Tööalaste suhete ja subjektiivse heaolu vahel on leitud seoseid ka varem (Ira jt, 2021).

Suhete ja emotsionaalse enesetunde alaskaalade vahel esinesid nõrgad positiivsed seosed, mis kinnitab teist hüpoteesi. Varasemad uuringud on samuti leidnud seoseid kooli sisekliima ja õpetaja läbipõlemise vahel (Fernet jt, 2012; Grayson & Alvarez, 2008), mistõttu võib väita, et sisekliima toetamine võib viia vähesema emotsionaalse kurnatuseni. Tööalaste suhete ja emotsionaalse enesetunde vahel pole leitud mitte ainult seoseid (Zhang jt, 2023), aga ka koolikliima mõju õpetaja emotsionaalsele enesetundele (Gray jt, 2017; Yang jt, 2022). Soovides parandada õpetajate subjektiivset heaolu ja emotsionaalset enesetunnet on paslik magistritöö ja varasemate uuringute tulemustele toetudes adresseerida õpetajate tööalaste suhetega rahulolu.

Mõõdukas positiivne seos leiti sissetuleku ning subjektiivse heaolu vahel, mis kinnitab kolmandat hüpoteesi. Subjektiivsel heaolul oli kerge positiivne seos hüvedega. Magistritöö tulemused on kooskõlas varasemate uuringute leidudega (Avey jt, 2011; Gillespie jt, 2001). Kuna madal palk ning heaolu on seotud töölt lahkumisega (Gibbs & Miller, 2014; Jackson, 2012; Simon & Johnson, 2015), siis panustamine õpetajate palka ning heaolusse võib aidata ennetada õpetajate ametist lahkumist.

Emotsionaalse enesetunde alaskaaladel mõõtmaks üldistunud ärevushäiret, sotsiaalärevust, paanikahäiret ning unehäireid jäi seos sissetulekuga nõrgaks. Preemiad olid mõõdukas negatiivses seoses depressiooni ja asteenia alaskaaladega. Emotsionaalse enesetunde ja

sissetuleku vahel on leitud sarnaseid tulemusi (Zhang jt, 2023). Varasemalt on leitud, et rahalised preemiad soosivad õpetajate tööl püsimist (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011; Clotfelter jt, 2008; Glazerman jt, 2013; OECD, 2019; Springer jt, 2016) ning kehvem emotsionaalne enesetunne pärsib seda (Nazari & Alizadeh Oghyanous, 2021). Madalam palgaga rahulolu on seotud kehvema emotsionaalse enesetundega ja vastupidi, mistõttu võime arvata, et palgaga rahulolevamad õpetajad on tõenäolisemalt parema emotsionaalse enesetundega. Tulemused kinnitavad neljandat hüpoteesi.

Õpetaja subjektiivse heaolu ja emotsionaalse enesetunde vahel on kerge või mõõdukas negatiivne seos, mis kinnitab viiendat hüpoteesi. Subjektiivne heaolu oli enim seotud depressiooni, üldistunud ärevuhäire ja astenia alaskaaladega (Brouwers & Tomic, 2000). See tähendab seda, et kõrgema subjektiivse heaoluga õpetajad kogevad tõenäoliselt ka paremat emotsionaalset enesetunnet.

Õpetajate emotsionaalse enesetunde ja subjektiivse heaolu ennustajad

Regressioonanalüüs kinnitas hüpoteese, mis puudutasid seda, et tööalased suhted ja sissetulek ennustavad subjektiivset heaolu, tööalased suhted ja sissetulek ennustavad emotsionaalset enesetunnet ning tööalased suhted, sissetulek ja subjektiivne heaolu ennustavad emotsionaalset heaolu. Õpetajatel on üks stressirohkemaid ameteid (De Simone jt, 2016; Kamtsios, 2018), mis mõjutab ennustab läbipõlemist, depressiooni, psühhosomaatilisi sümptomeid ning teisi psühholoogilisi häireid (Beusaert jt, 2016). Rahulolevamad õpetajad jäävad tõenäolisemalt haridussektorisse tööle (Rinke & Mawhinney, 2019) ning seetõttu oli oluline uurida õpetajate subjektiivset heaolu, emotsionaalset enesetunnet ning seda mõjutavaid tegureid Eestis. Õpetaja heaolu on oluline, kuna see peegeldub nii üksikisiku kui haridussüsteemi edus (Rockoff, 2004; Toropova, 2020).

Õpetajate emotsionaalse enesetunde ja subjektiivse heaolu tõstmiseks on oluline leida viise sissetuleku suurendamiseks ning tööalaste suhete arendamiseks. Tööalaseid suhteid saab parandada läbi juhatuse kommunikatsiooni parandamise (Yue jt, 2020), samuti on seda võimalik teha läbi kolleegidevahelise toetavate ja koostööaltite suhete soodustamise (Methot jt, 2016). Kollegiaalsuse ning koolikultuuri arendamiseks võib õpetajaid toetada ka mentorlusprogramm (Jokinen jt, 2008; Snoek jt, 2010). Õpetajate sissetulekuid on võimalik parandada läbi palga, hüvede ja preemiate, mis pakuvad õpetajatele tunnustust, kompensatsiooni ning motivatsiooni töö ja saavutuste eest (Nasir & Mahmood, 2018).

Palka saab suurendada läbi palgatõusu. Hüvede ja preemiate üle on koolidel endil võimalik rohkem otsustada, kuna need võivad olla nii rahalised kui mitterahalised. Seda on võimalik teha läbi tasuta majutusse pakkumise, treeningute ja koolituste (Ahmad & Scott, 2015).

Õpetajate emotsionaalset enesetunnet ja subjektiivset heaolu preemia näol on võimalik suurendada läbi boonuste, tulemuspalga ja tunnustuse (Harunavamwe & Kanengoni, 2013; Korir & Kipkebut, 2016).

Kuna suurim ennustusvõime oli emotsionaalsele enesetundele subjektiivse heaolu, tööalaste suhete ja sissetulekute kooslus, siis enim kasu võiks tuua süstemaatiline lähenemine adresseerimaks neid tervikuna. Eestis esineb õpetajate puudujääk ning uute töötajate koolitamiseks kulub aega ja ressursse rohkem kui töötajate säilitamiseks (Mendis, 2017). Töötajad püsivad tõenäolisemalt ametis kui nad saavad õiglast palka (Mendis, 2017), nad tunnevad, et neid väärtustatakse ja hinnatakse (Bruns jt, 2011; Bumgartner, 2013; Clotfelter jt, 2008; Glazerman jt, 2013; OECD, 2019; Springer jt, 2016), nad on tööga rahulolevamad (Rinke & Mawhinney, 2019) ning neil on töökoha poolt pakutav tugi (Paniagua & Sanchez-Marti, 2018). Tänu eelnevalt mainitule oleks paslik adresseerida neid valdkondi aitamaks tõsta õpetajate emotsionaalset enesetunnet.

Töö piirangud

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvesse võtta töös esinevaid puudujääke ja piiranguid. Andmeid koguti enesekohaste küsimustikega, mis tähendab õpetajate enesekohast hinnangut mitte objektiivsust. Selgema tulemuse annaks vaatluste läbiviimine või vaimse tervise spetsialistide hinnang õpetaja emotsionaalsele enesetundele ning subjektiivsele heolule. Mitmete tulemuste kõrvutamiseks kasutatud töödes on kasutatud teisi mõõtevahendeid, mis tähendab, et kõik tulemused ei pruugi olla adekvaatselt võrreldavad. Andmeid koguti õppeaasta teises pooles, mil nad on juba üle poole õppeaastast olnud tööl ning võivad olla kurnatud/väsinud ning tulevikus võiks uurida emotsionaalset enesetunnet, subjektiivset heaolu, tööalaste suhetega ning sissetulekuga rahulolu longituuduuringu läbiviimisega. Magistritöös uuriti tööalaseid suhteid vaid juhtkonna, kolleegide ja vanematega, kuid õpetajad veedavad enamuse oma päevast koos õpilastega. Tulevikus võiks kaasata tööalaste suhete uurimisse ka õpetajate suhe õpilastega.

Uuringus kutsuti osalema õpetajaid kõigist Eesti koolidest, mis lisab valimile esinduslikkust, kuid ei hinnatud kooli ja klassi suuruse, asukoha, õpilaste vanuse ning muude faktorite mõju õpetajate emotsionaalsele enesetundele, subjektiivsele heolule,

tööalaste suhetega ja sissetulekuga rahulolule. Suuremates koolides, kus tavaliselt leidub tugimeeskonnaliikmeid, on abi õpetajatele kättesaadavam ja see võib mõjutada nende heaolu, enesetunnet ning rahulolu suhetega.

Kokkuvõte

Õpetajaamet on üks stressi- ning väljakutsete rohkemaid. Magistritöö raames käsitleti õpetajate tööalaste suhete, sissetuleku, subjektiivse heaolu ja emotsionaalse enesetunde hetkeolukorda, valdkondadevahelisi seoseid ning emotsionaalset enesetunnet ennustavaid tegureid. Magistritöö tulemused olid kooskõlas varasemate sarnast teemat käsitletud uurimuste tulemustega. Uuritavad valdkonnad olid omavahel nõrgas või mõõdukas seoses ning ennustasid emotsionaalset enesetunnet. Tulemustest järeldeb vajadus adresseerida uuritud valdkondi pigem ühtse tervikuna. Parandades uuritud valdkondi tervikuna võib seeläbi saavad tõsta õpetajate emotsionaalset enesetunnet ning aidata ka neil tööle püsima jääda.

Tänuõnad

Tänan inimesi, kes olid abiks selle töö valmimisel. Hindan juhendaja Astra Schultsi panust minu töö valmimisse. Olen tänulik tema kannatlikkuse, juhiste ja jõu eest. Tänan õpetajaid ja koolispetsialiste, kes edastasid selles uuringus osalemise kutset ja täitsid seda. Enim tänan iseennast tehtud töö, higistatud kortisooli, pisarakanalite hüperaktiivsuse ning igavese südikuse eest.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Abbas, M., Raja, U., Darr, W., Bouckennooghe, D. (2014). Combined effects of perceived politics and psychological capital on job satisfaction, turnover intentions, and performance. *Journal of management*, 40(7), 1813-1830. <https://doi.org/ggc9t6>
- Ahmad, R., Scott, N. (2015). Fringe benefits and organisational commitment: The case of Langkawi hotels. *Tourism review*, 70(1), 13-23. <https://doi.org/gf5r74>
- Akafo, V., Boateng, P. A. (2015). Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation. *European Journal of Business and Management*, 7(24), 112-124.

- Akiba, M., Chiu, Y. L., Shimizu, K., Liang, G. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*, 53, 171-181. <https://doi.org/msbm>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. <https://doi.org/gbnpzh>
- 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/gfhmwt>
- Aluoja, A., Shlik, J., Vasar, V., Luuk, K., Leinsalu, M. (1999). Development and psychometric properties of the Emotional State Questionnaire, a self-report questionnaire for depression and anxiety. *Nordic Journal of Psychiatry*, 53(6), 443-449. <https://doi.org/d4hrtj>
- Ansley, B. M., Houchins, D., Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3-16.
- Arens, A. K., Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of educational psychology*, 108(6), 800. <https://doi.org/gkdcw3>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/fdwzn9>
- Baker, E. L. (1980). Managing organizational culture. *Management Review*, 69(7), 8-13.
- Baker, J. A., Grant, S., Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School psychology quarterly*, 23(1), 3. <https://doi.org/d32bjt>

- Barsade, S., O'Neill, O. A. (2016). Manage your emotional culture. *Harvard business review*, 94(1), 58-66.
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C., Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365.
<https://doi.org/gf5d86>
- Beehr, T. A. (1981). Work-role stress and attitudes toward co-workers. *Group & Organization Studies*, 6(2), 201-210. <https://doi.org/fd3nc7>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
<https://doi.org/bsdmhr>
- Borg, M. G., Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British educational research journal*, 17(3), 263-281. <https://doi.org/ctdkcr>
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. <https://doi.org/fcnzf2>
- Bruns, B., Filmer, D., Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank Publications.
- Brülde, B. (2007). Happiness theories of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 8, 15-49. <https://doi.org/dpx8gp>
- 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.
<https://doi.org/gdz6qq>
- Bumgartner, M. F. (2013). *A study of factors that impact teacher job satisfaction in rural schools* Doktoritöö.
- Carusi, F. T. (2017). Why bother teaching? Despairing the ethical through teaching that does not follow. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 633-645.
<https://doi.org/gmw5ts>

- Cénat, J. M., Blais-Rochette, C., Kokou-Kpolou, C. K., Noorishad, P. G., Mukunzi, J. N., McIntee, S. E., ... Labelle, P. R. (2021). Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry research*, 295, 113599. <https://doi.org/gh274k>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980. <https://doi.org/f58cp8>
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., & Vigdor, J. (2006). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools. *Evidence from a policy intervention in North Carolina*. <https://doi.org/dgcxsh>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/gdj4rz>
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from national commission report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15. <https://doi.org/dp875d>
- De Simone, S., Cicotto, G., Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77. <https://doi.org/gf5fbh>
- Desouky, D., Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of epidemiology and global health*, 7(3), 191-198.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/bw5wxd>
- Diener, E., Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/dbxs4f>
- Diener, E. D., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. <https://doi.org/dd87vp>

- Dinham, S., Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of educational administration*, 36(4), 362-378.
<https://doi.org/fmb4pf>
- El-Hilali, N., Al-Rashidi, L. (2015). The impact of parental involvement, personality traits and organizational support on satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 408-419. <https://doi.org/kw43>
- Eldermann, M. (2018). Õpetajate motivatsiooni ja kollektiivse tõhususe seosed PISA testi tulemustega eestikeelsetes koolides. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Escaron, A. L., Vasquez, J., Sonik, R. A. (2023). Associations between Teacher Wellbeing and Social Support for Physical Activity in Two Urban School Districts during the early stages of the SARS-CoV-2 Pandemic. *Journal of healthy eating and active living*, 3(3), 134. <https://doi.org/msfd>
- Forson, J. A., Ofosu-Dwamena, E., Opoku, R. A., Adjavon, S. E. (2021). Employee motivation and job performance: a study of basic school teachers in Ghana. *Future Business Journal*, 7, 1-12. <https://doi.org/kw42>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of educational psychology*, 101(3), 705.
<https://doi.org/fgx8sk>
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/ghn34>
- Gibbs, S., Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621. <https://doi.org/gmrz24>
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72. <https://doi.org/cw2t8g>
- Gray, L., Taie, S. (2015). Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning

Teacher Longitudinal Study. First Look. NCES 2015-337. *National center for education statistics*.

- Gray C., Wilcox G., Nordstokke D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 203. <https://doi.org/gcj62h>
- Gregory, B. T., Harris, S. G., Armenakis, A. A., Shook, C. L. (2009). Organizational culture and effectiveness: A study of values, attitudes, and organizational outcomes. *Journal of business research*, 62(7), 673-679. <https://doi.org/bdfgq8>
- Grunig, J. E., Dozier, D. M. (2003). *Excellent public relations and effective organizations: A study of communication management in three countries*. Routledge.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development*. Routledge.
- Hanley, A., Warner, A., Garland, E. L. (2015). Associations between mindfulness, psychological well-being, and subjective well-being with respect to contemplative practice. *Journal of Happiness Studies*, 16, 1423-1436. <https://doi.org/f72ds8>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G. (2001). How Much Does School Integration Affect Student Achievement?. In *Unpublished manuscript presented at the Annual Meeting of the American Economic Association, New Orleans*.
- Harunavamwe, M., Kanengoni, H. (2013). The impact of monetary and non-monetary rewards on motivation among lower level employees in selected retail shops. *African Journal of Business Management*, 7(38), 3929.
- Helliwell, J. F., Huang, H. (2014). New measures of the costs of unemployment: Evidence from the subjective well-being of 3.3 million Americans. *Economic Inquiry*, 52(4), 1485-1502. <https://doi.org/f6f573>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. <https://doi.org/dhs8dc>

- Ibrar, M., Khan, O. (2015). The impact of reward on employee performance (a case study of Malakand Private School). *International letters of social and humanistic sciences*, 52, 95-103. <https://doi.org/kw4z>
- Ilgan, A., Ozu-Cengiz, O., Ata, A., Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.
- Ingersoll, R. M., Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ira, N., Yalçinkaya-Önder, E., Çetin, T. G. (2021). An Investigation into the Views of Refugee Students' Teachers on Their Subjective Well-Being: A Qualitative Descriptive Study. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 354-365. <https://doi.org/msbn>
- Jackson, C. K. (2012). Recruiting, retaining, and creating quality teachers. *Nordic Economic Policy Review*, 3(1), 61-104.
- Jackson, C. K., Rockoff, J. E., Staiger, D. O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annu. Rev. Econ.*, 6(1), 801-825. <https://doi.org/gftrqq>
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/cdxv5f>
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., Rohtma, V. (2008). Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland and Sweden. *Newly qualified teachers in northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*, 76-106.
- de Jong, L., Meirink, J., Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927. <https://doi.org/kw4x>
- Joseph, S., Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of general psychology*, 9(3), 262-280. <https://doi.org/bgtnhh>

- Judge, T. A., Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/dgbhn5>
- Kahneman, D. (1999). *Objective well-being*. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz raamatus, *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russel Sage Foundation.
- Kallas, K. 2023, detsember. *Kristina Kallas: õpetajate keskmise palk tõuseb järgmisel aastal 5,7% ja algavad läbirääkimised pikaajalise haridusleppe sõlmimiseks*. Haridus- ja teadusministeerium. Külastatud aadressil: <https://shorturl.at/eiCM0> (Viimati külastatud 21.04.2023)
- Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(3), 229-253.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. (2014). *The upside of your dark side: Why being your whole self--not just your "good" self--drives success and fulfillment*. Penguin.
- Kashdan, T. B., Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865-878. <https://doi.org/dcp6p6>
- Khodarahimi, S., Hashim, I. H., Mohd-Zaharim, N. (2012). Workplace relationships, stress, depression and anxiety in a Malaysian sample. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/mvwp>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702. <https://doi.org/bs8kdb>
- Koles, B., O'Connor, E. E., Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher–child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76. <https://doi.org/msbp>

- Korir, I., Kipkebut, D. (2016). The effect of reward management on employees commitment in the universities in Nakuru County-Kenya. *Journal of Human Resource Management*, 4(4), 37-48. <https://doi.org/kw4w>
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and individual differences*, 47(8), 878-884. <https://doi.org/c8bknk>
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S., Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <https://doi.org/dgn5z2>
- Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/bcnt2d>
- Ma, K., Liang, L., Chutiyami, M., Nicoll, S., Khaerudin, T., Ha, X. V. (2022). COVID-19 pandemic-related anxiety, stress, and depression among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Work*, 73(1), 3-27. <https://doi.org/gqtpkt>
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., Ryan, S. (2017). Assessing Teacher Wellness: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219–232. <https://doi.org/gdmcr5>
- Men, L. R., Yue, C. A. (2019). Creating a positive emotional culture: Effect of internal communication and impact on employee supportive behaviors. *Public relations review*, 45(3), 101764. <https://doi.org/fkrj>
- Mendis, M. V. S. (2017). The impact of reward system on employee turnover intention: A study on logistics industry of Sri Lanka. *International journal of scientific & technology research*, 6(9), 67-72
- Methot, J. R., Lepine, J. A., Podsakoff, N. P., Christian, J. S. (2016). Are workplace friendships a mixed blessing? Exploring tradeoffs of multiplex relationships and

their associations with job performance. *Personnel psychology*, 69(2), 311-355.

<https://doi.org/gfgwww>

- Nasir, S. Z., Mahmood, N. (2018). A study of effect of employee retention on organizational competence. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(4), 408-415. <https://doi.org/kw4v>
- Nazari, M., Alizadeh Oghyanous, P. (2021). Exploring the role of experience in L2 teachers' turnover intentions/occupational stress and psychological well-being/grit: A mixed methods study. *Cogent Education*, 8(1), 1892943. <https://doi.org/msbq>
- OECD (2019). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/msbr>
- OECD (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/gj3xpp>
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College student journal*, 38(1), 81-90.
- Ohide, A. D. F., Mbogo, R. W., Alyaha, D. O., Mbogo, R. W. (2017). Impact of working conditions on teacher's job satisfaction and performance in the private primary schools in Yei Town, South Sudan. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies (ISSN 2455-2526)*, 8(1), 122. <https://doi.org/kw4t>
- O'Neill, O. A., Rothbard, N. P. (2017). Is love all you need? The effects of emotional culture, suppression, and work–family conflict on firefighter risk-taking and health. *Academy of Management Journal*, 60(1), 78-108. <https://doi.org/gftpc>
- Ouchi, W. G., Jaeger, A. M. (1978). Type Z organization: Stability in the midst of mobility. *Academy of management review*, 3(2), 305-314. <https://doi.org/br65tp>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., Santabárbara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/gnp35n>

- Paniagua, A., Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?. *OECD Education Working Papers*, 190, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/msbs>
- Rafsanjani, M. A., Rahmawati, E. D. (2019). Stress exposure and psychological well-being: Study on beginning teacher. *Journal of Accounting and Business Education*, 3(2), 162-169. <https://doi.org/msbt>
- Ravasi, D., Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of management journal*, 49(3), 433-458. <https://doi.org/bs5ktv>
- Reizer, A., Brender-Ilan, Y., Sheaffer, Z. (2019). Employee motivation, emotions, and performance: a longitudinal diary study. *Journal of Managerial Psychology*. <https://doi.org/ghw7qd>
- Renshaw, T. L., Long, A. C., Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289. <https://doi.org/f7ds2w>
- Retallick, J., Butt, R. (2004). Professional well-being and learning: A study of teacher-peer workplace relationships. *The journal of educational enquiry*, 5(1).
- Rhee, S. Y. (2007). Chapter 4 group emotions and group outcomes: The role of group-member interactions. In *Affect and groups* (pp. 65-95). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/b85tm5>
- Ridley, M., Rao, G., Schilbach, F., & Patel, V. (2020). Poverty, depression, and anxiety: Causal evidence and mechanisms. *Science*, 370(6522), eaay0214. <https://doi.org/ghpbks>
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128(2).
- Rinke, C. R., Mawhinney, L. (2019). *Opportunities and challenges in teacher recruitment and retention: teachers' voices across the pipeline*. Information Age Publishing, Charlotte, NC.

- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American economic review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/cpdzg8>
- Ryff, C. D., Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9, 13-39. <https://doi.org/b7jb72>
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early education and development*, 26(8), 1111-1127. <https://doi.org/gqc2gx>
- Sass, D. A., Seal, A. K., Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215. <https://doi.org/fpfvwz>
- Satsuta, I. 2023, detsember. *Aastane inflatsioon on 2,5 aasta madalaim*. Rahandusministeerium. Külastatud aadressil: <https://shorturl.at/zHJZ1> (Viimati külastatud: 21.04.2023)
- Schrodt, P. (2002). The relationship between organizational identification and organizational culture: Employee perceptions of culture and identification in a retail sales organization. *Communication studies*, 53(2), 189-202. <https://doi.org/cmpmwj>
- Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. American Psychological Association.
- Selliöv, R., Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISE andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil: <https://shorturl.at/ehAKV> (Viimati külastatud 21.04.2024)
- 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(4), 519-532. <https://doi.org/gf5z49>
- Simon, N., Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1-36. <https://doi.org/g89r>

- Smet, M. (2021). Professional Development and Teacher Job Satisfaction: Evidence from a Multilevel Model. *Mathematics*, 10(1), 51. <https://doi.org/gscsww>
- Snoek, M., Eisenschmidt, E., Forsthuber, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl Norgaard, J., Pachler, N. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers.
- Sogirin, S., Bastian, A. (2022). The effect of social support on job satisfaction and organizational citizenship behavior as mediation. *Sains Organisasi*, 1(2), 1-12.
- Song, H., Gu, Q., Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3-31. <https://doi.org/gf9pht>
- Spector, P. E. (1994). Job Satisfaction Survey. Tampa, FL: Department of Psychology, University of South Florida.
- Springer, M. G., Swain, W. A., Rodriguez, L. A. (2016). Effective teacher retention bonuses: Evidence from Tennessee. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 199-221. <https://doi.org/f8msp5>
- Sriramesh, K., Grunig, J. E., Dozier, D. M. (1996). Observation and measurement of two dimensions of organizational culture and their relationship to public relations. *Journal of Public Relations Research*, 8(4), 229-261. <https://doi.org/cv3qzh>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä. (2019). Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 1. Osa. <https://shorturl.at/mxK23>
- Toropova, A., Myrberg, E., Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/ftq6>
- Tran, K. T., Nguyen, P. V., Dang, T. T., Ton, T. N. (2018). The impacts of the high-quality workplace relationships on job performance: A perspective on staff nurses in Vietnam. *Behavioral sciences*, 8(12), 109. <https://doi.org/ggcvc8>

- 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/gf9pht>
- Yang C., Chan M. K., Nickerson A. B., Jenkins L., Xie J. S., Fredrick S. S. (2022). Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter? *Aggressive Behavior*, 48(4), 379–392. <https://doi.org/msjd>
- Yue, C. A., Men, L. R., Ferguson, M. A. (2020). Examining the Effects of Internal Communication and Emotional Culture on Employees' Organizational Identification. *International Journal of Business Communication*, 232948842091406. <https://doi.org/ghkn5x>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. <https://doi.org/f6v49q>
- Wright, T. A., Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 84. <https://doi.org/bc9ncb>
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 130(5), 2269-2299. <https://doi.org/msgm>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anette-Johanna Park

1. annan Tartu Ülikoolile palkta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Töölaste suhete ja sissetuleku seos õpetajate heaolu ja emotsionaalse enesetundega“, 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, 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.

Anette-Johanna Park

03.05.2023