

TARTU ÜLIKOOL  
SOTSIAALTEADUSTE VALDKOND  
NARVA KOLLEDŽ  
ÕPPEKAVA „KEELEÕPETAJA MITMEKEELSES KOOLIS“

Viktorija Heistonen, Natalija Fomitšova

**Õpetajate arvamused enda vaimsest tervisest, motivatsioonist  
ja enesehoiust töökohal eestikeelsele haridusele ülemineku  
perioodil**

Magistritöö

Juhendaja: MSc Anu Leuska

NARVA 2026

## LIHTLITSENTS

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Natalija Fomitšova ja Viktoria Heistonen,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi), meie loodud teose “Õpetajate arvamused enda vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust töökohal eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil”, mille juhendaja on Anu Leuska, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autoritele viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguste kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Natalija Fomitšova ja Viktoria Heistonen

19.01.2026

Oleme koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kasutatud kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Natalija Fomitšova

Viktoria Heistonen

19.01.2026

## SUMMARY

This master's thesis is written by Natalija Fomitšova and Viktoria Heistonon in 2025. The topic of the master's thesis is "Teachers Reviews of Their Mental Health, Motivation and Self-Care in the Workplace During the Transition to Estonian-Language Education". The thesis is written in Estonian.

In recent years, increasing attention has been paid to teachers' mental health, especially in the context of the transition to Estonian-language education. This reform places additional demands on teachers by increasing their workload and requiring daily engagement with language development and teaching materials adaptation. The additional linguistic and pedagogical responsibilities complicate everyday work tasks, increase time pressure, and may negatively affect teachers' well-being. For this reason, it is important to assess teachers' mental health and the support systems available during periods of educational restructuring.

This master's thesis explores teachers' perceptions of their mental health, motivation, and self-care during the transition to Estonian-language education. The topic is highly relevant, as understanding teachers' experiences provides insights into how their well-being and professional functioning can be supported in times of systemic change. The theoretical framework of the thesis draws on concepts such as mental health, burnout, stress, motivation, and self-care, as well as research on educational reforms, including the transition to Estonian-language education. The teacher's professional role is analyzed using the Level 7 Occupational Qualification Standard for Teachers, with particular attention to contemporary expectations and job responsibilities.

The study addresses the following research questions:

- How do teachers assess their mental health?
- What is teachers' overall level of burnout based on the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES)?
- What is their motivation to continue working in the profession?
- What needs and challenges do teachers perceive during the transition?
- What self-care strategies do teachers use?

Two hypotheses were formulated: (1) current self-care strategies and workplace support measures are insufficient for teachers to cope with the challenges of the transition; (2)

teachers who receive adequate support and resources demonstrate higher motivation and more effective self-care.

A quantitative research design was used to examine the mental health, burnout levels, challenges, motivation, and self-care practices of teachers in Ida-Viru County and Harju County. Data were collected through an online questionnaire, which included closed and a few open-ended questions. Prior to data collection, a pilot study was conducted to ensure clarity and accuracy of the questionnaire. The final sample consisted of 106 teachers. Quantitative data were analyzed using statistical methods, while open-ended responses were examined through content analysis to identify recurrent themes.

The results show high levels of stress and uncertainty: more than half of the respondents do not feel confident about the transition. Teachers reported several major stress factors, including the lack of suitable Estonian-language materials, students' insufficient language proficiency, heightened parental expectations, and behavioural difficulties among students. The MBI-ES results indicate high levels of burnout across all three components—emotional exhaustion, reduced personal accomplishment, and depersonalisation—regardless of teaching experience.

Despite these challenges, many teachers remain motivated by a strong desire to support students and contribute to their development. At the same time, they express a clear need for counselling, workplace support, and a better work–life balance. The findings demonstrate that teachers require more resources, guidance, and emotional support to manage the demands of the reform.

The thesis concludes that supporting teachers' mental health is crucial for the successful implementation of the transition to Estonian- language education. The study offers practical recommendations for policymakers and school leaders to strengthen support systems, improve working conditions, and ensure sustainable educational quality during this period of change.

# SISUKORD

Sissejuhatus .....	8
1.ÕPETAJA ROLL JA MUUTUSED EESTIKEELSELE HARIDUSELE ÜLEMINEKUL .....	13
1.1 Tänapäeva õpetaja.....	13
1.2 Eestikeelsele haridusele üleminevate venekeelsete koolide olukord ja väljakutsed..	15
1.3 Õpetajad eestikeelse haridusreformi tingimustes: väljakutsed ja tugi .....	16
1.4 Muutused ja kohanemine eestikeelsele haridusele üleminekul .....	19
2. ÕPETAJATE VAIMNE TERVIS, MOTIVATSIOON JA ENESEHOID .....	21
2.1 Õpetajate vaimne tervis ja seda mõjutavad tegurid .....	21
2.2 Stressiga toimetulek õpetaja töös.....	22
2.3 Töömotivatsiooni ja vaimse tervise seos .....	23
2.4 Vaimse tervise toetamise strateegiad koolikeskkonnas .....	24
2.5 Enesehoid õpetajatöös.....	27
2.6 Organisatsiooniline tugi ja koolikultuur .....	30
2.7 Varasemad uuringud .....	31
3.EMPIIRILINE UURIMUS.....	33
3.1 Metoodika .....	33
3.2 Valim.....	36
3.3 Tulemused.....	37
3.3.1 Üldandmed.....	37
3.3.2 Õpetajate vaimne tervis ja läbipõlemise hindamine .....	40
3.3.3 Töömotivatsioon ja selle toetavad tegurid .....	52
3.3.4 Õpetajate vajadused ja väljakutsed eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil .	56
3.3.5 Enesehoiu võimalused õpetajate töös .....	70

3.4 Arutelu ja järeldused .....	71
KASUTATUD ALLIKAD .....	80
LISAD .....	88
LISA 1. Ankeetküsitlus.....	88
LISA 2. Õpetajate vaimse tervise, enesehoiu ja motivatsiooni küsimustik .....	89

## Sissejuhatus

Eesti haridussüsteemis viiakse läbi põhjalik reform, mille eesmärk on tagada üleminek eestikeelsele õppele kõigis koolides ja lasteaedades. Selle reformi kaudu soovitakse anda igale lapsele, sõltumata tema emakeelest, võimalus omandada kvaliteetne eestikeelne haridus, mis toetab lõimumist Eesti kultuuri- ja väärtusruumi, säilitades samal ajal kultuurilise mitmekesisuse ning suurendades tulevasi valikuvõimalusi (HTM, 2024).

Keele- ja ainetõpetajad, eriti eestikeelsele haridusele üleminevates vene õppekeele koolides, on selle ülemineku keskmel, kuna nad peavad kohanema uute nõudmistega ja õpetamismeetoditega. See võib suurendada tööalast stressi ning mõjutada nende vaimset tervist ja motivatsiooni. Õpetajate vaimne ja emotsionaalne heaolu on otseselt seotud nende töö tulemuslikkusega ning mõjutab ka õpilaste õpitulemusi. Uuringud on näidanud, et õpetajate sotsiaal-emotsionaalsed oskused on olulised nii nende enda toimetuleku kui ka õpilaste pädevuste arendamise seisukohalt. Need oskused vähendavad läbipõlemise ohtu ja mõjutavad positiivselt õpikeskkonda ning õpilaste õpimotivatsiooni (TAI, 2023).

Riigikogu juures tegutsev sõltumatu mõttekoda Arenguseire Keskuse lühiportist on näha, et Eesti üldhariduskoolidest lahkub ajutiselt või lõplikult ligikaudu 1500 õpetajat aastas, mis kujutab endast kasvavat probleemi. Eriti murettekitav on kogunud õpetajate lahkumine, mis on tõsisem väljakutse kui uute õpetajate napp järelkasv. Ühe täiskohaga kogunud õpetaja lahkumine toob koolile kaasa vähemalt 10 000 euro suuruse lisakulu. Kulud hõlmavad näiteks asendamise seotud väljaminekuid – uute töötajate väiksem töökoormus alguses, uue töötaja soovitud kõrgem töötasu või lahkunud õpetaja töö jagamine olemasolevate töötajate vahel, mis võib suurendada nende töökoormust ja viia läbipõlemiseni. Lahkujate seas on ülekaalus aktiivses tööeas õpetajad, kes moodustavad 76% ametist lahkunutest. Neist 30% on vanuses 40-59, mis viitab karjääri keskel olevatele kogunud õpetajatele. Lisaks on varasemad uuringud näidanud, et kolmandik alustavatest õpetajatest loobub ametist esimese kolme tööaasta jooksul (Arenguseire Keskus, 2023).

Eesti Haridustöötajate Liidu uuring näitab, et 58% õpetajatest on kaalunud töölt lahkumist ning 92% on kogunud läbipõlemist. Nii Eesti kui ka rahvusvahelised uuringud kinnitavad, et meesõpetajate lahkumise tõenäosus on suurem kui naisõpetajatel. Kuigi meesõpetajad moodustavad vaid 15% kõigist tegevõpetajatest Eestis, on iga viies lahkunud õpetaja mees

(19%). Ainevaldkondadest lahkuvad kõige sagedamini eesti keele, matemaatika ja inglise keele õpetajad (Arenguseire Keskus, 2023).

Üleminekuperioodil, kui haridussüsteem kohaneb uute nõuetega, on õpetajatel lisaks tavapärasele tööülesannetele ees ootamas ka vajadus omandada uusi oskusi ja kohaneda muutuvate õppekavadega. See võib tuua kaasa suurenenud stressi ja vaimse koormuse. Samuti mõjutab üleminek õpetajate motivatsiooni, kuna muutused töökeskkonnas ja õpilaste vajadustes võivad tekitada õpetajates ebakindlust oma võimekuse ja vajalikkuse osas. Tänapäeval on raske leida sobivaid õpetajaid ja tugispetsialiste. Brüning ja Purmann pöörasid tähelepanu ka sellele, et õpetajate kvaliteet mõjutab nii õpilaste motivatsiooni ja saavutusi kui ka haridussüsteemi kvaliteeti, sest edukad õpetajad oskavad pakkuda õpilastele rikkalikke võimalusi õppimiseks. Aga edukas õpetaja on see, kes tunneb end turvaliselt, toetatud, juhtkonna poolt tunnustatud oma töökohal (Brüning & Purmann, 2014; Kitsnik & Metslang, 2015).

Varem läbiviidud uuringud näitavad, et koolis toimiv sisehindamise süsteem aitab hoida tasakaalus õpetajate motivatsiooni, arengut ja pühendumist. Selleks peabki olema õpetajate ja koolijuhtide eesmärgiline koostöö ja arengut toetav tagasiside. Õpetajate motivatsioon sõltub kooli juhtimisest, eesmärkide seadmisest, sisekliimast, väärilisest tasustamisest (Kitsnik & Metslang, 2015).

Käesoleva magistritöö uurimisprobleem seisneb küsimuses, kuidas üleminek eestikeelsele haridusele mõjutab õpetajate vaimset tervist ja motivatsiooni. Magistritöö eesmärk on uurida keele- jt ainete õpetajate arvamusi enda vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Eesmärgi saavutamiseks on vaja uurida õpetajate tööalaseid väljakutseid ja läbipõlemise taset, toetavate meetmete olemasolu ja piisavust, et anda ülevaade teguritest, mis mõjutavad vaimset tervist ja toimetulekut eestikeelsele õppele ülemineku perioodil.

Käesoleva magistritöö teoreetiline osa keskendub õpetajate vaimsele tervisele ning seda mõjutavatele teguritele, nagu tööalased väljakutsed, toetavad meetmed, motivatsioon, enesehoid. Teema on oluline eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil, kus õpetajate heaolu, valmisolek ja motivatsioon on keskse tähtsusega muudatuste sujuval rakendamisel.

Meie magistritöö raames läbiviidav uuring annab ülevaate õpetajate vajadustest ja väljakutsetest, et töötada välja soovitusi nende tööheaolu parandamiseks ja toetamiseks.

Selles uurimistöös püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad hindavad oma vaimset tervist?
2. Milline on õpetajate läbipõlemise üldine tase Maslachi professionaalse läbipõlemise küsimustiku põhjal?
3. Milline on õpetajate motivatsioon tööd jätkata?
4. Millised on õpetajate vajadused ja väljakutsed koolis töötamise jätkamiseks?
5. Mida õpetajad näevad oma enesehoiu võimalustena?

Uurimise hüpoteesid on järgmised:

1. Keele- jt ainete õpetajad toovad välja, et praegused enesehoiu strateegiad ja töökoha toetusmeetmed ei ole piisavad, et tulla toime üleminekust tulenevate väljakutsetega.
2. Keele- jt ainete õpetajatel, kes saavad asjakohast tuge ja ressursse, on kõrgem motivatsioon ja parimad enesehoiu võimalused.

Eestikeelsele haridusele üleminevates koolides tihti vajab kõige rohkem abi ja nõu aineõpetaja, kes õpetab muukeelsetele lastele eesti keeles. Õppimine, mõtlemine ja keelekasutus on omavahel tihedalt seotud protsessid. Teadmised ja oskused muutuvad püsivaks siis, kui neid rakendatakse, mistõttu pakuvad õpetajad õppijatele sisupõhiseid tegevusi, mis toetavad keele arengut ka ilma otsese keeleõppe rõhuta (Hausenberg, Krall, 2016).

Uuring püüab mõista, kuidas õpetajad tajuvad oma vaimset tervist ja milliseid toimetuleku strateegiaid nad kasutavad selles muutuste protsessis.

Kuigi õpetajate vaimset tervist, motivatsiooni ja läbipõlemist on rahvusvaheliselt laialdaselt uuritud, on eestikeelsele haridusele ülemineku periood Eestis alles kujunemisjärgus ning seda käsitlevaid empiirilisi uuringuid on seni vähe. Käesolev töö keskendub just sellele ajaliselt ja ühiskondlikult aktuaalsele reformiperioodile ning uurib õpetajate kogemusi olukorras, kus tööalased nõudmised on märkimisväärselt suurenenud. Töö eripära seisneb ka selles, et see käsitleb õpetajate heaolu terviklikult, ühendades vaimse tervise, motivatsiooni, enesehoiu ja läbipõlemise.

Käesoleva magistr töö lisaväärtus seisneb selles, et õpetajate subjektiivseid hinnanguid enda vaimsele tervisele võrreldakse Maslachi MBI-ES meetodi abil saadud tulemustega, mis võimaldab käsitleda läbipõlemist kolme skaala kaudu. Varasemates uuringutes ei olnud nii

mitmekülgset teemat vaadeldud ning võrreldud läbipõlemise riskiga eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil, mistõttu pakub käesolev uurimistöo laiemat ja süstemaatilisemat ülevaadet Ida-Virumaa ja Harjumaa õpetajate läbipõlemise tasemest ning selle tajumisest, muutes tööd teaduslikult väärtuslikuks.

Magistritööl on kaks autorit. Töö tulemusena loodi terviklik ülevaade õpetajate vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Autorite arvates seisneb magistritöö väärtus ka selles, et koostöös suudeti lisada mitmekesiseid vaatenurki, mis täiendavad üksteist. Tänu sellele, et tööga tegeles kaks autorit, sai põhjalikumalt analüüsida andmeid ja teha põhjalikumaid järeldusi.

Teooriat uuriti ja kirjutati ühiselt. Kõigepealt arutati loetut koos, seejärel töötati ühises kaustas, kuhu kumbki autor kirjutas teksti ja täiendas teise autori loodud teksti. Kahe autori koostöö andis võimaluse ühendada erinevad vaatenurgad ja teoreetilised lähenemised, mis aitas meil põhjalikumalt mõista õpetajate vaimse tervise ja motivatsiooni dünaamikat eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis. Koostöös töötati välja ka analüüsistrateegiad, mis võimaldasid andmeid põhjalikumalt käsitleda ning tagasid töö terviklikkuse. Ühiselt töötati välja küsimustik ja andmete kogumise struktuur, mis võimaldas õpetajate vaimse tervise hindamist ja tagas, et küsimused oleksid suunatud meie uurimistöo eesmärkide saavutamisele. Kahe autori koostöö aitas meil tagada, et kõik küsimused ja analüüsi etapid oleksid selged ja objektiivsed. Selline lähenemine võimaldas meil tõsta küsitluste usaldusväärsust ja andmete analüüsi täpsust ning võimaldas pakkuda põhjalikku ülevaadet õpetajate vaimsest tervisest ning tuvastada võimalikud riskitegurid, mis ei olnud kvantitatiivsete andmete kaudu ilmsed. Tänu koostööle lisati uurimistöösse ka Maslachi läbipõlemise küsimustik, mis andis tööle lisaväärtuse, kuna see võimaldas põhjalikumalt analüüsida õpetajate vaimset tervist. Koostöös suutsime ühiselt leida parima lähenemise andmete analüüsile ja tõlgendusele, mis aitas teha selgeid järeldusi õpetajate vaimse tervise kohta ja pakkuda praktilisi soovitusi. Koostöös osalemine andis väärtuslikke kogemusi ja toetas professionaalset kasvu – see kogemus aitab meil tulevikus paremini meeskonnatöösse panustada ja toob kasu haridussüsteemi arengule.

Uuringu tulemused võivad aidata hariduspoliitika kujundajaid, haridusasutuste juhte ja õpetajate ametiühinguid paremini toetada õpetajaid üleminekuperioodil, pakkudes neile vajalikku tuge ja ressursse, et tagada reformi edukas elluviimine ning kõrge hariduskvaliteet.

Magistritöö koosneb kolmest suuremast peatükist. Esimeses peatükis käsitletakse teoreetilist tausta ning Eesti haridussüsteemi üleminekut eestikeelsele õppele. Teises peatükis keskendutakse õpetajate vaimsele tervisele, motivatsioonile ja enesehoiule. Kolmandas peatükis tuuakse välja uurimuse meetodika ja tulemused. Magistritöö lõpus esitatakse kokkuvõte, kasutatud allikad ning lisad.

Soovime tänada meie magistritöö juhendajat, Anu Leuskat, professionaalse ja teadliku juhendamise eest kogu uurimisprotsessi vältel. Samuti oleme tänulikud õpetajatele, kes osalesid küsimustiku katsetamises – nende valmisolek osaleda, konstruktiivne tagasiside ja panus uurimistöösse aitasid oluliselt kaasa magistritöö valmimisele.

# 1.ÕPETAJA ROLL JA MUUTUSED EESTIKEELSELE HARIDUSELE ÜLEMINEKUL

## 1.1 Tänapäeva õpetaja

Eestis määratleb õpetaja professionaalset identiteeti Õpetaja, tase 7 kutsestandard, mis kirjeldab magistrikraadiga õpetajat kui iseseisvat ja vastutustundlikku professionaali. Tema põhiülesanneteks on õppimisprotsessi kavandamine, läbiviimine ja analüüsimine ning iga õppija arengu toetamine (Kutsestandard. Õpetaja tase 7, 2025).

Kutsestandard toob esile, et õpetaja töö aluseks on pedagoogiline pädevus, eetiline vastutus ja koostöövalmidus. Õpetajat käsitletakse oma eriala eksperdina, kelle ülesanne on „võimestada õppijat ja toetada tema individuaalset õpiteed“ (Kutsestandard. Õpetaja tase 7, 2025).

Tänapäeva õpetaja roll seisneb õppimiskeskonna kujundamises, mis lähtub õppija individuaalsetest vajadustest ja võimetest ning soodustab tähenduslikku õppimist (Kutsestandard. Õpetaja tase 7, 2025). TALIS 2024 uuring näitab, et Eesti õpetajad kuuluvad OECD riikide seas kõige paremini ettevalmistatute hulka ning on pühendunud professionaalsele arengule – 73% neist omavad magistrikraadi ja osalevad järjepidevalt täienduskoolitustel. See rõhutab õpetaja rolli teadliku juhendajana, kes suunab õppimise protsessi (HTM, 2025).

Õpetaja rolli seostatakse üha enam ühiskondlike väärtuste kujundamise, kaasava hariduse edendamise ja mitmekeelsuse toetamisega. Eestikeelsele haridusele ülemineku tingimustes peab õpetaja olema keeleliselt ja kultuuriliselt pädev, et aidata õpilasi nii õpioskuste arendamisel kui ka identiteedi kujunemisel (Õpetajate Liit, 2025). Samuti on õpetaja ülesanne kujundada õppijates väärtusi, mis põhinevad austusel, sallivusel ja koostööl (Kutsestandard. Õpetaja tase 7, 2025).

Kutsestandard rõhutab õpetaja koostööpädevust – õpetaja tegutseb kooli meeskonna ja kogukonna liikmena, suhtleb tugispetsialistide, lapsevanemate ja kolleegidega ning panustab kooli arengusse (Õpetaja tase 7, 2025). Ka TALIS uuring näitab, et Eesti õpetajad hindavad kõrgelt kolleegide toetust ja koostöist õppimist, mis tugevdab töömotivatsiooni ja eneseusku (HTM, 2025).

TALIS 2024 uuringu kohaselt on Eesti õpetajate keskmine vanus 49 aastat, mis viitab suurele osakaalule kogunud, ent läbipõlemisohus õpetajatele haridussüsteemis (HTM, 2025). HARNØ raport rõhutab, et töökoormuse ja psühholoogilise heaolu küsimused on õpetajate motivatsiooni ning vaimse tervise seisukohalt määrava tähtsusega. Üleminek eestikeelsele haridusele muudab need aspektid veelgi olulisemaks, kuna lisandub keeleline ja kultuuriline pingekoormus (HARNØ, 2025).

Tänapäeva õpetaja roll on mitmekihiline ja pidevalt muutuv. Õpetajate enesetaju oma professionaalse identiteedi osas mõjutab nende töö tõhusust ja erialast arengut ning samuti nende valmisolekut ja suutlikkust kohaneda haridusvaldkonna muutustega ja rakendada uuendusi oma õpetamises. Õpetajate professionaalse identiteedi mõistmine annab võimaluse paremini selgitada nende erialase elu erinevaid tahke, nagu karjäärivalikud, motivatsioon, töörahuolu, emotsioonid ja pühendumus (Hong, 2010).

Õpetaja identiteet ei ole püsiv ega üheselt määratletav nähtus, vaid dünaamiline protsess, mis areneb kogu karjääri jooksul. See mõjutab nii õpetaja töömotivatsiooni, pühendumust, rahuolu kui ka tema suutlikkust tulla toime muutustega haridussüsteemis ja rakendada uuendusi oma õpetamises. Õpetaja professionaalse identiteedi mõistmine aitab selgitada, kuidas õpetajad tajuvad oma rolli, teevad karjääriotsuseid ning kuidas nende enesetaju mõjutab tööga seotud emotsioone ja suhteid koolikeskkonnas (Hong, 2010).

Day ja Gu toovad esile, et tugev professionaalne identiteet toetab õpetajat muutustega toimetulekul, suurendab töömotivatsiooni ning aitab ennetada läbipõlemist. Kui õpetaja tunnetab oma töö väärtust ja olulisust, suudab ta näha raskusi väljakutsetena, mitte ohtudena (Day & Gu, 2014).

Psühholoogi Bandura eneseefektiivsuse teooria (*self-efficacy theory*) kirjeldab, kuidas inimese usk oma suutlikkusse mõjutab tema käitumist, pingutust ja pühendumust eesmärkide saavutamisel (Bandura, 1997).

Õpetajad, kes usuvad, et suudavad oma õpilasi positiivselt mõjutada, on rohkem motiveeritud, rakendavad keerulistes olukordades tõhusamaid meetodeid ja kogevad vähem emotsionaalset väsimust (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Kui õpetaja ei usu oma oskustesse või tunneb, et tema pingutusi ei hinnata, võib see põhjustada motivatsiooni vähenemist ja identiteedikriisi (Leiter & Maslach, 2005).

Identiteedikriis tekib siis, kui inimene kahtleb oma rollis elus või tunneb, et ta ei tunne “tõelist” iseennast. Selle tagajärjel võib tekkida identiteedikriis. Teoreetik Erik Erikson tõi selle mõiste kasutusele ja pidas seda üheks olulisemaks arengukonfliktiks (Erikson, 1968).

## **1.2 Eestikeelsele haridusele üleminevate venekeelsete koolide olukord ja väljakutsed**

12. detsembril 2022.aastal võttis Riigikogu vastu põhikooli ja gümnaasiumiseaduse muudatused, millega sätestati üleminek üldhariduses täielikult eestikeelsele õppele. Vastavalt seadusele algab eestikeelsele õppele üleminek koolieelsetes lasteasutustes ja 1. ja 4. klassides 2024/2025. õppeaastal ning jõuab lõpule 2030. aastaks. Varem aga võisid õppekeele määrata haridusasutuse hoolekogu ja kohalik omavalitsus. Peale seaduse jõustumist see võimalus enam ei kehti (HTM, 2022).

Eestis on vene õppekeele koolid mänginud pikka aega olulist rolli venekeelse elanikkonna hariduses. Samas on need koolid jäänud osaliselt eraldatuks eestikeelsest haridussüsteemist. Vene õppekeele koolide üleminek eestikeelsele aineõppele sätestati juba 1993.aastal põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. Kuigi ettevalmistus ja toetus selleks on olnud märkimisväärsed, ei ole muutus olnud lihtne ei koolidele ega õpilastele (Piirimägi jt, 2014; Kitsnik & Metslang, 2015).

Üleminekuajal paljud eestikeelsele haridusele üleminevates koolides õpetavad õpetajad on kokku puutunud mitme paralleelse väljakutsega: parandada oma eesti keele oskust, mis peab vastama C1-tasemele, omandada uusi õpetamismetoodikaid ning kohandada õppematerjale, et toetada õpilaste keelelist ja kultuurilist mitmekesisust (HTM, 2023/2024).

Vastavalt Riigi Teatajas avaldatud määrusele “Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded” (RT I, 05.07.2022, 1) peavad põhikooli ja gümnaasiumi õpetajad omama magistrikraadi või sellele vastavat kvalifikatsiooni ja õpetajakutset, mis suurendab õpetajate vajadust täiendõppeks ning toob kaasa lisakoormuse seoses erialase arengu ja keeleoskuse parandamise nõuetega.

Töökoormuse kasv ja uute materjalide loomise vajadus näitavad, et riigi ja koolide tugi on ebapiisav, mida rõhutab ka, et tõhus õppetoetus nõuab süsteemset lähenemist (Gibbons, 2002).

Eestikeelsele haridusele üleminevate koolide õpetajate olukorda mõjutavad ka identiteediga seotud küsimused. Paljud neist seisavad silmitsi vajadusega leida tasakaal oma keele- ja kultuurilise kuuluvuse ning riikliku keelepoliitika ootuste vahel (HTM, 2024).

Samal ajal avab üleminek võimaluse professionaalseks kasvuks ja integratsiooniks ühtsesse haridussüsteemi (Day & Gu, 2007)

### **1.3 Õpetajad eestikeelse haridusreformi tingimustes: väljakutsed ja tugi**

Eestikeelsele haridusele üleminek on üks märkimisväärsemaid hariduspoliitilisi reforme Eesti ajaloos. Selle eesmärk on tagada, et kõik lapsed ja noored saaksid hariduse eesti keeles olenemata nende emakeelest või etnilisest päritolust. Reformi eesmärk on muuta ühiskonda ühtsemaks ja vähendada keelelist eraldatust, mis on aastate jooksul tekkinud eraldi eesti- ja venekeelsete koolide tõttu (HTM, 2024).

Eestikeelsele haridusele üleminek eeldab paljudelt õpetajatelt eesti keeleoskuse arendamist, süsteemset õpetajate täiendkoolitust, õppematerjalide loomist ehk kohandamist ning õpetajate professionaalse arengu toetamist (Arenguseire Keskus, 2024).

Reformi elluviimine mõjutab kogu haridussüsteemi ning selle rakendamine nõuab õpetajatelt nii professionaalset kui ka emotsionaalset paindlikkust. Õpetajate puhul tähendab see valmisolekut tegutseda uutes tingimustes, kus nad on korruga keeleõpetajad, kultuurikandjad ja psühholoogilise toe pakkujad (Hargreaves, 1994).

Klassiõpetaja, doktorant ja LAK-koordinaator Janno Jakobson, kes õpetab muukeelseid lapsi Tallinna Lasnamäe Gümnaasiumis, oma intervjuus Eesti Televisioonile jagas mõtteid, mis puudutavad väga tõsiseid küsimusi keeleõppe ja haridussüsteemi ümberkorraldamise osas, eriti üleminekuperioodil, mil eestikeelsele õppele minnakse üle ning milliste väljakutsetega uued õpetajad kokku puutuvad. Eelkõige ootavad õpetajad töörahu: et üleminekuga seoses ei leviks ühiskonnas negatiivseid hoiakuid, et õpetajate kohta ei tehtaks halvustavaid avaldusi ning et lapsevanemad suhtuksid õpetajatesse mõistvalt ja toetavalt. Kõige suuremaks kitsaskohaks on kindlasti neljandad ja viiendad klassid, mis muutuvad ülemineku klassiks, kus õpilased puutuvad esmakordselt kokku keerukamate mõistete ja sõnavaraga, mis ei pruugi olla nende igapäevases keelekasutuses. Janno rõhutab, et õpetades muukeelsetele lastele ei saa ilma LAK-õppe meetoditeta toime tulla. Näiteks loodusõpetuse tunnis esineb keerulisi termineid nagu “närvisüsteem”, “elundkonnad”, “rakud” jm, mille

mõistmine on õpilastele keeruline, kuna nende eestikeelne sõnavara ei ole piisavalt arenenud. See põhjustab õpilaste motivatsiooni languse, sest nad ei saa aru, millest on juttu. Kuna matemaatika õpetamine on samamoodi seotud keeletasemega, siis kui õpilaste keeleoskus on piiritletud vaid igapäevaste väljendite tasemele (“tere”, “head päeva”), ei ole võimalik neid edukalt õpetada keerulisemates valdkondades. See toob kaasa suure löhe õpilaste haridustasemes. Kui klassis on 27 last, kelle keel varieerub, on raske jõuda hea tulemuseni neljakümne viie minuti jooksul ning areng ei ole selline nagu võiks olla, kui keelt õpitakse gruppides, siis areng võiks olla parem. Janno märkab, et tema jaoks on oluline märgata laste arengus väikseid edusamme ja tahab panustada ise rohkem, sest just need mikroedusammud õppetöös annavad palju rohkem tagasi (Meie õpetajad, 2025).

Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt on loodud Keeleprogramm 2024-2027, et toetada eestikeelsele õppele üleminekut alus-, üld- ja kutsehariduses. Selle programmi eesmärk - eesti keel on kujunenud arenenud kultuuri- ja suhtluskeeleks ning Eestis peetakse mitmekeelsust oluliseks väärtuseks (HTM, 2024).

Eesti riik toetab eesti keele õpet ja õpetajate professionaalset arengut mitmete programmide kaudu. Keele- ja aineõpetajate ettevalmistus toimub kõrgkoolides ning täiendõppe võimalusi pakuvad Haridus- ja Noorteamet, Integratsiooni Sihtasutus ning selle partnerorganisatsioonid 2025.a OÜ Juunika Koolitus ja Targa Eesti Instituut OÜ. Eesmärk on tagada kvaliteetne eesti keele õpe kõigil haridustasemetel ning tugevdada õpetajate võimekust mitmekeelses õpikeskkonnas. Integratsiooni Sihtasutus pakub võimalusi keelelähetele, mis on mõeldud eesti keele oskust nõudvatel töökohtadel töötavatele inimestele, et parandada eesti keele oskust ning julgustada kasutama kõnes eesti keelt ja sõnavara, tutvustada töökultuuri ja kultuurielu lähetele piirkonnas. Keelelähete ajal teeb õpetaja tööd omal erialal eesti keeles (Integratsiooni Sihtasutus, 2023).

Hargreaves kirjeldas, kuidas õpetajad reageerivad reformidele ja uutele ootustele. Ta viitas sellele, et tugistruktuuri puudumine ja ebapiisav ettevalmistus suurendavad tööstressi ja vastuseisu (Hargreaves, 1994).

24.jaanuaril 2024.a toimunud õpetajate streik tõi esile haridussüsteemi probleemid. Õpetajad olid sunnitud streigiga oma nõudmisi rõhutama, et töökoormus on suur, eriti ilma õpetajakoolitusega töötavate õpetajate puhul ning see vähendab õpetajaameti atraktiivsust ja suurendab kvalifitseeritud õpetajate puudust. Õpetajate praegune palgasüsteem ei väärtusta

kogemust ega pädevust - nii alustavad kui ka kogenud õpetajad saavad sageli sama palka, sest varasem atesteerimissüsteem, mis võimaldas kõrgema kvalifikatsiooniga õpetajatel teenida rohkem, on kaotatud. Meedia rõhutab sageli õpetajate läbipõlemist, mis vähendab huvi ameti vastu ja positiivset kuvandit, kuigi programmi “Õpetaja - hariduse kõneisik” abil püütakse seda muuta (Puksand, 2023).

15. mail 2025.a Haridus- ja Teadusministeeriumi (HTM) veebilehel avaldati uudis, et Eesti Vabariigi Valitsus kiitis heaks ja saatis Riigikokku seaduseelnõu, millega muudetakse põhikooli- ja gümnaasiumiseadust ning kutseõppeasutuste seadust. Muudatuste eesmärk on kehtestada õpetajate ja kutseõpetajate karjäärimudel ning töötasu alammäär, laiendada kvalifikatsiooninõuetele vastavate õpetajate hulka ja luua koolijuhtide atesteerimissüsteemi. Seaduse muudatuste eesmärk on parandada õpetajate töötingimusi, karjäärivõimalusi ja järelkasvu, tõsta õpetajaameti maine ja väärtust, leevendada õpetajate puudust ning lihtsustada õpetajaametisse asumist kvalifitseeritud inimestel (HTM, 2025).

Õpetajate karjäärimudel, mille rakendamine on kavandatud 2026 – 2028, kujundatakse neljaastmelisena. Karjäärimudeli järgi on järgmised astmed: alustav õpetaja, õpetaja, vanemõpetaja ja meisterõpetaja, mis eristuvad nii vastutuse kui ka palgatasemete poolest. Vastavalt ametikoha astmele on määratletud ka töötasu alammäära koefitsiendid: alustava õpetaja ja õpetaja koefitsient on 1,0, vanemõpetajal - 1,1 ning meisterõpetajal - 1,3. Selline diferentseerimine võimaldab senisest selgemalt väärtustada õpetajate pädevust, kogemust ja professionaalset arengut (HTM, 2025).

Seadusemuudatustega kaasneb ka õpetajaametisse sisenemise paindlikum regulatsioon. Õpetajana saavad tööle asuda pedagoogilise hariduse omandanud inimesed ka siis, kui neil puudub varasem töökogemus koolis, samuti doktorikraadiga spetsialistid, kelle eesti keele oskus vastab seaduses sätestatud nõuetele. Kaotakse piirang, mis võimaldas enne 2013. aastat õpetajana töötamist. Täiendavalt võimaldatakse õpetajakoolituses õppivate isikutega sõlmida tööleping kuni kolmeks aastaks, varem oli lubatud vaid üheks aastaks. Kõik nimetatud muudatused jõustuvad 1.jaanuaril 2026. a (HTM, 2025).

## 1.4 Muutused ja kohanemine eestikeelsele haridusele üleminekul

Hariduses toimuvad muutused on vältimatud, kuid nende edu sõltub suuresti juhtimise kvaliteedist ning sellest, kuidas töötajad - eelkõige õpetajad- neid vastu võtavad. Fullan on rõhutanud, et haridusreformi elluviimisel mängivad määravat rolli inimeste emotsioonid ja hoiakud, mitte üksnes struktuursed ega administratiivsed otsused. See tähendab, et muutuseprotsessi keskmes on inimene ja tema roll on selle kujundamises (Fullan, 2007).

Viimase rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringu TALIS andmetel on 93% Eesti õpetajatest oma tööga rahul, eriti maakoolides, kuid samas kaalub 46% neist järgmise viie aasta jooksul ametist lahkumist. Noorte, alla 30-aastaste õpetajate seas on ametist lahkumist kaaluvate osakaal püsinud 2018. aastaga võrreldes muutumatuna - 49%. Küll aga on see soov sagenenud vanemate õpetajate hulgas: 30-49-aastastest mõtleb lahkumisele 33% (varem 25%) ja üle 50-aastastest 36% (varem 28%) (TALIS, 2024).

2018.a koges oma töös tugevat stressi 18% õpetajatest, hetkel kogevad seda juba 29%. OECD riikide keskmine näitaja on 19%. Koolijuhtide seas on stressi tajuvate inimeste osakaal veelgi suurem - 36%. Õpetajate jaoks on suurimad stressiallikad - vastutus õpilaste õpitulemuste ning nende sotsiaalse ja emotsionaalse heaolu eest, samuti vajadus kohandada tunde hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste vajadustele vastavaks (TALIS, 2024).

Rahuolu töötasuga on langenud 39%-lt 30%-le, OECD keskmine - 39%. Ainult viiendik õpetajatest tunneb ühiskonna tunnustust. 10% Eesti õpetajatest on nõus sellega, et poliitikakujundajad väärtustavad nende arvamust (varem 21%) (TALIS, 2024).

Kurt Lewini kolmeetapiline mudel käsitleb muutust kui protsessi, mis hõlmab kolme etappi (Lewin, 1940):

- lahtisulatamine (*unfreeze model*) - vana süsteemi ja mõtteviiside lahtilaskmine;
- muutmine (*change model*) - uute teadmiste ja praktikate omandamine;
- kinnikülmutamine (*refreeze model*) - uue süsteemi kinnistamine.

Eestikeelsele haridusele ülemineku käigus on Eesti haridussüsteem praegu teises, aktiivse muutuse etapis. See aeg toob endaga kaasa nii ootusi kui ka ebakindlust (HTM, 2024).

Reformi õnnestumise seisukohalt on määrava tähtsusega õpetajate emotsionaalne valmisolek ja piisav toetus kohanemisprotsessis (Fullan, 2007).

Haridusreformide psühholoogias pööratakse tähelepanu ka muutuste väsimusele (*change fatigue*) - nähtusele, mis tekib siis, kui töötajad kaotavad motivatsiooni liigsete või ebaefektiivselt juhitud muutuste tõttu. Õpetajate puhul tähendab see, et töömahu ja vastutuse kõrval kasvab ka vaimne koormus - pidev vajadus õppida, kohaneda ja oma rolli uuesti mõtestada (Hargreaves & Fullan, 2012).

Tartu Ülikooli õpetajahariduse professori Äli Leijen sõnul tuleks hariduspoliitika kujundamisel arvestada õpetajate endi kogemust ja professionaalset hinnangut. Õpetajate kaasamine poliitika loomisse võimaldaks luua tulemuslikumaid lahendusi ning annaks õpetajatele võimaluse haridussüsteemi arengusse sisuliselt panustada (ERR, 2025).

Muutuste edukas juhtimine põhineb empaatilisel ja kaasaval juhtimiskultuuril, kus õpetajate seisukohti hinnatakse ja nende muresid nähakse väärtusliku tagasisidena, mitte vastuseisuna (Hargreaves & Fullan, 2012).

Aleksandr Openko intervjuu Narva 6. kooli juhtimisest avab mitmekihilise pildi sellest, kuidas toimis eestikeelsele õppele üleminek 6. koolis. Tema kogemus näitab, et üleminekuperioodi edukus sõltub eelkõige tugevast meeskonnatööst, avatud ja toetavast juhtimisstiilist ning tõhusatest töökorralduslikest lahendustest - bürokraatia vähendamisest, lühemate aruteluvormide kasutamisest, mentorlusest, keelekohvikutest ja süsteemsest metoodilisest toetusest – mis aitavad õpetajatel toime tulla suurenenud nõudmistega ja säilitada professionaalset tõhusust muutuste keskel (Delfi, 2025).

## 2. ÕPETAJATE VAIMNE TERVIS, MOTIVATSIOON JA ENESEHOID

### 2.1 Õpetajate vaimne tervis ja seda mõjutavad tegurid

Õpetajate vaimne tervis on oluline teema, mida on käsitletud mitmetes teadusuuringutes. Uuringud näitavad, et õpetajaamet on üks stressirohkemaid elukutseid, mis nõuab suurt emotsionaalset ja vaimset pingutust (Kyriacou, 2001).

Vaimne tervis on õpetaja töövõime ja elukvaliteedi keskne mõõde. Maailma Terviseorganisatsioon defineerib vaimset tervist kui seisundit, kus inimene realiseerib oma võimeid, tuleb toime igapäevaelu pingetega, töötab tulemuslikult ja panustab oma kogukonna ellu (WHO, 2022).

Õpetajate puhul on vaimne tervis otseselt seotud töömotivatsiooni, õpilastega suhete ja õpikeskkonna kvaliteediga (Jennings & Greenberg, 2009).

Haridustöös on õpetaja roll emotsionaalselt intensiivne – ta peab olema samaaegselt juhendaja, nõustaja ja eeskuju. Pidev vajadus reageerida õpilaste käitumisele, hallata õpiprotsessi ja täita administratiivseid kohustusi võib viia kroonilise stressini (Kyriacou, 2011).

Õpetaja vaimse tervise seisund mõjutab otseselt ka õpilaste heaolu: emotsionaalselt tasakaalus õpetajad loovad turvalisema ja toetavama õpikeskkonna (Roeser jt, 2013).

Eestis on õpetajate vaimse tervise teema muutunud üha aktuaalsemaks. Haridusvaldkonnas on läbi viidud mitmeid uuringuid, mis näitavad, et õpetajate stressitase on tõusuteel ning läbipõlemise sümptomid on laialt levinud (Peaasi, 2023; TAI, 2024).

Õpetajate vaimse tervise hoidmine on seega mitte ainult individuaalne, vaid ka organisatsiooniline ja ühiskondlik vastutus. Vaimse tervise toetamine peaks olema osa hariduspoliitikast, mitte pelgalt õpetaja isiklik mure (Day & Gu, 2014).

## 2.2 Stressiga toimetulek õpetaja töös

Stress on üks enim uuritud nähtusi õpetajatöös. Kognitiivse hindamise ja stressiga toimetuleku teooria selgitab, et stress tekib olukorras, kus inimene tajub, et nõudmised ületavad tema ressursid. Toimetulek (*coping*) on protsess, mille kaudu inimene püüab vähendada stressi mõju või kohendada oma käitumist vastavalt olukorrale (Lazarus & Folkman, 1984).

Õpetajatel on mitmeid stressi allikaid: töökoormus, ajasurve, õpilaste käitumisraskused, pidevad reformid ja vähene ühiskondlik tunnustus. Kui neid tegureid ei tasakaalusta piisavad ressursid, kasvab läbipõlemise oht (Kyriacou, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Õpilaste käitumisraskused kujutavad endast üht olulisemat tegurit, mis mõjutab otseselt õpetajate vaimset heaolu, emotsionaalset koormust ning töömotivatsiooni. Uuringud osutavad, et keerulise käitumisega toimetulek on õpetajate jaoks üks sagedasemaid stressiallikaid, kuna see eeldab pidevat tähelepanu, emotsionaalset kohalolu ja kõrgetasemelisi klassijuhtimisoskusi (Kyriacou, 2001; Jennings & Greenberg, 2009). Käitumisprobleemid, nagu trotslikkus, agressiivsus, impulsiivsus, keskendumisraskused või õppimisest keeldumine, loovad olukordi, kus õpetaja peab samaaegselt tagama õppetöö sujuvuse ning vastama õpilaste individuaalsetele vajadustele. Selline pidev pingeseisund suurendab aja jooksul emotsionaalset koormust ja võib viia kurnatuseni, mida Maslach ja Leiter käsitlevad läbipõlemise keskse komponendina (Maslach & Leiter, 1997).

Pidevalt korduvad käitumisraskused avaldavad mõju ka õpetaja professionaalsele enesekindlusele. Enesemääratlusteooria järgi on pädevustunne üks keskseid tegureid, mis kujundab inimese sisemist motivatsiooni ning toetab tema üldist heaolu (Deci & Ryan, 2000).

Mitmed uuringud kinnitavad, et toetaval koolikeskkonnal on õpetajate vaimse tervise säilitamisel määrav roll. Kolleegide koostöö, mentorlus, järjepidev juhendamine ning professionaalse arengu võimaluste pakkumine aitavad oluliselt kaasa õpetajate enesekindluse tugevdamisele, stressitaseme vähendamisele ja töömotivatsiooni tõstmisele (Jennings & Greenberg, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012).

Folkman eristab kahte toimetulekutüüpi. Esimene on probleemikeskne toimetulek, mis on suunatud probleemi lahendamisele või stressitekitaja kõrvaldamisele. Teine on

emotsioonikeskne toimetulek, mille puhul inimene kohaneb stressiga. Toimub emotsioonide reguleerimine, lõdvestus ning otsitakse sotsiaalset tuge (Lazarus & Folkman, 1984).

Eestis viivad mitmed organisatsioonid, nagu Peaasi ja Tervise Arengu Instituut, läbi programme, mis aitavad õpetajatel arendada toimetulekuoskusi ja teadlikkust oma vaimsest tervisest (TAI, 2024).

Stressi pikaajaline ignoreerimine võib viia kurnatuseni, unehäirete, ärevuse või depressioonini (Maslach & Leiter, 2016).

### **2.3 Töömotivatsiooni ja vaimse tervise seos**

Töömotivatsioon ja vaimne tervis on tihedalt seotud ning mõjutavad üksteist vastastikku. Kui õpetajal on tugev ja positiivne motivatsioon, toetab see tema vaimset heaolu. Seevastu pidev väsimus, stress ja läbipõlemine vähendavad nii motivatsiooni kui ka töörahulolu. Õpetajate puhul tähendab see, et töö tähenduslikkus, saadud tunnustus ning emotsionaalne toetus mõjutavad otseselt nende psühholoogilist heaolu ja professionaalset pühendumust (Bakker & Demerouti, 2017).

Õpetajad, kellel on kõrge sisemine motivatsioon, näevad oma töös sügavamat tähendust ning suudavad paremini toime tulla pingelistes olukordades. Õpetamine ei ole nende jaoks lihtsalt kohustus, vaid võimalus toetada õppijate arengut ja panustada ühiskonna tulevikku. Õpetajate pühendumus ei ole püsiv nähtus, vaid muutub karjääri jooksul vastavalt töökeskkonna toetusele, koolikultuurile ja isiklikele väärtustele. Kui õpetaja tajub oma tööd väärtusliku ja mõtestatud tegevusena, on tema vaimne tervis tugevam ning ta on vastupidavam tööpingetele. Tugev professionaalne identiteet, usaldus koolijuhtide vastu ning ühtne ja toetav kollektiiv toimivad kaitseteguritena, mis aitavad säilitada motivatsiooni ja töötahet ka muutuste perioodidel (Day & Gu, 2014).

Hariduspsühholoogias on välja kujunenud mitmed teooriad, mis avavad töömotivatsiooni olemust ning selle seost vaimse tervisega. Need teooriad aitavad mõista, miks õpetajad oma tööle pühenduvad ning millised tegurid kujundavad nende rahulolu ja sisemist tasakaalu. Õpetajatöö puhul on sisemine motivatsioon seotud eneseteostuse, õppijate arengu toetamise ja töö tähenduslikkuse tajumisega, samas kui väline motivatsioon tuleneb töötingimustest, tunnustusest, töötasust ja juhtkonna toest (Ryan & Deci, 2017).

Herzbergi, Mausneri ja Snydermani motivatsiooni-hügieeniteooria kohaselt eristatakse kahte tüüpi tegureid: motivatsioonitegurid (töö sisu, saavutused, vastutus, tunnustus) ja hügieenitegurid (töötingimused, palk, suhted kolleegidega, organisatsiooniline poliitika). Kui hügieenitegurid ei ole rahuldavad, tekib rahulolematuse, kuid ainult motivatsioonitegurite olemasolu loob tegeliku töörahulolu ja pühendumuse (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959).

Enesemääratlusteooria (*Self-Determination Theory*) autorid Ryan ja Deci käsitlevad motivatsiooni kolme põhilise psühholoogilise vajaduse rahuldamise kaudu: autonoomia, pädevus ja seotus. Kui need vajadused on rahuldatud, kujuneb sisemine motivatsioon – tegutsemine huvist ja tähenduslikkusest. Kui aga need vajadused on rahuldamata, tekib väline motivatsioon – tegutsemine surve või kohustuse mõjul. Õpetajate kontekstis rõhutab enesemääratlusteooria, et autonoomiat toetav koolikultuur ja empaatiapõhine juhtimine on võtmetähtsusega, sest õpetajad, kellel on võimalus endal otsustada tööviiside üle, tunnevad end kompetentsemate ja väärtuslikumate. Pädevust tugevdavad ka professionaalsed koolitused, kolleegide tugi ja konstruktiivne tagasiside, samas kui seotuse vajadust rahuldavad positiivsed suhted kolleegide ja juhtkonnaga, mis loovad turvalise ja toetava tööõhkkonna (Ryan & Deci, 2000, 2017).

Eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil peab haridussüsteem pöörama erilist tähelepanu just nende kolme põhivajaduse toetamisele. Kui õpetajad tunnevad, et nende autonoomiat, pädevust ja kuuluvust väärtustatakse, tõuseb nende sisemine motivatsioon ja vaimne vastupidavus. See muudab reformiprotsessi mitte stressiallikaks, vaid professionaalseks arenguvõimaluseks (HTM, 2024; HARNO, 2025).

## **2.4 Vaimse tervise toetamise strateegiad koolikeskkonnas**

Vaimse tervise toetamise strateegiad koolikeskkonnas võib jagada kolmele tasandile: süsteemne (koolipoliitika ja juhtimine), kollektiivne (kolleegitugi ja meeskonnatöö) ning individuaalne (õpetaja enesehoid ja toimetulekuoskused) (Jennings & Greenberg, 2009; Peaasi, 2023).

### **1. Süsteemne tase: juhtimine ja organisatsiooniline kultuur**

Kooli juhtkond mängib kesksel rollil õpetajate vaimse tervise toetamisel. Hooliv ja positiivne juhtimiskultuur aitab vähendada tööalast pinget ning kujundada usaldusliku keskkonna, kus

õpetajad tunnevad, et nende heaolu on tõepoolest väärtustatud (Leiter & Maslach, 2005; Hargreaves & Fullan, 2012).

Tõhusad strateegiad süsteemsel tasandil hõlmavad töökoormuse ja ajajuhtimise paindlikkust, regulaarseid supervisiooni- ja tugigruppe, vaimse tervise poliitika rakendamist kooli arengukavas, avatud suhtluskultuuri ja psühholoogilise turvalisuse edendamist (Leiter & Maslach, 2005; Hargreaves & Fullan, 2012).

Kooli juhtkond peaks olema teadlik stressi ja läbipõlemise märkidest ning pakkuma õpetajatele professionaalse nõustamise võimaluse ligipääsu professionaalsele nõustamisele (TAI, 2023).

Maslachi ja Leiteri vaatenurgast on läbipõlemine organisatsiooniline probleem, mitte ainult individuaalne. See kujuneb olukorras, kus töölased ootused ja koormus ületavad järjepidevalt õpetaja ressursse- olgu selleks aeg, emotsionaalne tugi või tunnustus (Leiter & Maslach, 2005).

Eesti Haridustöötajate Liidu uuringu järgi on 92% õpetajatest kogenud läbipõlemise sümptomeid, neist ligi pool on tõsiselt kaalunud ametist lahkumist. Kõrgeim risk on just keeleõpetajatel ja põhikooli õpetajatel, kelle töökoormus on suurim (EHL, 2024).

## 2. Kollektiivne tase: kogukond ja koostöö

Uuringud näitavad, et õpetajad, kes kogevad oma koolis tugevat kolleegidevahelist toetavat võrgustiku, on emotsionaalselt vastupidavamad ning vähem ohustatud läbipõlemisest (Gu & Day, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Üheks tõhusaks kollektiivse toetuse vormiks on mentorlusprogramm, mis pakub tuge nii alustavatele kui ka kogenud õpetajatele. Samuti on oluline korraldada regulaarselt reflektiivseid arutelusid ja tugigruppe, kus õpetajad saavad jagada oma kogemusi ning omandada uusi toimetulekuoskusi. Eestis on selliseid praktikaid rakendatud Haridus- ja Teadusministeeriumi ning Peaasi koostööprojektide kaudu, kus rõhutatakse kolleegidevahelise toetuse tähtsust stressi ennetamisel (HTM, 2024; Peaasi, 2023).

## 3. Individuaalne tase: õpetaja enesehoid ja psühholoogiline vastupidavus

Individuaalsel tasandil on oluline, et õpetaja oskaks märgata stressi varajasi sümptomeid ning rakendada teadlikult enesehoiupraktikaid. Sellised praktikad võivad hõlmata regulaarset puhkust, teadveloleku ja hingamistehnikaid, eneserefleksiooni ning vajadusel professionaalse toe otsimist (Roeser jt, 2013; Kabat-Zinn, 2003).

Eesti koolides on viimasel ajal hakatud pöörama tähelepanu õpetajate psühholoogilisele vastupidavusele ka koolituste ja nõustamisprogrammide kaudu. Näiteks TAI (2023) ja Peaasi (2024) pakuvad õpetajatele tööpõhiseid enesehoiu kursuseid, mis ühendavad teadveloleku, stressijuhtimise ja emotsionaalse enesejuhtimise tehnikad.

Alates 2022. aastast on Eestis rakendatud mitmeid programme, mille eesmärk on toetada õpetajate vaimset tervist. Näiteks Peaasi koolitused keskenduvad eneseteadlikkuse ning toimetulekuoskuste arendamisele, samas kui Tervise Arengu Instituut (TAI) pakub tööheaolu koolitusi ja juhendmaterjale, mis aitavad õpetajatel tuvastada stressi varajasi tunnuseid (TAI, 2023).

Oluline on, et igaüks tegeleks enda vaimse tervisega ise ja oleks teadlik ülaltoodud programmidest. Vastasel juhul on kõrgeks läbipõlemise oht. Läbipõlemine (*burnout*) kujutab endast pikaajalise stressi tagajärjel kujunevat emotsionaalset, vaimset ja füüsilist väsimust, mida iseloomustab huvi ja motivatsiooni vähenemine (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Maslachi klassikaline mudel toob esile kolm läbipõlemise põhikomponenti:

- Emotsionaalne kurnatus – pidev väsimustunne ja energiavarude ammendumine.
- Depersonaliseerumine – emotsionaalne eemaldumine ning ükskõikne suhtumine tööülesannetesse ja õpilastesse.
- Tööalaste saavutuste langus – tunne, et töö ei paku enam rahuldust ega tähendusrikkust.

Läbipõlemine tekib pikaajalise tööstressi tagajärjel, mida põhjustavad pidevad emotsionaalsed ja inimeste vahelised pinged. Seda iseloomustavad kolm peamist tunnust: emotsionaalne kurnatus, mis väljendub väsimuses ja energiapuuduses; küünilisus, mis toob kaasa negatiivse ja eemaldunud suhtumise töösse ning vähenenud tõhusus, mis avaldub enesevõimekuse ja saavutustunde languses (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Läbipõlemise ennetamiseks on Bakkeri ja Demerouti järgi vajalik mitmetasandiline strateegia, mis ühendab individuaalsed, organisatsioonilised ja poliitilised sekkumised.

Individuaalsel tasandil on määrava tähtsusega teadveloleku ja enesehoiu praktikate järjepidev rakendamine, mis toetavad õpetaja vaimset tasakaalu ja aitavad säilitada töövõimet. Organisatsioonilisel tasandil on võtmeroll töökoormuse reguleerimisel ning kolleegide omavahelisel toetusel, mis loovad tervislikuma ja kestlikuma töökeskkonna. Poliitilisel tasandil on vajalik parandada õpetajate palgatingimusi ja suurendada töö väärtustamist, et tagada ametile stabiilsus ja pikaajaline atraktiivsus (Bakker & Demerouti, 2017).

## **2.5 Enesehoid õpetajatöös**

Enesehoid (*self-care*) viitab teadlikult valitud ja regulaarselt rakendatavatele tegevustele, mille eesmärk on toetada ja edendada inimese füüsilist, vaimset ning emotsionaalset heaolu (APA, 2020).

Õpetaja enesehoid haridusvaldkonnas hõlmab eneseteadlikkust, oskust juhtida oma emotsioone, taastumisoskust ning professionaalsete piiride kehtestamist. Kui õpetajad suudavad oma vajadusi märgata ja neile teadlikult tähelepanu pöörata, aitab see vähendada stressi ning tõsta töömotivatsiooni (Jennings & Greenberg, 2009).

Eestis on enesehoiu teema haridusvaldkonnas tõusnud esile alles viimastel aastatel. Peaasi ja Tervise Arengu Instituut on välja töötanud spetsiaalsed koolitusprogrammid õpetajatele, mis keskenduvad teadveloleku arendamisele, taastumisoskuste toetamisele ning töö- ja eraelu tasakaalu saavutamisele (TAI, 2023).

Õpetaja enesehoiu all peetakse silmas nii individuaalseid strateegiaid (nt puhkus, füüsiline aktiivsus, teadvelolek) kui ka professionaalseid oskusi, mis aitavad õpetajal oma tööd tasakaalustada (Kabat-Zinn, 2003; Seligman, 2011). Uuringud on näidanud, et õpetajad, kes rakendavad regulaarseid enesehoiupraktikaid, kogevad vähem stressi ja suuremat töörahulolu (Greenhaus & Beutell, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Tõhus enesehoid ei piirdu ainult puhkuse või lõõgastumisega, vaid hõlmab terviklikku lähenemist. Tulemusena paraneb tasakaal tööalaste kohustuste ja isikliku elu vahel (Leiter & Maslach, 2005).

Leiter ja Maslach (2005) tõid välja, et õpetajate seas on levinud mitmed enesehoiupraktikad, mis toetavad nende heaolu ja töövõimet:

1. Füüsiline enesehoid. Füüsiline enesehoid on enesehoiu vundament, mille eesmärk on hoida keha ja energia tasakaalus, et vähendada stressi ja toetada taastumist. Selle komponentideks on kvaliteetne uni, regulaarne kehaline aktiivsus ja tervislik toitumine. Õpetajad, kes pööravad tähelepanu unehügieenile ja füüsilisele taastumisele, on emotsionaalselt vastupidavamad ning tunnevad suuremat töemotivatsiooni (Leiter & Maslach, 2005).

2. Emotsionaalne ja psühholoogiline enesehoid. Emotsionaalne enesehoid hõlmab oma tunnete teadvustamist, nende väljendamist ja konstruktiivset juhtimist. Õpetaja amet eeldab sageli suurt emotsionaalset vastupidavust, kuna keerulistes olukordades tuleb säilitada rahu ja tasakaal (Hochschild, 1983).

Neff (2011) leiab, et tõhus emotsionaalne enesehoid hõlmab järgmisi oskusi:

- teadlike pauside võtmine pingelistes olukordades sisemise tasakaalu taastamiseks;
- emotsioonide aktsepteerimine ilma süütundeta;
- professionaalse toe otsimine, näiteks psühholoogi, superviisori või nõustaja juurde pöördumine.

Üks olulisemaid psühholoogilise enesehoiu vorme on enesekaastunne (*self-compassion*)-oskus olla enda vastu sõbralik ja mõistev, eriti raskel hetkel (Neff, 2011).

Eestis on mitmes koolis hakatud kasutama Vaikuseminutite programmi, mis ühendab teadveloleku ja vaimse heaolu põhimõtteid. Harjutused aitavad õpetajatel taastuda, maandada pingeid ja keskenduda hetkele, mis toetab vaimset tasakaalu (Vaikuseminutid, 2025).

3. Sotsiaalne enesehoid ja kolleegitugi. Sotsiaalne enesehoid tähendab toetavate suhete loomist ja hoidmist. Õpetajad, kes tunnevad tuge kolleegidelt, juhtkonnalt ja kogukonnalt, kogevad vähem stressi ja suuremat töörahulolu (Day & Gu, 2014).

4. Kognitiivne ja professionaalne enesehoid. Kognitiivne enesehoid hõlmab strateegiaid, mis aitavad õpetajal hoida vaimset selgust, keskendumisvõimet ja tunnetuslikku tasakaalu. See hõlmab oskust suunata tähelepanu, vältida liigset mõtlemist ning vähendada vaimset koormust, rakendades näiteks teadvelolekupraktikaid, realistlikku ajaplaneerimist ja puhkehetkede teadlikku planeerimist. Sellised võtted tugevdavad õpetaja tunnetuslikku vastupidavust ja aitavad ennetada vaimse väsimuse teket (Jennings & Greenberg, 2009).

Professionaalne enesehoid keskendub seevastu õpetaja erialasele arengule ja professionaalse identiteedi tugevdamisele. See väljendub koolitustel osalemises, kolleegidelt õppimises, eneseanalüüsis ja pidevas enesetäiendamises. Uuringud näitavad, et õpetajad, kes panustavad järjepidevasse professionaalsesse arengusse, tajuvad oma tööd tähenduslikumalt ja kogevad suuremat enesetõhusust, mis omakorda toetab nende heaolu ning suurendab motivatsiooni (Day & Gu, 2014).

Kognitiivsed ja professionaalsed enesehoiustrateegiad on tihedalt seotud töö nõudmiste–ressursside mudeliga. Selle mudeli kohaselt aitavad nii isiklikud kui ka tööalased ressursid õpetajal paremini toime tulla tööpingetega ning vähendavad läbipõlemise tõenäosust (Bakker & Demerouti, 2017).

Õpetajad, kes tajuvad oma töö väärtust ühiskondlikul tasandil, on vastupidavamad ja kogevad suuremat rahulolu oma ametis. Enesehoidu toetavad sellised tegevused, nagu meditatsioon, looduses viibimine, loovtegevused või teadlik puhkus ilma süütundeta (Kabat-Zinn, 2003).

Töö- ja eraelu tasakaal (*work-life balance*) on üks olulisemaid tegureid, mis mõjutab õpetajate vaimset tervist, töörahulolu ja üldist elukvaliteeti. Kuna õpetajatöö on sageli ajamahukas ja emotsionaalselt koormav, võib piir töö- ja isikliku elu vahel ebaselgeks muutuda. Kui õpetajal ei ole piisavalt võimalusi puhkamiseks ja taastumiseks, suureneb risk stressi, väsimuse ning läbipõlemise tekkeks (Bakker & Demerouti, 2017).

Töö- ja pereelu konfliktiteooria kohaselt tekivad stress ja rahulolematuse tunded siis, kui töö ja koduse rolli nõudmised on omavahel vastuolus (Greenhaus & Beutell, 1985). Õpetajad, kes tunnevad, et töö tungib nende isiklikku aega, kogevad suuremat väsimust ja emotsionaalset kurnatust, mis omakorda vähendab töömotivatsiooni ja rahulolu. Selline konflikt ei mõjuta ainult õpetaja töövõimet, vaid ka tema suhteid ja heaolu väljaspool tööaega (Leiter & Maslach, 2005).

Töö- ja eraelu tasakaalu saavutamiseks on vaja nii individuaalseid strateegiaid kui ka organisatsioonilist tuge. Individuaalsel tasandil on olulised teadlik ajaplaneerimine, prioriteetide seadmine ja enesehoiupraktikad, mis aitavad vähendada stressi ja suurendada kontrollitunnet oma elu üle. Organisatsioonilisel tasandil on aga võtmeroll juhtkonnal, kes saab mõjutada töötingimusi, töökoormuse jaotust ja tööaja paindlikkust. Juhtkonna toetus, näiteks paindlike töövormide lubamine, töökoormuse vähendamine ja töö- ning eraelu

tasakaalu väärtustava koolikultuuri kujundamine, aitab suurendada õpetajate rahulolu ja motiveeritust (Day & Gu, 2014).

Eestis on õpetajate töö- ja eraelu tasakaalu küsimus muutunud üha olulisemaks seoses eestikeelsele haridusele ülemineku ja suureneva töökoormusega. Haridus- ja Noorteameti andmetel tunnetavad paljud õpetajad, et reformi käigus lisandunud kohustused ja keeleline kohanemine suurendavad töömahtu ning vähendavad puhkeaega. See rõhutab vajadust süsteemsete tugimeetmete järele, mis aitaksid õpetajatel paremini hallata töö- ja isikliku elu piiri – näiteks tööülesannete selgem jaotus, töökoormuse monitoorimine ning teadlik juhtimiskultuur, mis väärtustab õpetajate heaolu (HARNO, 2025).

Töö- ja eraelu tasakaal on otseselt seotud õpetaja vaimse tervise ja töömotivatsiooniga. Õpetajad, kes tunnevad, et neil on piisavalt aega perele, hobidele ja puhkusele, kogevad suuremat rahulolu ja pühendumust oma tööle. Vastupidi – kui töö muutub kõikehõlmavaks ja isiklik elu jääb tahaplaanile, võib see viia läbipõlemiseni ja töölt eemaldumiseni. Seetõttu tuleks töö- ja eraelu tasakaalu käsitleda mitte üksnes individuaalse toimetuleku osana, vaid kogu haridusasutuse väärtuspõhise juhtimise ja heolukultuuri osana (Greenhaus & Beutell, 1985; Day & Gu, 2014; Leiter & Maslach, 2005).

## **2.6 Organisatsiooniline tugi ja koolikultuur**

Õpetajate vaimse heaolu ja töömotivatsiooni kujundamisel mängivad kesksel rollil koolikultuur ning organisatsiooniline tugi. Üksikisiku enesehoiuoskustest üksi ei piisa, kui tööorganisatsioon ei toeta õpetaja heaolu ega loo turvalist ja koostööl põhinevat töökeskkonda. Kool on sotsiaalne süsteem, kus iga liikme käitumist ja enesetunnet mõjutavad juhtimisstiil, suhted kolleegidega ja ühised väärtused (Day & Gu, 2014; Bakker & Demerouti, 2017).

Organisatsiooniline tugi tähendab töötaja tajutud tunnet, et tööandja hoolib tema heaolust ja väärtustab tema panust (Eisenberger, Rhoades, 2002). Õpetajate puhul hõlmab see juhtkonna avatust, õiglast töökoormuse jaotust, arenguvõimaluste pakkumist ja emotsionaalset tunnustust. Kui õpetajad tunnevad, et nende vajadustega arvestatakse, suureneb töörahulolu, motivatsioon ja lojaalsus organisatsioonile (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Koolikultuur mõjutab õpetajate tööelu sügavamal tasandil, kujundades väärtusi, norme ja käitumismustreid, mis määravad, kuidas koolis suheldakse ja tehakse koostööd (Fullan,

2007). Tugev ja positiivne koolikultuur põhineb usaldusel, koostööl ja jagatud vastutusel. Kui õpetajad tunnevad, et nad on osa kollektiivist, mis jagab ühiseid eesmärke, suureneb ka nende psühholoogiline turvatunne ja sisemine motivatsioon (Hargreaves & Fullan, 2012).

Haridus- ja Noorteameti rapordi kohaselt kogevad Eesti õpetajad vähem stressi ning tunnetavad oma töö suuremat tähenduslikkust koolides, kus koolikultuuri iseloomustavad avatus ja koostöö. Töökoormuse ning emotsionaalse pinget mõju leevendavad kolleegide toetus ja juhtkonna valmisolek kuulata ning konstruktiivselt reageerida (HARNO, 2025).

Eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil on eriti tähtis, et koolijuhtimine oleks inimkeskne, kaasav ja empaatiapõhine. Kui õpetajad tunnevad, et nende arvamust kuulatakse ja nad saavad panustada otsuste tegemisse, suureneb nende pühendumus reformi eesmärkide saavutamisele. Haridus- ja Teadusministeerium rõhutab, et selline juhtimisstiil on võtmetähtsusega haridusreformi edukuses, kuna just õpetajad on muudatuste elluvijad igapäevases koolielus (HTM, 2024).

## **2.7 Varasemad uuringud**

Eestikeelsele õppele üleminekuks on olnud uurimisobjektiks mitmetes varasemates töödes, kus on käsitletud nii reforme eesmärke, elluviimist kui ka selle vastuvõttu erinevate osapoolte seas. Varasemad uuringud on keskendunud eelkõige keelepoliitilistele ja pedagoogilistele aspektidele, pöörates vähem tähelepanu õpetajate subjektiivsetele kogemustele ja heaolule. Käesoleva magistr töö fookuses on õpetajate arvamused nende vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust töökohal eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Meie magistr töö lisaväärtus seisneb Maslachi läbipõlemise küsimustiku kasutamises, mis võimaldab õpetajate läbipõlemise taset süstemaatiliselt ja usaldusväärselt hinnata. Varasemate uuringute ülevaates on oluline mõista, kuidas senistes käsitlustes on tähelepanu pööratud õpetajate valmisolekule, töökoormusele ning toetusmehhanismidele ülemineku kontekstis.

Sander Salveti uurimus „Venekeelsete gümnaasiumide üleminek eesti õppekeelele eesti- ja venekeelses Delfis 2007—2011“ analüüsis eestikeelsele õppele üleminekut eesti- ja venekeelse Delfi meedia vaatenurgast. Autor rõhutas, et üks peamisi probleeme on õppematerjalide ja toetavate ressursside nappus ning vajadus õpetajate ümberõppe järele (Salvet, 2012). Sellised tegurid võivad omakorda mõjutada õpetajate töökoormust ja vaimset

heaolu, kuna pidev vajadus kohaneda uute nõudmistega ning sobivate ressursside puudumine suurendab stressi ja vähendab motivatsiooni (Hargreaves & Fullan, 2012).

Allan Kaljakin (2015) viitas oma lõputöös “Vene õppekeelega koolide eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku poolt- ja vastuargumentatsioon eestikeelses online-meedias Taavi Rõivase esimese valitsuse ajal (24.03.2014-09.04.2015)”, et õpetajate puudus ja ebapiisav keeleoskus on süsteemne probleem, mis avaldab survet nii koolijuhtidele kui ka õpetajatele endile.

Eestikeelse aineõppe edukaks rakendamiseks on vajalik piisava eesti keele oskusega ning LAK-õppe metoodikat valdavate õpetajate olemasolu (Metslang jt, 2013).

Samas on juba üle kümne aasta tagasi tõdetud, et paljudel koolidel on raskusi pädevate õpetajate leidmisega, mis omakorda mõjutab ülemineku edukust (Jakobson, Kello & Masso, 2011; Klaas-Lang jt, 2014).

Kuna eelmainitud uurimused keskenduvad peamiselt keeleoskuse ja professionaalse pädevuse küsimustele, pööratakse käesolevas magistritöös tähelepanu ka sellele, kuidas need väljakutsed mõjutavad õpetajate vaimset tervist, motivatsiooni ja enesehoidu.

Üleminek eestikeelsele haridusele ei tähenda üksnes keelelist muutust, vaid toob kaasa ka suurenenud töökoormuse, pideva enesetäiendamise vajaduse ning kohanemise uute ootustega – kõik need tegurid võivad oluliselt mõjutada õpetajate heaolu ja töömotivatsiooni (Kitsnik & Metslang, 2015).

Kristina Laks-Suško (2025) uuris oma magistritöös “Ida-Virumaa õpetajate tööga rahuolu mõjutavad tegurid seoses eestikeelsele õppele üleminekul” õpetajate rahuolu seoses eestikeelsele õppele üleminekul. Uuringu tulemused näitasid ka, et suur osa vastajatest kogeb oma töökoormuse tõttu liigset vaimset pinget. Sobivate õppematerjalide puudumine suurendab õpetajate töökoormust ja vähendab tööga rahuolu, kuna õppematerjalide pidev kohandamine erinevatele keeletasemetele nõuab palju aega. Õpetajate kaasamine õppematerjalide loomisse võib parandada nende praktilisust, tagada nende parema kohandamise õpilaste vajadustele ning samal ajal suurendada õpetajate rahuolu oma tööga. Uuringu tulemused näitasid, et Ida-Virumaa õpetajad ootavad riigilt ja koolijuhtidelt peamiselt praktilist toetust, nagu ajakohased õppematerjalid, tasuta keeleõpe, väiksemad klassid ja mõistlik töökoormus (Laks-Suško, 2025).

### 3.EMPIIRILINE UURIMUS

Magistritöö eesmärk on uurida keele- jt ainete õpetajate arvamusi enda vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Eesmärgi saavutamiseks uuriti õpetajate tööalaseid väljakutseid ja läbipõlemise taset, toetavate meetmete olemasolu ja piisavust, et anda ülevaade teguritest, mis mõjutavad vaimset tervist ja toimetulekut eestikeelsele õppele ülemineku perioodil.

Uurimuses kasutati kvantitatiivset uurimismetoodikat, mis võimaldas koguda standardiseeritud andmeid suuremalt arvu osalejatelt ning uurida seoseid erinevate tegurite vahel. Avatud vastuste analüüsimiseks kasutati ka kvalitatiivset uurimismeetodikat. Uurimisprobleemiks on, kuidas üleminek eestikeelsele haridusele mõjutab õpetajate vaimset tervist ja motivatsiooni. Selle põhjal on püstitatud viis uurimisküsimust, millele vastates uuriti käesoleva magistritöö raames neid tegureid, mis võivad mõjutada õpetajate vaimset tervist ja motivatsiooni eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil:

- Kuidas õpetajad hindavad oma vaimset tervist?
- Milline on õpetajate läbipõlemise üldine tase Maslachi professionaalse läbipõlemise küsimustiku põhjal?
- Milline on õpetajate motivatsioon tööd jätkata?
- Millised on õpetajate vajadused ja väljakutsed koolis töötamise jätkamiseks?
- Mida õpetajad näevad oma enesehoiu võimalustena?

Uurimisprobleemist lähtuvalt püstitati käesolevas magistritöös kaks hüpoteesi, mille kohaselt keele- jt ainete õpetajad toovad välja, et praegused enesehoiu strateegiad ja töökoha toetusmeetmed ei ole piisavad, et tulla toime üleminekust tulenevate väljakutsetega ning keele- jt ainete õpetajatel, kes saavad asjakohast tuge ja ressursse, on kõrgem motivatsioon ja parimad enesehoiu võimalused.

#### 3.1 Metoodika

Uurimuses rakendati kvantitatiivset uurimismetoodikat, kontrolliti püstitatud hüpoteese õpetajate arvamuste kohta ning võrreldi tulemuste vastavust teoreetiliste teadmistega. Kuna küsimustikus olid ka mõned avatud küsimused ning vastuseid sai täpsustada ka “muu”

lahtris, siis osaliselt on kasutatud ka kvalitatiivset metoodikat. Metoodika valikut toetas ka asjaolu, et uurimisküsimused keskendusid õpetajate arvamustele oma vaimsest tervisest, läbipõlemisest Maslachi professionaalse küsimustiku põhjal, motivatsioonist, enesehoiust ja väljakutsetest eestikeelsele õppele ülemineku perioodil. Kvantitatiivne uurimismetoodika võimaldas saada arvandmeid vaimset tervist mõjutavate tegurite kohta suuremalt hulgalt õpetajatelt, mille järel neid andmeid võrreldi ja analüüsiti.

Andmekogumismeetodina kasutati kirjalikku küsitlust, andmekogumise instrument oli kirjalik küsimustik (lisa 2).

Küsimustik esitati ajavahemikus 26.10.2025-27.10.2025.a, pöördudes e-kirjaga Ida-Virumaa ja Harjumaa haridusasutuste direktorite ja õppejuhtide poole palvega edastada õpetajatele küsimustiku link koos kirjaliku pöördumisega (lisa 1). Kuna esialgu ei saanud õpetajatelt piisavalt vastuseid, siis saadeti 03.11.2025.a korduskiri abipalvega edastada uuesti küsimustik õpetajatele. Kokku vastas ajavahemikus 26.10.2025-08.11.2025.a 106 õpetajat, kes moodustasid lõppvalimi. Küsimustiku koostamisel taheti teada saada õpetajate professionaalset hinnangut ja praktilist kogemust eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Enne küsimustiku lõplikku vormistamist viidi läbi pilootuuringu kogunud õpetajate seas, et hinnata küsimuste selgust, asjakohasust ja mõistetavust. Osales kaks õpetajat. Pilootuuringus osalejatelt saadud tagasiside põhjal tehti vajalikud täpsustused ning korrigeeriti sõnastust, et tagada küsimustiku kvaliteet ja usaldusväarsus. Pärast pilootuuringu heakskiitmist saadeti küsimustik laiemale sihtrühmale. Küsitluses osalemine oli vabatahtlik.

Uuringus kasutati struktureeritud küsimustikku, mis koostati mitmest temaatilisest plokist, tuginedes magistritöö teoreetilisele raamistikule, et tagada vajalik info kogumine nii vaimse tervise, motivatsiooni, enesehoiu kohta kui ka läbipõlemise riskitegurite kohta, kasutades materjale küsimustikest Maslach MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory - Educators Survey*).

Küsimustikus esitatavad küsimused olid jaotatud seitsmesse põhiplokki. Esimene plokk sisaldab taustaküsimusi, mis annavad ülevaate sellest, kes uuringus osalevad. Teises plokis esitati küsimusi, mis käsitlesid vastajate üldist vaimse tervise seisundit, võimalikke ärevuse, stressi või depressiivsete sümptomite esinemist. Samuti oli teises plokis avatud küsimus, mis võimaldas õpetajatel jagada oma mõtteid peamistest stressiallikatest eestikeelsele haridusele ülemineku ajal. Teine plokk oli suunatud subjektiivsete vaimse tervise näitajate kaardistamisele. Kolmandasse plokki koondati küsimused, mis hindasid motivatsiooni ning

motiveerivaid tegureid. See osa võimaldab analüüsida, millised motivatsiooniallikad on vastajate jaoks kõige olulisemad ning kuidas need seostuvad tööheaoluga. Neljandas plokis uuriti tööalaseid väljakutseid ja vajadusi, mis vastajate hinnangul toetaksid nende tööalast toimetulekut. See plokk keskendus õpetajate tajutud keskkonnateguritele ja toetussüsteemidele. Viies plokk sisaldab küsimusi enesehoiupraktikate kohta, et uurida, mil määral rakendavad vastajad enesehoiu strateegiaid, mis võivad mõjutada läbipõlemise riski. Kuuendas plokis olid vabad vastused, mis võimaldasid vastajatel jagada soovi korral omapoolseid mõtteid, kogemusi või kommentaare uuringu teemade kohta. Viimase (seitsmenda) ploki moodustas Maslachi professionaalse läbipõlemise küsimustik.

Maslach MBI-ES meetodi abil uuriti läbipõlemise taset õpetajatel. Käesoleva magistritöös kasutati õpetajate läbipõlemise hindamiseks psühholoogi Natalja Vodopjanova adapteeritud kolmefaktorilist küsimustikku MBI-ES, mis oli meie küsimustikus 27. küsimus ning sisaldas MBI-ES-i 22 väidet. Need väited mõõdavad läbipõlemise kolme skaalat: emotsionaalne kurnatus (EK) (9 väidet), depersonalisatsioon (D) - ükskõikne suhtumine tööülesannetesse ja õpilastesse (5 väidet) ehk küünilisus ja tööalaste saavutuste langus (TSL) - tunne, et töö ei paku enam rahuldust (8 väidet). Vastajad hindasid iga väite sagedust 7-pallisel skaalal, mis varieerub vahemikus 0 palli kuni 6 palli (lisa 2).

Emotsionaalne kurnatus (EK) – vastused punktidele 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. EK:

0-15 punkti – madal tase;

16-24 punkti – keskmine tase;

25 punkti ja rohkem - kõrge tase.

Depersonalisatsioon (D) – vastused punktidele 5, 10, 11, 15, 22. D:

0-5 punkti – madal tase;

6-10 punkti – keskmine tase;

11 punkti ja rohkem - kõrge tase.

Tööalaste saavutuste langus (TSL) - vastused punktidele 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. TSL:

37 punkti ja rohkem – madal tase;

31-36 punkti – keskmine tase;

30 punkti ja vähem - kõrge tase.

MBI-ES küsimustiku väited lisati ühe plokina (VII. plokk) küsitluse lõppu (27.küsimus) ning neid käsitleti uurimuses kui terviklikku hindamisskaalana, mida nimetati *Maslachi professionaalse läbipõlemise küsimustik*. Iga skaala punktisummad arvutati Maslach MBI-ES meetodi abil, kusjuures kõrgemad tulemused emotsionaalse kurnatuse (EK) ja depersonalisatsiooni (D) puhul viitavad tugevamale läbipõlemise tasemele, samal ajal kui tööalaste saavutuste languse (TSL) puhul näitab madalam skoor suuremat läbipõlemist.

Käesoleva magistritöö küsimustik koostati ja esialgseid andmeid töödeldi Google Forms programmis, kus oli näha saabunud vastused, vastamiskuupäeva ja kellaaja. Vastused olid pandud Jamovi programmi, mis võimaldas grupeerida neid vastavalt küsimustele, ning ümbertöödeldud programmis Excel. Grupeeritud andmed esitati töös erinevate diagrammide ja tabelite kujul, mille juurde pandi sõnaline kirjeldus. Andmete analüüsimisel kasutati ka kirjeldavat statistikat, mille eesmärk on kogutud info korrastamine ja esitamine, et pakkuda selge ja kompaktne ülevaade ning võimaldada tulemuste kokkuvõtlikku esitust diagrammide ja tabelite kaudu (Õunapuu, 2014).

Mõnede avatud vastuste analüüsimisel rakendati kvalitatiivset sisuanalüüsi, et tagada järelduste täpsus ja usaldusväärsus (Õunapuu, 2014).

Uurimistöös rakendati lisaks kirjeldavale statistikale ka korrelatsioonanalüüsi, et uurida seoseid Maslachi kolme läbipõlemiskomponendi (EK, D, TSL) ning nelja õpetajate hindamiskriteeriumi - töökorralduse ja -tingimuste, enesehoiu strateegiate, vaimse tervise ja töömotivatsiooni hinnangute vahel.

Korrelatsioonanalüüs on statistiline meetod, mis võimaldab hinnata kahe muutuja vahelise seose tugevust ja suunda. Käesolevas töös kasutati Pearsoni korrelatsioonikordajat (Cohen, 1988; Field, 2018).

### **3.2 Valim**

Uuringu raames koguti andmeid 2025. aastal ajavahemikus 26.10. – 08.11.2025.a Ida-Virumaa ja Harjumaa maakonnas töötavatelt keele- jt ainete õpetajatelt, kes töötavad põhikoolides, gümnaasiumides. Pöörduti 52 kooli poole, millest 25 asuvad Ida-Viru

maakonnas ja 27 asuvad Harju maakonnas. Koolidele saadeti ühtne selgitus, milles tutvustati uuringu eesmärke, andmekaitse põhimõtteid ning vastamise vabatahtlikkust.

Üks kool otsustas uuringus mitte osaleda, tuues põhjuseks õpetajate suure töökoormuse ning asjaolu, et sama perioodi jooksul pöördus mitmeid tudengeid andmekogumise sooviga. Seetõttu kaasati andmekogumisse 51 kooli.

Küsimustiku levitamine toimus veebipõhiselt Google Forms platvormi kaudu, mis võimaldas õpetajatel vastata neile sobival ajal ning tagas vastuste anonüümsuse ja andmete turvalise kogumise. Valim kujunes vabatahtliku vastamise põhjal. Koolide leidmiseks oli kasutatud Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmebaasi. Valim on suuremas ulatuses koostatud eestikeelsele haridusele ülemineku faasis olevate koolide õpetajatest, mistõttu on hästi esindatud need õpetajad, kes puutuvad igapäevaselt üleminekut puudutavate küsimustega kokku. Valimi moodustasid 106 õpetajat (93 naist ja 13 meest) vanusevahemikus 26-65 aastat. Suurem osa õpetajatest olid vanuses 36-45 aastat (33 inimest) ja 46-55 aastat (26 inimest). Küsitluses osalenud 106 õpetajast märkis 86 (81%), et nad on oma töös kokku puutunud eestikeelsele haridusele üleminekul seotud muutustega, mis on avaldanud mõju nende töökorraldusele ning suurendanud töökoormust. Vähemal määral puutusid nimetatud muutustega kokku võõrkeeli õpetavad õpetajad ja kehalise kasvatuse õpetajad.

### **3.3 Tulemused**

Järgnevad alapeatükid annavad ülevaate õpetajate vastustest, toetudes töö teooriaosale. Analüüs põhineb küsitlusel, mille ankeet on esitatud lisa 2.

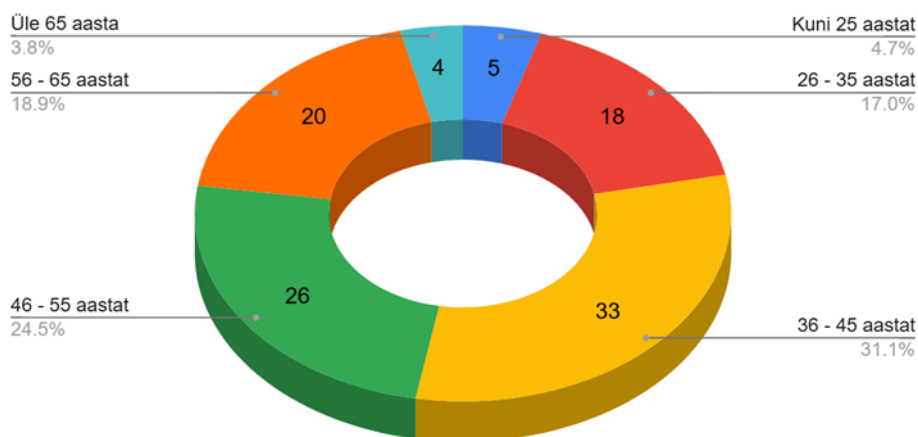
#### **3.3.1 Üldandmed**

Käesolevas uurimistöös võttis osa 106 erinevaid aineid õpetavat kooliõpetajat, neist 67 vastajat Ida-Virumaalt ja 39 vastajat Harjumaalt. 71 vastajat töötavad koolis, mis on üleminekul eestikeelsele haridusele, ning 31 õpetajat töötavad koolis, kus õppetöö on olnud juba pikemat aega eestikeelne. Lisaks osales 3 õpetajat, kes töötavad mõlema tüüpi koolides ning 1 õpetaja, kes töötab erivajadustega lastega. Vähem esindatud rühmade (mõlemad koolide variandid - eestikeelsele haridusele üleminev kool ja kool, kus eesti keel on töökeeleks juba pikemalt ning erivajadustega lastega töötav õpetaja) kohta ei saa kindlaid järeldusi teha ning nende vastused täiendavad üldpilti eelkõige lisainfona.

Eesti koolides on samuti palju muukeelseid lapsi ukraina põgenikest ja ka muid, keda õpetajad peavad õpetama, valmistades ette materjale ning kohandades neid, sellele viitas 25 õpetajat, kus on eesti keel on olnud juba pikemat aega töökeeleks. Samuti on üks õpetajatest maininud, et eestikeelne kool on muutumas venekeelseks keskkonnaks, mis viitab sellele, et õpetajad on sunnitud õpetama teistmoodi ja valdama erinevaid õpetamismetoodikaid.

Küsitluses osalenud õpetajad jaotasid soo järgi järgmiselt - 93 naist (87,7%) ja 13 meest (12,3%).

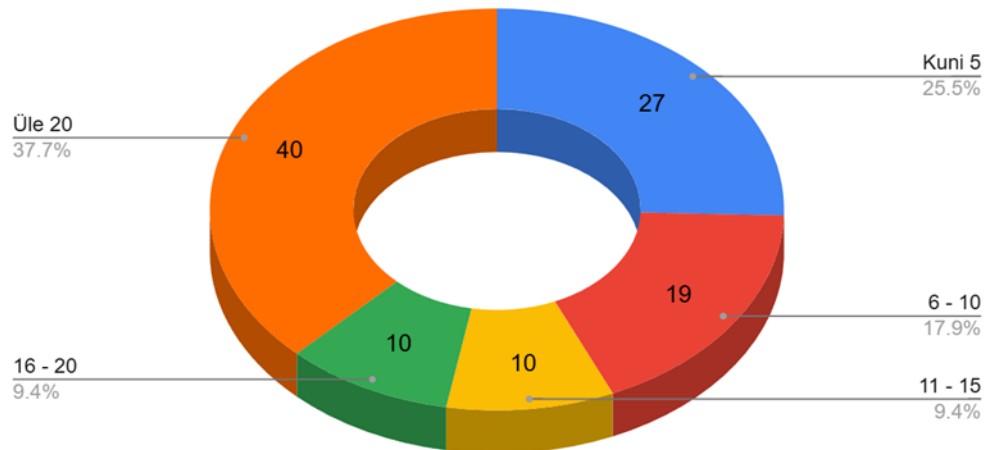
Kõige rohkem vastanuid oli vanusevahemikus 36-45 aastat (31,1%). Sellele rühmale järgnesid 46-55-aastased õpetajad (24,5%). Mõnevõrra väiksema, kuid siiski märkimisväärse osa moodustasid 56-65-aastased õpetajad, kelle osakaal oli 18,9%. Samuti kuulus 17% vastanutest vanuserühma 26-35 aastat. Väiksem oli vastanute arv vanuses kuni 25 aastat (4,7%) ja üle 65 aastat (3,8%) (joonis 1).



### Joonis 1. Vastanute vanus

Andmed: Autorite koostatud

Õpetajate tööstaaži jaotuses domineerisid need, kes olid töötanud ametis üle 20 aastat (37,7%). Järgnesid õpetajad, kelle tööstaaž oli kuni 5 aastat (25,5%). Mõõduka esindatusega olid rühmad, kus õpetajate tööstaaž jäi 6-10 aasta vahele (17,9%) ning 11-15 aasta vahele (9,4%). Sama suur osakaal (9,4%) oli ka õpetajatel, kelle tööstaaž ulatus 16-20 aastani (joonis 2).

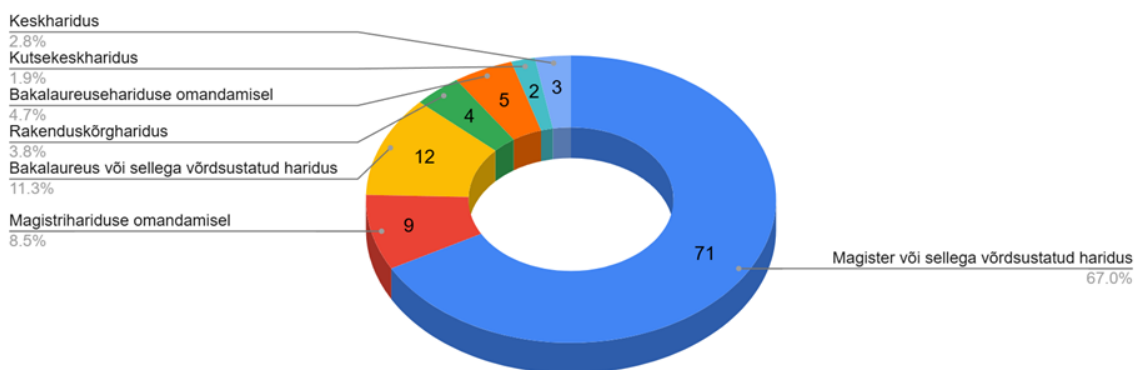


**Joonis 2.** Vastanute tööstaž aastates

Andmed: Autorite koostatud

Õpetajate hariduse jaotuses domineerisid magistrikraadi või sellega võrdsustatud haridusega vastajad – neid on 71, mis moodustab 67% kõigist vastajatest (joonis 3).

Õpetajate haridustase

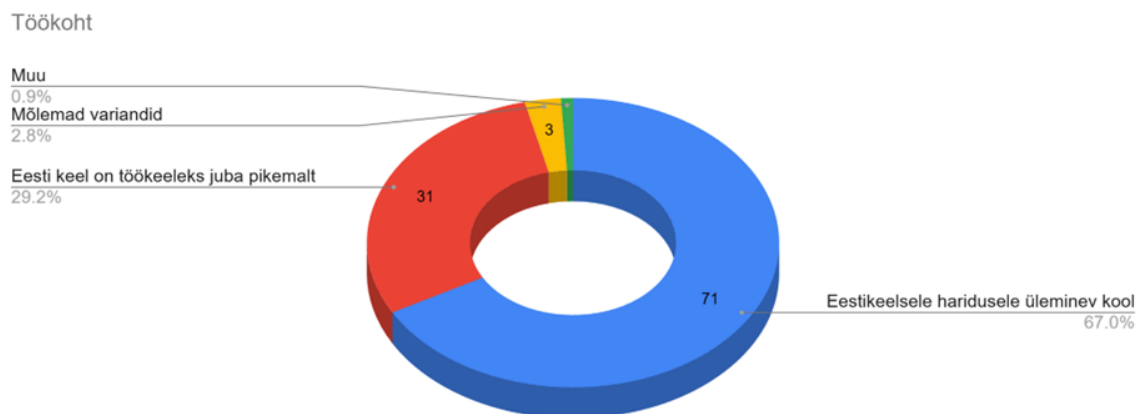


**Joonis 3.** Küsitletute õpetajate haridustase

Andmed: Autorite koostatud

Valim koosneb valdavalt kõrgharitud õpetajatest, kuna enamikul on magistrikraad. Teise suurema grupi moodustavad bakalaureusekraadi või sellega võrdsustatud haridusega isikud – 12 vastajat ehk 11,3%. Lisaks on 9 vastajat (8,5%), kes on parasjagu magistriõppes ning 5 vastajat (4,7%), kes omandavad bakalaureuseharidust. Väiksema osakaaluga on

rakenduskõrgharidusega vastajad – 4 vastajat (3,8%). Kesk- ja kutsekeskharidusega vastajat on väga vähe: kutsekeskharidusega – 2 vastajat (1,9%) ning keskharidusega 3 vastajat (2,8%).



#### Joonis 4. Küsitletute õpetajate töökoht

Andmed: Autorite koostatud

Uuringu valimisse kuulusid õpetajad koolidest, mis on käesoleval ajal eestikeelsele haridusele ülemineku protsessis, samuti koolidest, kus eesti keel on olnud õppe- ja töökeeleks juba pikemat aega (joonis 4).

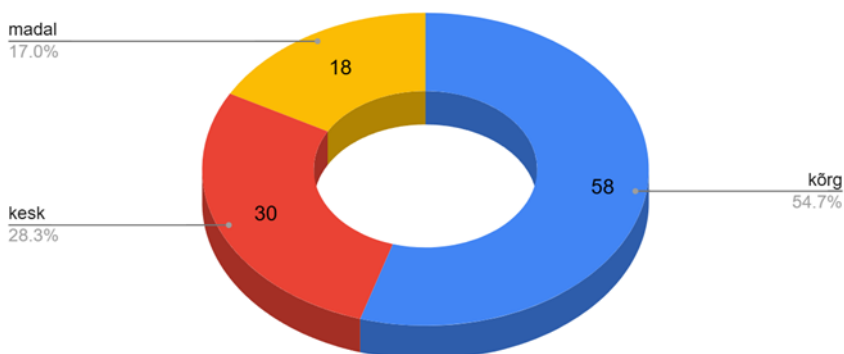
### 3.3.2 Õpetajate vaimne tervis ja läbipõlemise hindamine

Uurimistöö läbiviimisel uuriti ka kogu valimi üldist läbipõlemise taset, kasutades Maslachi läbipõlemise (MBI-ES) küsimustiku põhjal saadud tulemusi. See võimaldab kujundada tervikliku ülevaate valimi vaimsest seisundist. Saab analüüsida kolm peamist komponenti – emotsionaalset kurnatust, depersonalisatsiooni ja tööalaste saavutuste langust ning millised neist on valimis kõige domineerivamad.

Maslachi läbipõlemise (MBI-ES) küsimustiku põhjal saadud tulemused näitavad läbipõlemise tasemeid õpetajate seas kolme komponendi järgi ning annavad esmase ülevaate valimi olukorrast. Maslachi läbipõlemise komponendil, *emotsionaalne kurnatus* (joonis 5), on kõrge tase 58 vastajal (54,7%), 30 vastajal (28,3%) on keskmine tase ning 18 vastajat (17%) näitavad selle komponendi madalat taset. Seega võib väita, et enam kui pool vastajatest kogeb tugevat emotsionaalset kurnatust. See viitab sellele, et suur osa valimist

tunneb end vaimselt väsinuna, ülekoormatuna ja energiavaesena. See on läbipõlemise kõige väljendunum komponent (joonis 5).

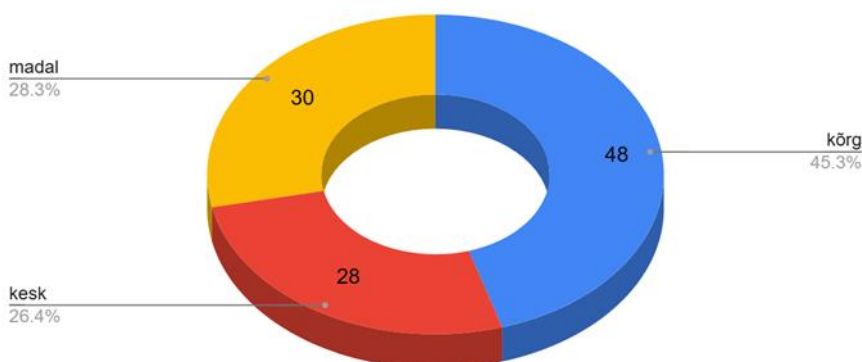
#### Emotsionaalne kurnatus



**Joonis 5.** Küsitletud õpetajate emotsionaalse kurnatuse tase Maslachi küsimustiku põhjal  
Andmed: Autorite koostatud

Läbipõlemise komponent *depersonalisatsioon* (joonis 6) peaaegu näitab kõrget taset, mis tähendab suurenenud küünilisust või ükskõiksust töö ja teiste inimeste suhtes. Samas on siin rohkem varieeruvust kui emotsionaalses kurnatuses. 48 vastajat (45,3%) näitab kõrget taset, keskmine tase on 28 vastajal (26,4%) ja 30 vastajat (28,3%) näitavad madalat taset (joonis 6).

#### Depersonalisatsioon

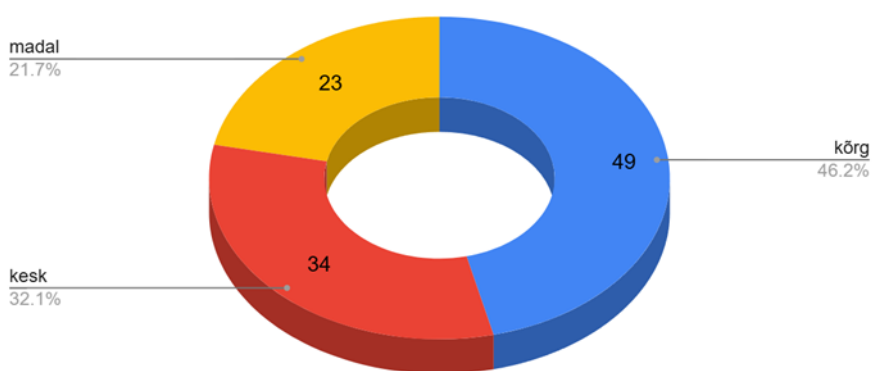


**Joonis 6.** Küsitletud õpetajate depersonalisatsiooni tase Maslachi küsimustiku põhjal

Andmed: Autorite koostatud

Läbipõlemise komponendil *töölaste saavutuste langus* (joonis 7) on ka kõrge läbipõlemise tase, peaaegu pooled vastanutest tunnevad, et nende tööalane pädevus ja tulemuslikkus on oluliselt langenud, mis võib väljenduda motivatsiooni kadumises. 49 vastajal (46,2%) on kõrge tase, 34 vastajat (32,1%) näitasid keskmist taset ning madal tase on 23 vastajal (21,7%) (joonis 7).

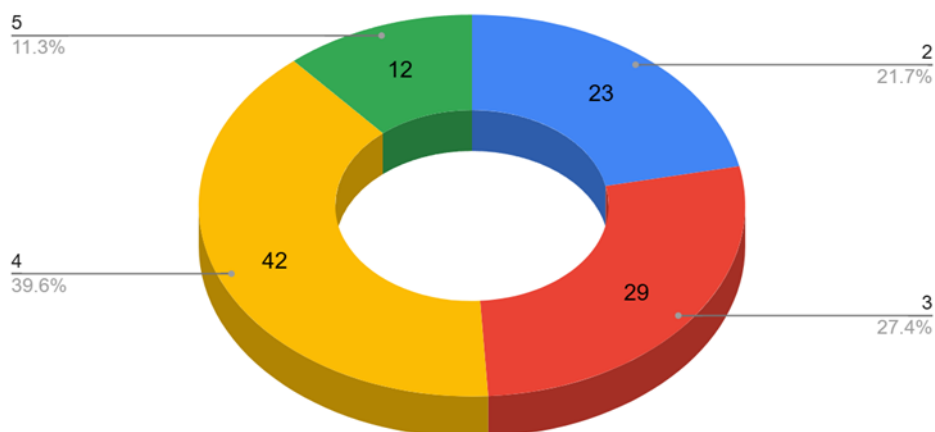
Töölaste saavutuste langus



**Joonis 7.** Küsitletud õpetajate tööalaste saavutuste languse tase Maslachi küsimustiku põhjal  
Andmed: Autorite koostatud

Kõige probleemsem on emotsionaalne kurnatus (joonis 5), sellele järgnevad tööalaste saavutuste langus (joonis 7) ja depersonalisatsioon (joonis 6), mis tähendab, et suur osa vastanutest on läbipõlemise riskigrupis.

Õpetajad hindasid oma vaimset tervist punktidega 2-5 (joonis 8). Hinnangut „1” keegi välja ei toonud.



**Joonis 8.** Küsitletute õpetajate hinnang oma vaimsele tervisele

Andmed: Autorite koostatud

Tulemused näitavad, et kõige rohkem õpetajaid andis hinnangu „4” – 42 vastanut (39,6%), mis viitab pigem heale vaimsele tervisele. Hinnangu „3” valis 29 õpetajat (27,4%). Hinnangu „2” andis 23 õpetajat (21,7%). Kõige vähem vastajaid andis hinnangu „5” – 12 õpetajat (11,3%), mis näitab väga hea vaimse tervise hinnangut. Enamik õpetajatest hindab oma vaimset tervist pigem keskmiseks (hinded „3” ja „4” moodustavad enamuse vastustest), kuid märkimisväärne osa vastanutest tajub oma vaimset tervist madalamana (joonis 8).

Käesoleva uuringu tulemused annavad ülevaate vastanute hinnangutest oma vaimsele tervisele ning läbipõlemise tasemest, lähtudes Maslachi läbipõlemise küsimustiku tulemustest (tabel 1).

**Tabel 1.** Õpetajate subjektiivne hinnang oma vaimsele tervisele ning selle võrdlus Maslachi MBI-ES küsimustiku läbipõlemistesti näitajatega.

Hinnang oma vaimsele tervisele	Läbipõlemise tase	Emotsionaalne kurnatus		Depersonalisatsioon		Tööalaste saavutuste langus	
		Vastanute arv	Vastanute osakaal (%) grupis	Vastanute arv	Vastanute osakaal (%) grupis	Vastanute arv	Vastanute osakaal (%) grupis
2	kõrg	23	100,0	18	78,3	12	52,2
	kesk	0	0,0	4	17,4	10	43,5
	madal	0	0,0	1	4,3	1	4,3

3	kõrg	21	72,4	17	58,6	21	72,4
	kesk	8	27,6	7	24,1	5	17,2
	madal	0	0,0	5	17,2	3	10,3
4	kõrg	14	33,3	12	28,6	14	33,3
	kesk	17	40,5	15	35,7	16	38,1
	madal	11	26,2	15	35,7	12	28,6
5	kõrg	0	0,0	1	8,3	2	16,7
	kesk	5	41,7	2	16,7	3	25,0
	madal	7	58,3	9	75,0	7	58,3

Enamik vastanutest, kes hindasid oma vaimset tervist hindegaga „2”, said testis punktisumma, mis vastab kõrgemale läbipõlemise tasemele – 100% neist näitas kõrget emotsionaalse kurnatuse (EK) taset, 78,3% kõrget depersonalisatsiooni taset (D) ja 52,2% kõrget tööalaste saavutuste languse (TSL) mõõdet. Enamik vastanutest, kes hindasid oma vaimset tervist hindegaga „3”, näitasid samuti kõrget läbipõlemise taset – 72,4% EK, 58,6% D ja 72,4% TSL. Õpetajate seas, kes hindasid oma vaimset tervist hindegaga „4”, oli ülekaalus keskmine läbipõlemise tase – 40,5% EK, 35,7% D ja 38,1% TSL. Ülejäänud õpetajate seas, kes hindasid oma seisundit hindegaga „5”, oli ülekaalus madal läbipõlemise tase – 58,3% EK, 75% D ja 58,3% TSL.

Küsitluse käigus saadud tulemused võimaldavad analüüsida õpetajate hinnangute jaotust vaimse tervise osas vastavalt nende töökohtadele (tabel 2).

**Tabel 2.** Küsitletute õpetajate vaimse tervise hinnangute jaotus vastavalt töökohale.

Nº	Töökoht	Hinnang oma vaimsele tervisele	Vastanute arv	Vastanute protsent töökoha grupis
1	Eestikeelsele haridusele üleminev kool	2	19	26,8
		3	22	31,0
		4	26	36,6
		5	4	5,6
2	Kool, kus eesti keel on töökeeleks juba pikemalt	2	3	9,7
		3	6	19,4
		4	14	45,2
		5	8	25,8
3	Mõlemad variandid	2	1	33,3

		3	1	33,3
		4	1	33,3
		5	0	0,0
4	Erivajadustega lapsed	2	0	0,0
		3	0	0,0
		4	1	100,0
		5	0	0,0

Andmed: Autorite koostatud

Eestikeelsele haridusele üleminevates koolides hindas enamik vastanutest oma vaimset tervist hindegaga „2”, mis on kaks korda rohkem kui koolides, kus eesti keel on töökeeleks juba pikemalt – 26,8% üleminevas koolis vastanutest ja 9,7% koolis, kus eesti keel on töökeeleks juba ammu. Samuti on küsitletute osakaal, kes hindasid oma seisundit keskmiselt hindegaga „3”, esimese grupi (üleminev kool) puhul umbes 10% suurem kui teises grupis (kus eesti keel on töökeeleks juba pikemalt) – 31% ja 19,4% vastavalt. Teises grupis domineerib hinnang vaimsele tervisele hindegaga „4” – 45,2%, võrreldes 36,6% esimeses grupis ilmunud tulemustega. Küsitletute õpetajate osakaal, kes andsid oma vaimsele tervisele hinde „5”, on peaaegu viis korda suurem kui esimeses grupis – 25,8%, võrreldes 5,6%, mis näitab olulist erinevust. Kolmanda ja neljanda grupi tulemused ei ole usaldusväärsed vähese vastanute arvu tõttu. Seega hindab esimeses grupis enamik küsitletutest oma seisundit „2” ja „3” hindegaga, samas kui teises grupis on enamus hindegaga „4” ja „5”.

Küsitluse tulemused võimaldavad analüüsida õpetajate hinnangute jaotust vaimse tervise osas vastavalt haiguslehe kasutamise sagedusele (tabel 3).

**Tabel 3.** Küsitletute õpetajate vaimse tervise hinnangute jaotus haiguslehe sageduse järgi.

<b>№</b>	<b>Haiguslehel viibimine</b>	<b>Hinnang oma vaimsele tervisele</b>	<b>Vastanute arv</b>	<b>Vastanute protsent haiguslehel viibimise grupis</b>
1.	Mitu korda aastas	2	2	20,0
		3	5	50,0
		4	3	30,0
		5	0	0,0
2.	Mõnikord	2	6	14,0
		3	12	27,9
		4	20	46,5
		5	5	11,6
3.	Mitte kunagi	2	9	32,1
		3	6	21,4
		4	8	28,6
		5	5	17,9
4.	Vahel olen haige, kuid ei viibi haiguslehel	2	5	33,3
		3	5	33,3
		4	4	26,7
		5	1	6,7
5.	Muu	2	1	10,0
		3	1	10,0
		4	7	70,0
		5	1	10,0

Andmed: Autorite koostatud

Kõige negatiivsem hinnang „2” domineerib 3. (vastusega „mitte kunagi“) ja 4. (vastusega „vahel olen haige, kuid ei viibi haiguslehel“) grupis – vastavalt 32,1% ja 33,3% küsitletutest terve grupi kohta, kus vastanud ei ava haiguse ajal haiguslehte. Esimeses grupis (vastusega „mitu korda aastas“) domineerib hinnang „3” – 50% ehk pool antud grupi vastanutest. Teises grupis (vastusega „mõnikord“) domineerib hinnang „4” oma vaimsele tervisele – 46,5%. Viienda grupi (vastusega „muu“) andmed ei ole usaldusväärsed vähese vastanute arvu tõttu.

Küsitluse tulemused kajastavad õpetajate hinnangute jaotust vaimse tervise osas vastavalt täiendkoolitusel osalemisele (tabel 4).

**Tabel 4.** Õpetajate hinnangud vaimsele tervisele seoses täiendkoolituse läbimisega.

<b>№</b>	<b>Täiendkoolitused</b>	<b>Hinnang oma vaimsele tervisele</b>	<b>Vastanute arv</b>	<b>Vastanute protsent täiendkoolituse grupis</b>
1.	Olen osalenud mõnel koolitusel, aga mitte piisavalt	2	7	24,1
		3	12	41,4
		4	10	34,5
		5	0	0,0
2.	Olen läbinud vastavaid koolitusi	2	6	15,4
		3	8	20,5
		4	19	48,7
		5	6	15,4
3.	Ei ole saanud koolitust	2	9	27,3
		3	7	21,2
		4	12	36,4
		5	5	15,2
4.	Muu	2	1	20,0
		3	2	40,0
		4	1	20,0
		5	1	20,0

Andmed: Autorite koostatud

Esimeses grupis, kus vastajad peavad oma täiendkoolitust ebapiisavaks, domineerib hinnang oma vaimsele tervisele – „3” (41,4%), teisel kohal on hinnang hindegaga „4” (34,5%). Hinnangu „2” andis peaaegu veerand vastanutest selles grupis – 24,1%. Hinnangut „5” selles grupis keegi ei andnud. Teises grupis, kus vastajad on läbinud vastavaid koolitusi, hindas peaaegu pool vastanutest (48,7%) oma vaimset tervist hindegaga „4”. Hinnangu „3” andis 20,5% vastanutest ning hinnangud „2” ja „5” olid jagatud võrdselt, mis moodustas 15,4% vastanutest. Kolmandas grupis, kus vastajad ei ole saanud koolitust, on jaotus järgmine: domineerib hinnang „4” (36,4%), kuid hinnang „2” (27,3%) on samuti suhteliselt suur, hinnang „5” (15,2%) on väiksem, hinnang „3” (21,2%) on keskmine. Neljanda grupi andmed (vastusega ”muu”) ei ole usaldusväärsed vähese vastajate arvu tõttu. Tulemused näitasid, et täiendkoolitus on seotud kõrgema hinnanguga õpetajate vaimsele tervisele: need, kes peavad saanud koolitust ebapiisavaks, annavad sagedamini keskmise või madala hinnangu („2” või „3”), samas kui koolituse läbinud õpetajad hindavad oma vaimset tervist sagedamini kõrgema hinnanguga („4” või „5”) (tabel 4).

Kogutud andmete põhjal võrreldi Maslachi läbipõlemise taset õpetajate tööstaaži lõikes (tabel 5).

**Tabel 5.** Maslachi läbipõlemise taseme võrdlus kolme skaala järgi sõltuvalt õpetajate tööstaažist.

Tööstaaž õpetaja a (aastates)	Läbipõle- mise tase	Emotsionaalne kurnatus		Depersonalisatsioon		Tööalaste saavutuste langus	
		Vastanute arv	Vastanute protsent tööstaaži grupis	Vastanute arv	Vastanute protsent tööstaaži grupis	Vastanute arv	Vastanute protsent tööstaaži grupis
Kuni 5	kõrg	13	48,1	14	51,9	10	37,0
	kesk	9	33,3	5	18,5	10	37,0
	madal	5	18,5	8	29,6	7	25,9
6 - 10	kõrg	12	63,2	10	52,6	9	47,4
	kesk	5	26,3	5	26,3	6	31,6
	madal	2	10,5	4	21,1	4	21,1
11 - 15	kõrg	6	60,0	5	50,0	7	70,0
	kesk	1	10,0	3	30,0	2	20,0
	madal	3	30,0	2	20,0	1	10,0
16 - 20	kõrg	6	60,0	5	50,0	4	40,0
	kesk	3	30,0	3	30,0	4	40,0
	madal	1	10,0	2	20,0	2	20,0
Üle 20	kõrg	21	52,5	14	35,0	19	47,5
	kesk	12	30,0	12	30,0	12	30,0
	madal	7	17,5	14	35,0	9	22,5

Andmed: Autorite koostatud

Tulemused näitasid, et kõigis gruppides, sõltumata tööstaažist, esines enamikul vastanutest kõrge läbipõlemise tase kõigis kolmes skaalas: emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon ja tööalaste saavutuste langus. Kuni 5 aasta staažiga grupis oli vastavalt 48,1%, 51,9% ja 37%; 6-10-aasta staažiga grupis – 63,2%, 52,6% ja 47,4%; 11-15-aasta staažiga grupis – 60%, 50% ja 70%; 16-20-aasta staažiga grupis – 60%, 50% ja 40% ning üle 20 aasta staažiga grupis 52,5%, 35% ja 47,5%.

Keskmine läbipõlemise tase gruppides jaotati kolme skaala järgi järgmiselt:

- kuni 5 aastat: emotsionaalne kurnatus – 33,3%, depersonalisatsioon – 18,5%, tööalaste saavutuste langus - 37%;
- 6-10 aastat: emotsionaalne kurnatus – 26,3%, depersonalisatsioon – 26,3%, tööalaste saavutuste langus – 31,6%;

- 11-15 aastat: emotsionaalne kurnatus - 10%, depersonalisatsioon – 30%, tööalaste saavutuste langus – 20%;
- 16-20 aastat: emotsionaalne kurnatus – 30%, depersonalisatsioon – 30%, tööalaste saavutuste langus – 40%;
- üle 20 aasta: emotsionaalne kurnatus, depersonalisatsioon, tööalaste saavutuste langus on kõik võrdsed – 30%.

Madala läbipõlemise tase kolme skaala järgi jaotati järgmiselt:

- kuni 5 aastat: emotsionaalne kurnatus – 18,5%, depersonalisatsioon – 29,6%, tööalaste saavutuste langus – 25,9%;
- 6-10 aastat: emotsionaalne kurnatus – 10,5%, depersonalisatsioon – 21,1%, tööalaste saavutuste langus 21,1%;
- 11-15 aastat: emotsionaalne kurnatus – 30%, depersonalisatsioon – 20%, tööalaste saavutuste langus – 10%;
- 16-20 aastat: emotsionaalne kurnatus – 10%, depersonalisatsioon – 20%, tööalaste saavutuste langus - 20%;
- Üle 20 aasta: emotsionaalne kurnatus – 17,5%, depersonalisatsioon – 35%, tööalaste saavutuste langus – 22,5%.

Kokkuvõttes, saadud tulemuste järgi, esineb läbipõlemise tase igas vastanute grupis, sõltumata tööstaažist.

Kogutud andmete põhjal analüüsiti Maslachi läbipõlemise taset õpetajate nädalase töökoormuse lõikes (tabel 6).

**Tabel 6.** Maslachi läbipõlemise taseme võrdlus kolme skaala järgi sõltuvalt õpetajate töökoormusest nädalas tundides.

Töökoormus (tundide arv nädalas)	Läbipõlemise tase	Emotsionaalne kurnatus		Depersonalisatsioon		Tööalaste saavutuste langus	
		Vastanute arv	Vastanute protsent töökoormuse grupis	Vastanute arv	Vastanute protsent töökoormuse grupis	Vastanute arv	Vastanute protsent töökoormuse grupis
1 - 10	kõrg	5	41,7	4	33,3	5	41,7
	kesk	2	16,7	2	16,7	5	41,7
	madal	5	41,7	6	50,0	2	16,7
11 - 15	kõrg	2	66,7	2	66,7	2	66,7
	kesk	1	33,3	0	0,0	1	33,3
	madal	0	0,0	1	33,3	0	0,0
16 - 20	kõrg	6	46,2	7	53,8	5	38,5
	kesk	4	30,8	1	7,7	4	30,8
	madal	3	23,1	5	38,5	4	30,8
21 – 25	kõrg	30	56,6	21	39,6	26	49,1
	kesk	16	30,2	18	34,0	17	32,1
	madal	7	13,2	14	26,4	10	18,9
Üle 26	kõrg	15	60,0	14	56,0	11	44,0
	kesk	7	28,0	7	28,0	7	28,0
	madal	3	12,0	4	16,0	7	28,0

Andmed: Autorite koostatud

Madala läbipõlemise tase on suurema osa küsitletutest täheldatav ainult esimeses grupis, kus töökoormus on 1-10 tundi nädalas, emotsionaalse kurnatuse ja depersonalisatsiooni skaalade järgi – vastavalt 41,7% ja 50%, kui tööalaste saavutuste languse skaala järgi on madala läbipõlemise tase jaotunud väiksema osa küsitletutest – 16,7%. Grupis, kus töökoormus on 16-20 tundi nädalas, jaotub madal läbipõlemine järgmiselt: emotsionaalne kurnatus – 23,1%, depersonalisatsioon – 38% ja tööalaste saavutuste langus – 30,8%. Grupis, kus töökoormus on 21-25 tundi nädalas, on vastavad näitajad – 13,2%, 26,4% ja 18,9%. Grupis, kus töökoormus ületab 26 tundi nädalas, on need näitajad 12%, 16% ja 28%.

Keskmine läbipõlemise tase jaotati järgmiselt:

- 1-10 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus – 16,7%, depersonalisatsioon – 16,7%, tööalaste saavutuste langus – 41,7%;
- 16-20 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus – 30,8%, depersonalisatsioon – 7,7%, tööalaste saavutuste langus – 30,8%;
- 21-25 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus 30,2%, depersonalisatsioon – 34%, tööalaste saavutuste langus – 32,1%;
- Üle 26 tundi nädalas: 28% küsitletutest õpetajatest andis igale skaalale sama hinnangu (28%).

Kõrge läbipõlemise tase jaotub järgmiselt:

- 1-10 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus – 41,7%, depersonalisatsioon – 33,3%, tööalaste saavutuste langus – 41,7%;
- 16-20 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus – 46,2%, depersonalisatsioon – 53,8%, tööalaste saavutuste langus – 38,5%;
- 21-25 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus 56,6%, depersonalisatsioon – 39,6%, tööalaste saavutuste langus – 49,1%;
- Üle 26 tundi nädalas: emotsionaalne kurnatus 60%, depersonalisatsioon – 56%, tööalaste saavutuste langus – 44%.

Grupis, kus töökoormus on 11-15 tundi nädalas, ei ole piisavalt vastanuid, et analüüsi läbi viia.

Kokkuvõttes tulemused kinnitasid, et madal läbipõlemine esineb enamuses küsitletute seas, kes kuuluvad esimesse gruppi, kus töökoormus on kuni 10 tundi nädalas, kuid tööalaste saavutuste langus jääb siiski kõrgemaks või keskmiseks. Tulemused kinnitavad, et madal töökoormus aitab vähendada emotsionaalset kurnatust ja depersonalisatsiooni, kuid ei mõjuta tööalaste saavutuste taset.

### 3.3.3 Töömotivatsioon ja selle toetavad tegurid

Saadud andmete järgi on näha, et kõrgeim töömotivatsioon on jälgitav grupis, kus vastajad andsid oma vaimsele tervisele hinnangu „5” – 66,7% vastanutest hindas oma töömotivatsiooni „5” punktiga, 25% hindas oma töömotivatsiooni „4” punktiga ja 8,3% hindas „3” punktiga (tabel 7).

**Tabel 7.** Vaimse tervise ja töömotivatsiooni hinnangute võrdlus.

Hinnang oma vaimsele tervisele	Töömotivatsiooni hinne	Vastanute arv	Vastanute protsent – vaimse tervise hinne
2	1	2	8,7
	2	3	13,0
	3	10	43,5
	4	2	8,7
	5	6	26,1
3	1	0	0,0
	2	0	0,0
	3	16	55,2
	4	12	41,4
	5	1	3,4
4	1	0	0,0
	2	1	2,4
	3	15	35,7
	4	16	38,1
	5	10	23,8
5	1	0	0,0
	2	0	0,0
	3	1	8,3
	4	3	25,0
	5	8	66,7

Andmed: Autorite koostatud

Madalaid hinnanguid („1” ja „2”) selles grupis ei esinenud. Grupis, kus vastajad andsid oma vaimsele tervisele hinne „4”, domineerivad motivatsiooni hinnangud „4” ja „3” – vastavalt 38,1% ja 35,7%. Kõrgeimat motivatsiooni hindas 23,8% vastanutest ning 2,4 % vastanutest hindas motivatsiooni „2” punktiga. Madalaim hinnang („1”) sellest grupist puudus. Grupist, kus vaimse tervise hinnang on hindegaga „3”, puuduvad motivatsiooni hinnangu näitajad „1” ja „2”. Dominantne hinnang oli „3” (55,2%), teisel kohal on hinnang „4” (41,4%). Väike osa vastanutest hindas motivatsiooni punktiga „5” (3,4%). Grupis, kus vaimse tervise näitajad

on „2”, hindas peaaegu pool vastanutest motivatsiooni punktiga „3” (43,5%). Kahanevas järjekorras järgnesid hinnangud „5” ja „2” – vastavalt 26,1% ja 13%. Vastanute võrdne arv hindas oma töömotivatsiooni punktiga „1” ja „4” – mõlemad punktid said 8,7%.

Kogutud andmed näitavad, et mõlemas maakonnas (Ida-Virumaa ja Harjumaa) domineerib töömotivatsiooni hindamisel hinnang „3” – Ida-Virumaal – 35,8% ja Harjumaal – 46,2%. Mõnevõrra väiksem protsent vastanutest hindas oma töömotivatsiooni hindegaga „1” ja „2” – vastavalt 1,5% ja 3% (Ida-Virumaa) ja 5,1% (Harjumaa) (tabel 8).

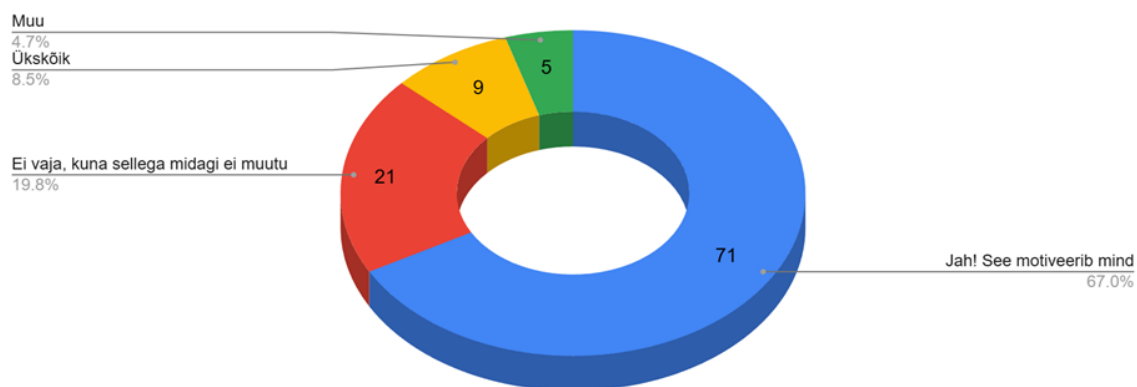
**Tabel 8.** Töömotivatsiooni hinnangute võrdlus piirkondade lõikes.

Maakond	Töömotivatsiooni hinne	Vastanute arv	Vastanute protsent maakonna grupis
Ida-Virumaa	1	1	1,5
	2	2	3,0
	3	24	35,8
	4	20	29,9
	5	20	29,9
Harjumaa	1	1	2,6
	2	2	5,1
	3	18	46,2
	4	13	33,3
	5	5	12,8

Andmed: Autorite koostatud

Ida-Virumaa maakonnas hinnati motivatsiooni hindegaga „4” ja „5” – mõlemad said 29,9%. Harjumaa maakonnas hindas 33,3% vastanutest oma motivatsiooni hindegaga „4” ja 12,8% vastanutest andsid oma töömotivatsioonile hinde „5”. Tulemused näitavad, et mõlemas maakonnas hindavad küsitletud õpetajad oma töömotivatsiooni umbkaudu võrdselt, välja arvatud hinnang „5” – Ida-Virumaal esineb see hinnang rohkem kui kaks korda, võrreldes Harjumaa maakonnaga.

Uuringu käigus ilmnis, et üle poole vastanutest väljendas soovi, et koolis oleks võimalus kasutada tasustatud tervisepäevi ning õpetajad usuvad, et see toetaks nii nende töömotivatsiooni kui ka vaimset tervist (joonis 9).



### Joonis 9. Õpetajate arvamused tasustatud tervispäevade kohta

Andmed: Autorite koostatud

Mõned õpetajad tõid vastusena järgmised arvamused tervispäevade kasutamise võimaluse kohta:

*“Jah, selliste päevade olemasolu on positiivne, kuid niisama seda ei võta, sest siis peavad kolleegid asendama. Nende koormus on niigi suur. Lisaks koguaeg tuleb koolitusi, ekskursioone ja üritusi juurde, niigi tunnid kaovad ära.”;*

*“Sisuliselt tuleb siis tunnid ikka ette valmistada ja hiljem tegeleda puudunud päeva materjalide ülerääkimisega”.*

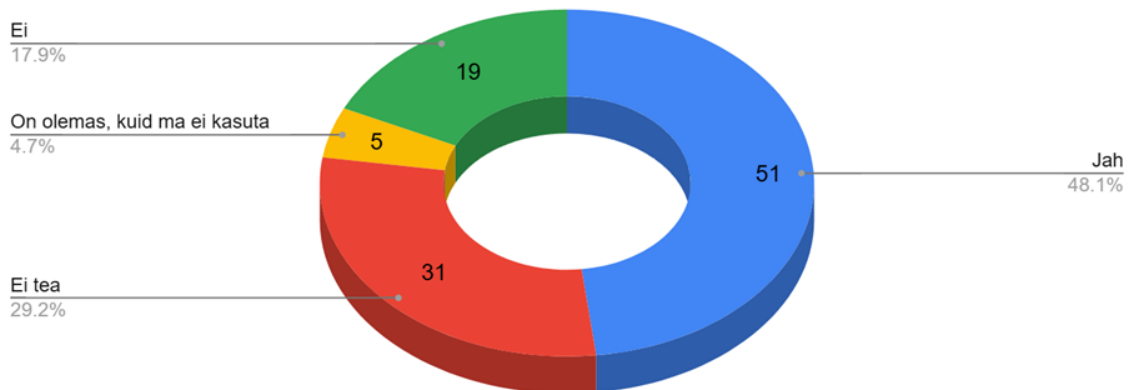
Need vastused viitavad sellele, et õpetajad on mures tervispäevade kasutamise võimaluse pärast, sest see tähendab tööülesannete jagamist teistele õpetajatele, millele lisandub juba niigi kõrge töökoormus. Samuti kajastavad uuringu käigus saadud vastused õpetajate muret tööülesannete täitmise pärast - näiteks tuleb ikka ette valmistada neid tunde ning hiljem kulutada aega nende sisu üle arutlemiseks. 21 õpetajat vastasid, et ei vaja tervispäevi, kuna sellega midagi ei muutu. Olid ka need, kellel oli ükskõik (9 õpetajat). Üks õpetaja jagas mõtteid, et:

*“Mõnikord tunnen, et olen oma keerulises olukorras üksi. Samuti muretsen pidevalt selle pärast, kuidas saavutada paremat tulemust. Olen pinges, sest minu tundide asendamine haiguse korral langeb kolleegide õlgadele ja tekitab neis pahameelt. Tööl ei tohi puududa isegi mõjuval põhjusel - arsti juurde saan minna vaid koolivaheajal. Puuduvad kohandatud õppematerjalid, mis vastaksid olukorrale ja laste tasemele. Tundide ettevalmistamiseks*

*kulub väga palju aega, isegi vabal ajal. Ma ei saa piisavalt hoolitseda iseenda ja oma pere eest.”*

Meie uuringu tulemused näitasid, et osa õpetajaid (31 vastanut) ei ole kursis, kas nende koolis on olemas võimalus tervisepäevade kasutamiseks või mitte (joonis 10).

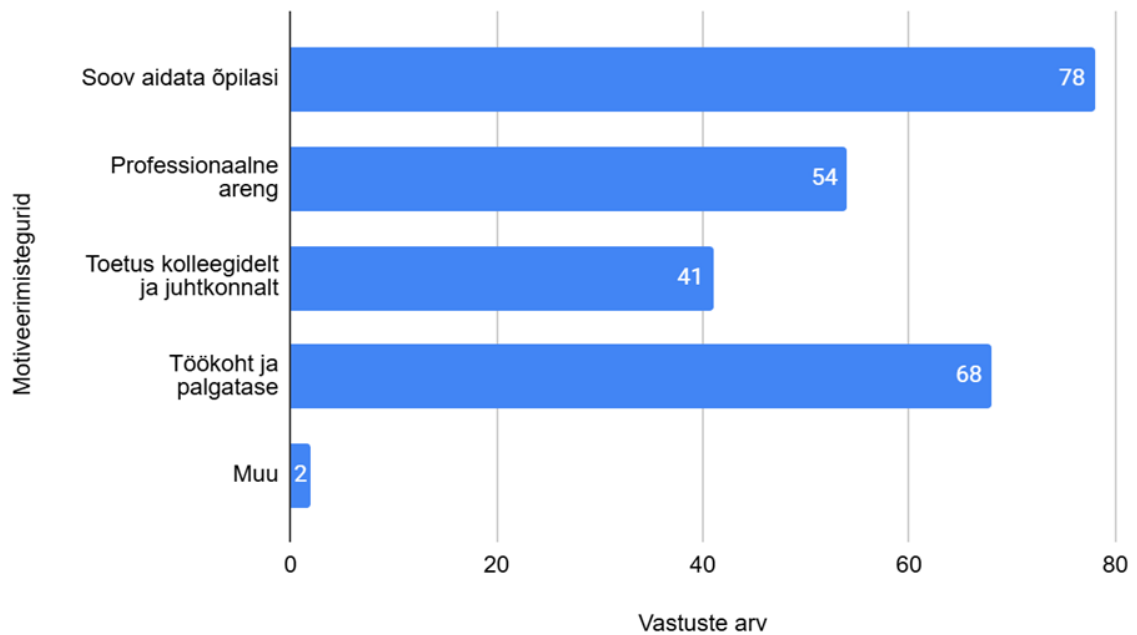
#### Tervisepäevade kasutamise võimalused koolis



#### **Joonis 10.** Tervisepäevade kasutamise võimalused

Andmed: Autorite koostatud

Samuti tõid õpetajad peamiste motiveerivate teguritena esile mitmeid vastuseid, mis peegeldavad nii õpetajatöö väärtuspõhisust kui ka professionaalse arengu võimaluste olulisust. Suurim osa vastanutest tõi esile soovi aidata õpilasi (78 vastanut). Oluline roll on ka professionaalse arengu võimalustel (54 vastanut), mis rõhutab vajadust pideva enesetäiendamise, uute meetodikate omandamise ja professionaalse arengu järele (joonis 11).



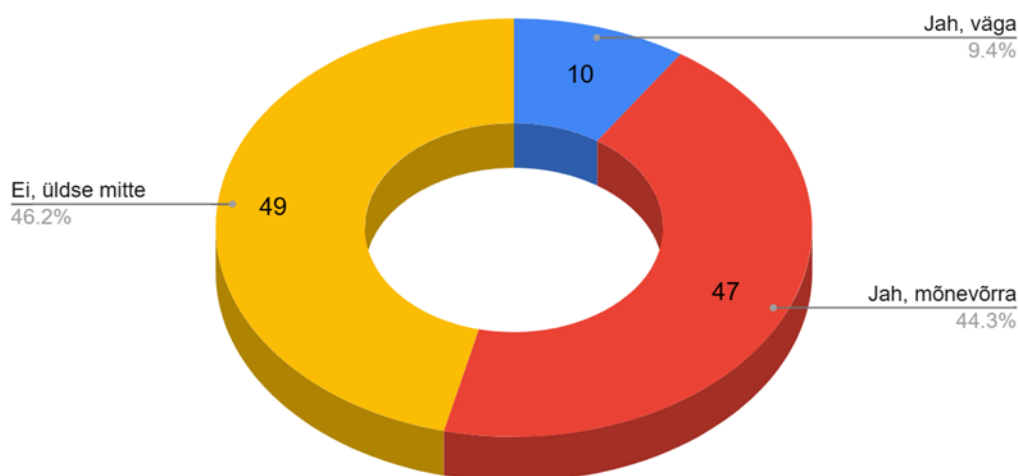
### Joonis 11. Motiveerivad tegurid

Andmed: Autorite koostatud

Küsitluses osalenud märkimisväärne hulk õpetajaid pidas oluliseks kolleegide ja juhtkonna toetust (41 vastanut). Töökohta kindlus ja palgatase (68 vastanut) ilmnisid samuti oluliste teguritena (joonis 11).

#### 3.3.4 Õpetajate vajadused ja väljakutsed eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil

Järgnevalt käsitletakse küsitluse tulemusi, et saada ülevaade vastanute suhtumisest eestikeelsele haridusele üleminekusse. Tulemuste analüüs võimaldab paremini mõista, kuidas kindlalt või ebakindlalt küsitletud õpetajad tunnevad end selles protsessis. Küsitluse käigus saadud tulemused viitavad sellele, et domineerivaks jääb pigem ebakindluse tunne eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. 46,2% vastanutest märkis, et nad ei tunne üldse ebakindlust seoses eestikeelsele haridusele üleminekul (joonis 12).



### Joonis 12. Ebakindlus eestikeelsele haridusele ülemineku käigus

Andmed: Autorite koostatud

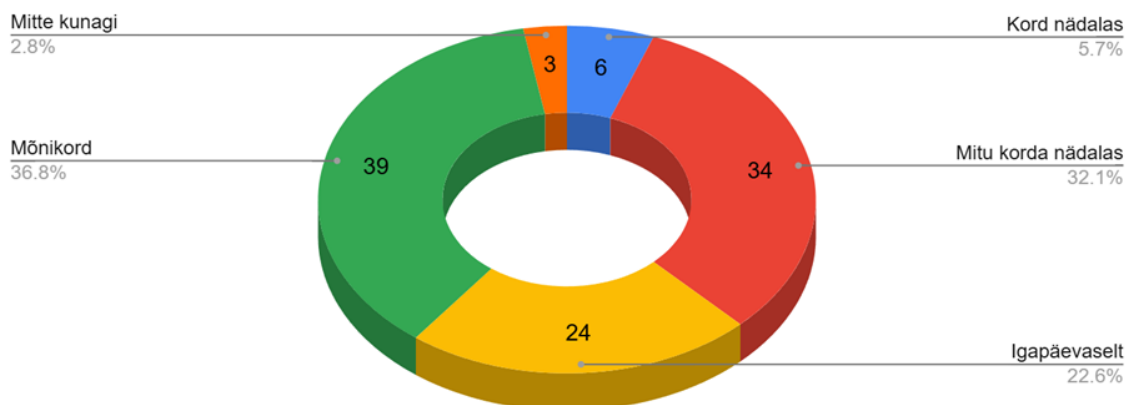
Ligi pool vastanutest tunneb end käesolevas olukorras kindlalt. Samas 44,3% vastanutest tunnistas, et nad tunnevad ebakindlust mõnevõrra. Kõige väiksem osa (9,4%) vastas, et nad tunnevad väga suurt ebakindlust seoses üleminekuga. Kui liita kokku vastajad, kes tunnevad ebakindlust väga või mõnevõrra, moodustab see 53,7% kõigist vastanutest.

Küsimustiku teises plokis esitati avatud küsimus, mis andis õpetajatele võimaluse jagada oma mõtteid peamiste stressiallikate kohta eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Sellele küsimusele vastas 97 õpetajat. Avatud küsimusele vastates märkis 6 õpetajat, et nad ei koge oma töös olulisi stressiallikaid või neil oli raske sellele küsimusele vastata. Samas tõid teised vastajad esile mitmeid tööga seotud stressiallikaid. Näiteks kirjeldas üks õpetaja, et:

*”Õpilastel on raskusi eesti keeles õppimisega, sest nende emakeel on muu kui eesti keel; tundideks ettevalmistamine nõuab lisatööd ja aega; õpetajal ei ole piisavalt tuge metoodikas või psühholoogilises toimetulekus; pidevad reformid ja teadmatus selle kohta, kuidas muudatusi rakendatakse ja hinnatakse, need suurendavad stressi”.*

Küsitluses saadud tulemused näitasid, et õpetajad kogevad üsna sageli viimase kuu jooksul stressi ja ärevuse sümptomeid (joonis 13). Enamik vastanutest ei ole stressist täiesti vabad ning märkimisväärne osa kogeb vaimset pinget regulaarselt.

### Viimase kuu jooksul stressi ja ärevuse sümptomid



### Joonis 13. Stressi ja ärevuse sümptomid viimase kuu jooksul

Andmed: Autorite koostatud

Suurim rühm (36,8%) märkis, et nad tunnevad stressi mõnikord. Kolmandik vastanutest (32,1%) kogeb stressi mitu korda nädalas, mis viitab juba püsivamale vaimsele koormusele. 22,6% vastanutest tunneb stressi igapäevaselt. Ainult väga väike osa sihtrühmast (2,8%) ei ole viimase kuu jooksul stressi kogenud. Tulemustest lähtudes on näha, et sihtrühma stressitasemed on üldiselt kõrged. Kui liita kokku sagedasemad kategooriad (*mitu korda nädalas* ja *igapäevaselt*), siis ligi 55% vastanutest kogeb stressi regulaarselt. See näitab, et stress on paljudele õpetajatele igapäevaelu osa.

Mõni õpetaja väljendas oma arvamuse nii:

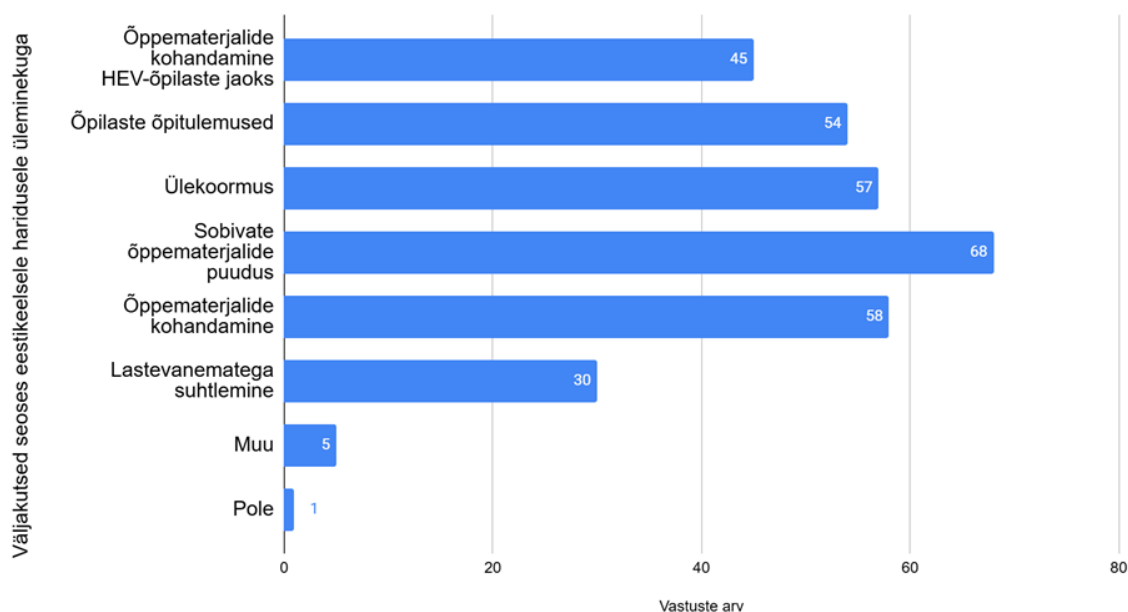
*“Arvan, et pole vaja tormata. Anna aega atra seada- ütleb eesti vanasõna. Enne tuleks vaadata, kas see põld on ikka valmis selleks, et sinna adraga kallale minna või ei. Kas on olemas vajalikud töö- ja õppevahendid? Kas see keskkond on ikka turvaline, kus me seda "uut kündi" tegema hakkame? Mis on see seeme, mida külvama hakkame? Kas need "taimekesed", kes sealt põllult võrsuda hakkavad, saavad ikka olema "kasvu- ja eluvõimelised"? Vaadake, missugused on meie koolimajad: mõnedes õpib kõvasti üle tuhande lapse, kus pole mingeid uhkeid aatriumitega koolimaju, kus pole õieti õhkugi, laed*

on madalad ja ventilatsioon on probleem. Klassid on suured, võimekamate lastega õpivad koos HEV-õpilased.. jne. Probleeme on palju”

Mõni vastaja hindas positiivselt käesoleva magistritöö raames koostatud küsimustikku, tuues välja oma arvamuse:

“Hoolimata minu suurest õpetamiskogemusest on minu eesti keele oskus B2 tasemel. Lisaks tööle käin eesti keele kursustel ja suhtlen keelesõbraga - see võtab lisaks tohutult aega ja energiat. Suur tänu läbimõeldud ja põhjaliku küsimustiku eest. Soovin edu teie pedagoogilises tegevuses!”

Kuigi ebakindluse tunne kajastab õpetajate subjektiivset kogemust eestikeelsele haridusele üleminekul, ilmnevad selle taustal ka mitmed konkreetsed väljakutsed (joonis 14), mis mõjutavad otseselt nende igapäevast töökorraldust ja professionaalset toimetulekut. Õpetajate koormust suurendavad mitte ainult emotsionaalsed ja ajalised faktorid, vaid ka õppematerjalide puudumine ja õppekeskkonna kitsaskohad.



**Joonis 14.** Peamised väljakutsed eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil

Andmed: Autorite koostatud

Kõige sagedamini nimetatud probleemiks on sobivate õppematerjalide puudus (68 vastust).

Mõned õpetajad vastasid nii:

“Materjale seintele, et ei peaks ise oma palga eest ostma”;

*“Sooviks, et oleks rohkem väikseid klasse, kuhu saaksid üle viia erilise käitumisprobleemidega lapsi”;*

*“Vajan selget juhendamist, piisavaid eestikeelseid õppematerjale ning võimalust osaleda kursustel, mis käsitlevad otseselt eestikeelsele õppele ülemineku etappe ja vene keelt kõnelevate laste õpetamise meetodikat”;*

*“Vähe toetavaid materjale”;*

*“Peamised stressiallikad minu töös eestikeelsele haridusele ülemineku ajal on suur töökoormus, kuna väga palju aega kulub õppematerjalide kohandamisele vastavalt õpilaste keeleoskuse tasemele ning uute õppematerjalide loomisele”;*

*“Materjalide ettevalmistamise tõttu pikad tööpäevad, töö ka nädalavahetustel”;*

*“Materjale pole piisavalt. Pean tundideks palju valmistuma”;*

*“Ei ole saadaval piisavaid õppematerjale (tasulised kooli jaoks)”;*

*“Materjalide puudumine”;*

*“1. Õppematerjalide uuendamine ja ajakohastamine 2. Ülekoormus (24 t/nädalas + ettevalmistus)”.*

Sellela tihedalt seostub ka õppematerjalide kohandamise vajadus (58 vastust) ning eraldi HEV-õpilastele mõeldud materjalide kohandamine (45 vastust), mis osutub suurenenud töömahule ja diferentseeritud lähenemise vajadusele. Teise olulise väljakutsena tõuseb esile ülekoormus (57 vastust), mis peegeldab õpetajate suurenenud ajakulu ja tööintensiivsust seoses keelevahetuse protsessiga. Samuti nähakse probleemina õpilaste õpitulemusi (54 vastust), mida kinnitavad vastused:

*“Lapsed ei saa aru, distsipliin”;*

*“Õpilastel on raskusi eesti keeles õppimisega, sest nende emakeel on muu kui eesti keel”*

*“Õpilaste piiratud sõnavara ja halb funktsionaalne lugemisoskus on sageli komistuskiviks ka reaalinete omandamisel”*

*“Kooli tulevad õpilased teistest koolidest ja ei valda piisaval tasemel eesti keelt”.*

Õpetajate kogemused ja hinnangud toovad selgelt esile mitmeid probleemkohti seoses eestikeelsele õppele üleminekul, millest kesksel kohal on õpilaste ebapiisav eesti keele oskus. Vastuste põhjal ilmneb, et suur osa õpetajaid peab keeleoskuse puudulikkust oluliseks takistuseks nii õppetöös osalemisel kui ka õpitulemuste saavutamisel. Õpetajad kirjeldavad olukorda, kus ühes ja samas klassis õpivad väga erineva keeletasemega õpilased – alates neist, kes saavad eesti keelest mõningal määral aru, kuni nendeni, kes ei valda keelt üldse või ei ole motiveeritud seda õppima. Selline olukord raskendab õpetajate hinnangul võimekohase õppe tagamist ning takistab kogu klassi arengut.

*“Õpilastel pole piisavalt keeleoskust, et õppida eesti keeles (ei räägi varajasest keelekümblysest). Suur arv erivajadustega lapsi, kes ei suuda ise eesti keeles õppida, ning segavad oma käitumisega teisi õpilasi tunnis.”*

Lisaks keeleoskuse probleemidele rõhutavad õpetajad erivajadustega õpilaste suurt osakaalu ning sellega kaasnevaid käitumis- ja distsipliiniprobleeme. Õpetajate sõnul ei suuda mitmed erivajadustega õpilased eesti keeles iseseisvalt õppida ning nende toetamine nõuab täiendavaid ressursse ja spetsialiste. Samas juhitakse tähelepanu asjaolule, et vajalik tugisüsteem on ebapiisav, mistõttu tunnevad õpetajad, et nende vastutus on suur, võrreldes pakutava toetusega.

*“Õpilased, kes ei valda minimaalsel tasemel eesti keelt, et klassiga koos õppida, võiksid õppida eraldi ruumis spetsialisti käe all. Põhikoolis võiks erinevate ainete õpe olla korraldatud eri keeletasemel olevatele õpilastele eraldi. Kui ühes klassis on koos õppimas need, kes enamvähem saavad, need, kes ei oska üldse eesti keelt ja need, kes isegi ei taha eesti keelt selgeks saada – ja kui siia lisada veel kõik mitte-keelega seotud HEV-õpilased - sellises klassis ei ole võimalik saavutada võimekohast tulemust mitte kellelgi”*

Oluliseks kitsaskohaks peetakse ka sobivate metoodiliste materjalide ja kohandatud õpikute puudumist. Õpetajate hinnangul ei arvesta olemasolevad õppematerjalid piisavalt õpilaste erinevat keeletaset ega toeta eestikeelses õppes osalemist. Probleemi süvendavad suured klassid ja tihe õppekava, mis jätavad õpetajatele vähe võimalusi individuaalseks lähenemiseks. Samuti tuuakse esile õpilaste vähest motivatsiooni eesti keeles õppida, mis väljendub ülesannete mittetäitmisel.

Õpetajate arvamustest ilmneb ka kriitika ülemineku korralduse suhtes. Mitmed õpetajad leiavad, et eestikeelsele õppele ülemineku on toimunud liiga hilises kooliastmes ning

ebapiisava ettevalmistusega. Eriti probleemseks peetakse olukorda, kus õpilased on varasemates kooliastmetes õppinud vene keeles ning peavad seejärel lühikese aja jooksul kohanema eestikeelse õppega. Õpetajate hinnangul oleks järjepidevam ja tulemuslikum olnud alustada üleminekut juba lasteaiast või esimesest klassist.

*“Laste halb keeletase, sest need lapsed on õppinud I ja II kooliastmes vene keeles.”;  
“Üleminek on valesti korraldatud, enne oleks pidand minema lasteaiad ja siis alates 1.klassist, mitte alustama 4.klassist.”*

Kokkuvõtvalt näitavad õpetajate vastused, et eestikeelsele õppele üleminekuga kaasnevad mitmed väljakutsed, mis hõlmavad keeleoskuse madalat taset, erivajadustega õpilaste toetamise raskusi, erinevate ressursside nappust ning ebapiisavalt läbimõeldud üleminekkorraldust. Need tegurid mõjutavad otseselt õpetajate töökoormust, õppetöö kvaliteeti ja õpilaste õpitulemusi.

*“Vastutus selle protsessi eest, eesti keele nõrk tase lastel, ei ole piisav õpetajaid, kes valdavad keelekümbelse meetoodikat”*

Vähem, kuid siiski märkimisväärselt, osutati ka lastevanematega suhtlemise keerukusele (30 vastust). Näiteks toodi vastused nagu:

*“Mulle kõik meeldib, kuigi oleks suureks abiks vene lastele kohandatud õpikud ja digitaalsed õppevahendid. Tuju rikuvad ja tekitavad stressi lapsevanemad, kes ei saa aru, et vanamoodi enam ei saa – lapsed peavad õppima eesti keeles, laulma eesti laule ja tegema ka kodus midagi selleks, et saada häid hindeid. Mõned vanemad ikka elavad teises inforuumis ega toeta kodus lapse eesti keele õppimist. Selline mulje jääb mulle.”;*

*“Leian, et kõige raskem osa ongi vanemate suhtumine. Vanemad arvavad, et laps hakkab 4 tunniga päevas, rääkima soravat eesti keelt. Kui aga seda ei juhtu, on õpetaja halb ning ei oska õpetada. Kahjuks ei saa paljud muukeelsed vanemad aru, et keeleõpe on koostöö kodu ja kooli vahel veel tõhusam aga kahjuks on tihti ainult kool see, kes proovib ja teeb. Vanemad on suhtumisega, las kool tegutseb, et selle eest nad palka saavadki.”;*

*“Sooviksin, et muukeelsed lapsevanemad saaksid aru, et üleminekuga eestikeelsele haridusele, peavad nad ka muutuma – mitte nõudma hindeid!”;*

*“Õpilased (ja nende vanemad), kellel puudub igasugune soov eesti keelt omandada”;*

*“Vanemad, kes arvavad, et laps hakkab kahe nädalaga soravas eesti keeles rääkima.”;*  
*“Lastevanemate pretesioonid.”*

Õpetajad olid mures ka õpilaste ebapiisava keeleoskuse pärast. Küsitluses osalenud õpetajad väljendanud oma arvamust selle kohta nii:

*“Ei ole võimalik vahetada lastega ideid ja pidada sisulisi arutelusid, sest nende arusaamise ja eneseväljendamise oskus on väga madal. Sellest tulevad ka motivatsiooni ja distsipliini küsimused.”;*

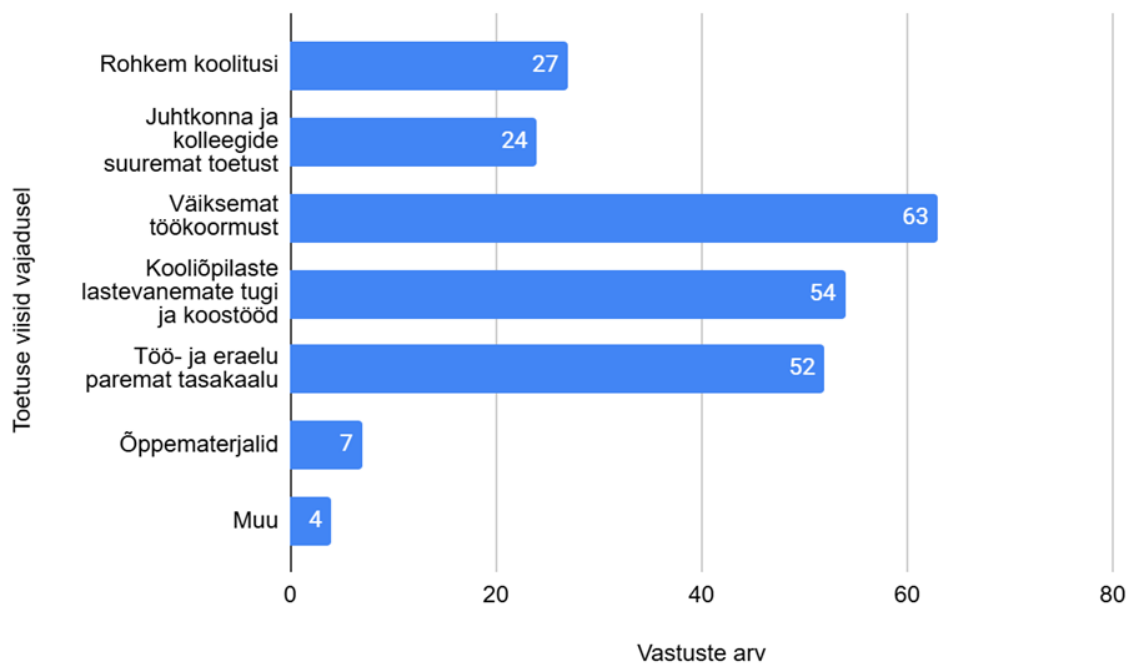
*“Kui II või III kooliastmes soovib lapsevanem tuua oma lapse kooli, kuid laps ei oska ühtegi sõna eesti keelt. Sellega seoses lasub õpetajale suur vastutus.”;*

*“Õpilaste piiratud sõnavara ja halb funktsionaalne lugemisoskus on sageli komistuskiviks ka reaalinete omandamisel”.*

Õpetajad tõid välja, et need on suured väljakutsed ning täiendav koormus, mis langeb nende õlgadele.

Tulemused näitasid, et peamised väljakutsed on seotud õppematerjalide ebapiisavuse, õpetajate töökoormuse kasvu, lastevanematega suhtlemise, õpilaste keeleoskuse ning õppeprotsessi kvaliteedi säilitamisega. Need tegurid mõjutavad õpilaste õpitulemusi, millele viitas 54 õpetajat.

Käesoleva magistritöö raames pöörati tähelepanu ka sellele, millist tuge õpetajad vajavad, et tulla toime esinenud probleemidega. Küsitluse tulemused näitavad, et õpetajad peavad oma töökoormuse vähendamisel ja heaolu toetamisel kõige olulisemaks konkreetseid tugimeetmeid ja piisavate ressursside olemasolu (joonis 15).



### Joonis 15. Olulised toetuse viisid töökohal

Andmed: Autorite koostatud

Paljude õpetajate jaoks on kõige olulisemaks toemeetmeks töökoormuse vähendamine, mida tõid esile 63 õpetajat (joonis 15). Näiteks tulid ka sellised õpetajate arvamused välja:

*“See pole ainult seoses üleminekuga eestikeelsele haridusele, vaid üleüldse. Õpetajalt nõutakse liiga palju: oma koormus, pidevad asendused, üritused õpilastega, igasugu tähtpäevade tähistamine, jälle tuleb midagi ette valmistada, koolitused + igat liiki uuendused. Lõppu ei tulegi. vahel on tunne, et ainega ja selle õpetamisega polegi aega tegeleda. Vahel ei jõua süüagi. Kõik see on stress!”;*

*“Õpilastel on raskusi eesti keeles õppimisega, sest nende emakeel on muu kui eesti keel; tundideks ettevalmistamine nõuab lisatööd ja aega; õpetajal ei ole piisavalt tuge metoodikas või psühholoogilises toimetulekus; pidevad reformid ja teadmatus selle kohta, kuidas muudatusi rakendatakse ja hinnatakse, need suurendavad stressi.”*

Oluliseks peeti ka kooliõpilaste lastevanemate tuge ja koostööd (54 vastanut), mis rõhutab, et tihe kodu ja kooli omavaheline koostöö on õpetaja igapäevase töö sujuvaks korraldamiseks vältimatu. Sarnaselt sellele tõi märkimisväärne hulk vastajaid esile vajaduse parema töö- ja eraelu tasakaalu järele (52 vastanut).

Teised õpetajad tõid välja:

*“Materjalide ettevalmistamise tõttu pikad tööpäevad, töö ka nädalavahetustel.”;*

*“Materjale pole piisavalt. Pean tundideks palju valmistuma.”;*

*“Tundideks ettevalmistamine võtab palju aega, tuleb lihtsustada tekste, koostada sobivaid ülesandeid.”;*

*“Peamised stressiallikad minu töös eestikeelsele haridusele ülemineku ajal on suur töökoormus, kuna väga palju aega kulub õppematerjalide kohandamisele vastavalt õpilaste keeleoskuse tasemele ning uute õppematerjalide loomisele.”;*

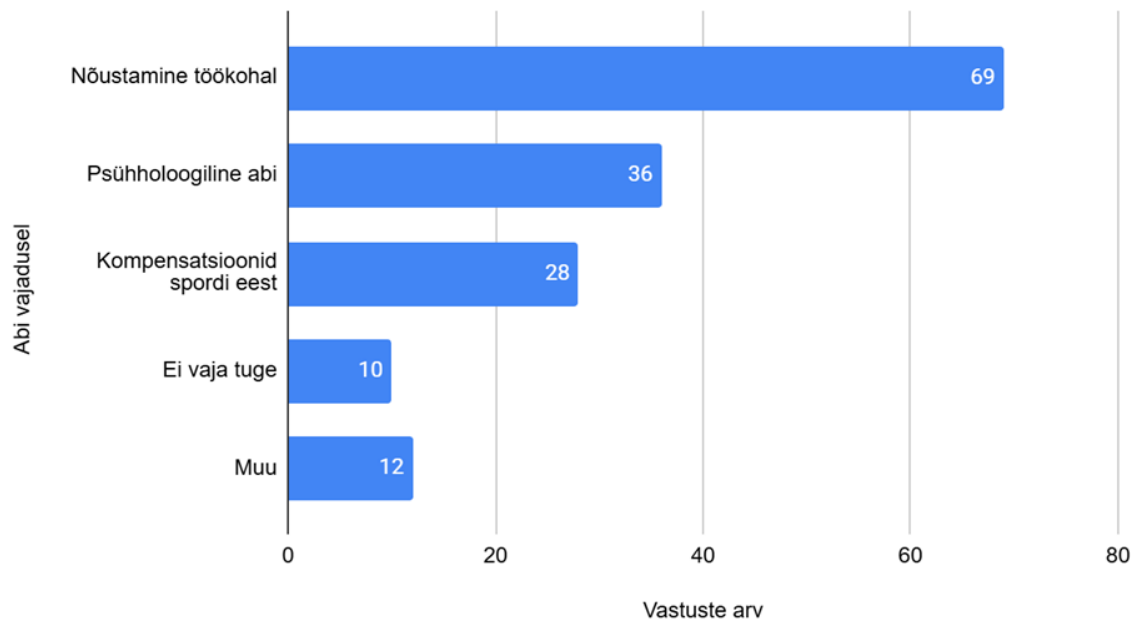
*“Tunnen, et töökoormus on praegu liiga suur. 24 kontakttundi nädalas on minu jaoks liigne, sest tundide ettevalmistus nõuab veel 3-4 tundi päevas lisatööd. Koolipäev lõpeb küll kell 15.00, kuid öö jätkub sageli hiliste õhtutundideni. Selline tempo ei ole pikemas perspektiivis jätkusuutlik”;*

*“Tööpäevad ja -mõtted venivad kuni magamiseni, ei oska ennast välja lülitada.”*

Võrreldes eeltooduga nimetati vähem, kuid siiski märkimisväärselt, vajadust täiendavate koolituste järele (27 vastanut). Sooviti ka praktilisi koolitusi, täpsustades vastusega “muu” lahtris:

*“Rohkem koolitusi, et koolitajad näitaksid meie koolis reaalses klassis, kuidas on vaja tundi Eesti keeles läbi viia, kui lapsed üldse Eesti keelt ei saa aru”*

See näitab, et õpetajad väärtustavad professionaalset arengut ja soovivad hoida oma pädevusi ajakohasena. Samuti märgiti vajadust juhtkonna ja kolleegide suurema toe järele (24 vastanut), mis rõhutab toetava töökeskkonna ning toimiva koostöö rolli. Hästi toimivad suhted ja toetav koostöö kolleegidega aitavad õpetajatel paremini tulla toime tööga seotud nõudmistega ja ettetulevate raskustega. Uuringu tulemused näitavad, et õpetajad tahavad välja rääkida muret tekitavatest olukordadest, mis häirivad neid ja segavad õppetööd. Õpetajad soovivad rohkemat tuge juhtkonna poolt, sest õpetamistöö nõuab uudseid lahendusi, kui, näiteks, satub õpetaja olukorda, kus ta ei tea, kust abi saab. Kokkuvõtlikult näitavad tulemused, et õpetajate toetuse vajadused hõlmavad töökorralduslikke, suhtlus- ja koostööl põhinevaid ning professionaalset arengut toetavaid tegureid.



**Joonis 16.** Õpetajate vajadused probleemsete olukordade tekkimisel

Andmed: Autorite koostatud

Enamik küsitluses osalenud õpetajaid (69 vastanut) tunneb suuremat vajadust just töökohal pakutava nõustamise järelle (joonis 16). Märkimisväärne hulk vajab ka psühholoogilist toetust (36 vastanut) ja spordiga seotud hüvitisi (28 vastanut). Õpetajad, kes valisid variandi “muu” (22 vastanut) tõid näiteks välja järgmised arvamused:

*“Juhtkonna mõistmist”;*

*“Heade kolleegide abi on parim tugi: jagame peale tunde nii muret kui ka rõõme, peegeldame oma päeva, naerame koos (kui vaja, siis ka nutame) ja elu on jälle ilus!”;*

*“Vähem koormus”;*

*“Meie suurepärase HEV-tugigrupi meeskonda”.*

Õpetajate kogemuste ja vajaduste peegeldumist kvantitatiivsetes näitajates hinnati, analüüsisides läbipõlemise komponente (emotsionaalne kurnatus – EK, depersonalisatsioon – D, tööalaste saavutuste langus – TSL) koos töökorralduse ja -tingimuste ning enesehoiustrateegiatega, õpetajate vaimse tervise ja töömotivatsiooni hinnangutega, kasutades Pearsoni korrelatsioonikordajat. Nende muutujate omavahelised seosed aitavad mõista,

kuidas õpetajate väljendatud vajadused on statistiliselt seotud emotsionaalse kurnatuse, depersonalisatsiooni ja tööalaste saavutuste vähenemisega (tabel 9).

**Tabel 9.** Läbipõlemise, töötingimuste, enesehoiu, vaimse tervise ja töömotivatsiooni korrelatsioonid.

	<b>Emotsionaalne kurnatus</b>	<b>Depersonalisatsioon</b>	<b>Tööalaste saavutuste langus</b>
<b>Töökorralduste ja -tingimuste hindamine</b>	-0,37	-0,28	0,29
<b>Enesehoiu strateegiate hindamine</b>	-0,55	-0,35	0,27
<b>Õpetajate hinnang oma vaimsele tervisele</b>	-0,73	-0,51	0,34
<b>Õpetajate töömotivatsiooni hinnang</b>	-0,35	-0,35	0,43

Allikas: Autorite loodud

Pearsoni korrelatsioonikordaja  $r$  näitab tugevat negatiivset seost vaimse tervise hindamise ja emotsionaalse kurnatuse (EK) vahel ( $r = -0,73$ ), keskmist negatiivset seost enesehoiu strateegiate hindamise ja emotsionaalse kurnatuse (EK) vahel ( $r = -0,55$ ), õpetajate vaimse tervise hinnangu ja depersonalisatsiooni (D) vahel ( $-0,51$ ) ning nõrka negatiivset seost töökorralduste ja -tingimuste hindamise ja emotsionaalse kurnatuse (EK) vahel ( $r=-0,37$ ), õpetajate töömotivatsiooni hinnangu ja emotsionaalse kurnatuse (EK) vahel ( $r=-0,35$ ), töökorralduste, -tingimuste hindamise ja depersonalisatsiooni (D) vahel ( $r=-0,28$ ), enesehoiu strateegiate hindamise ja D vahel ( $r=-0,35$ ), õpetajate töömotivatsiooni hinnangu ja depersonalisatsiooni (D) vahel ( $r = -0,35$ ).

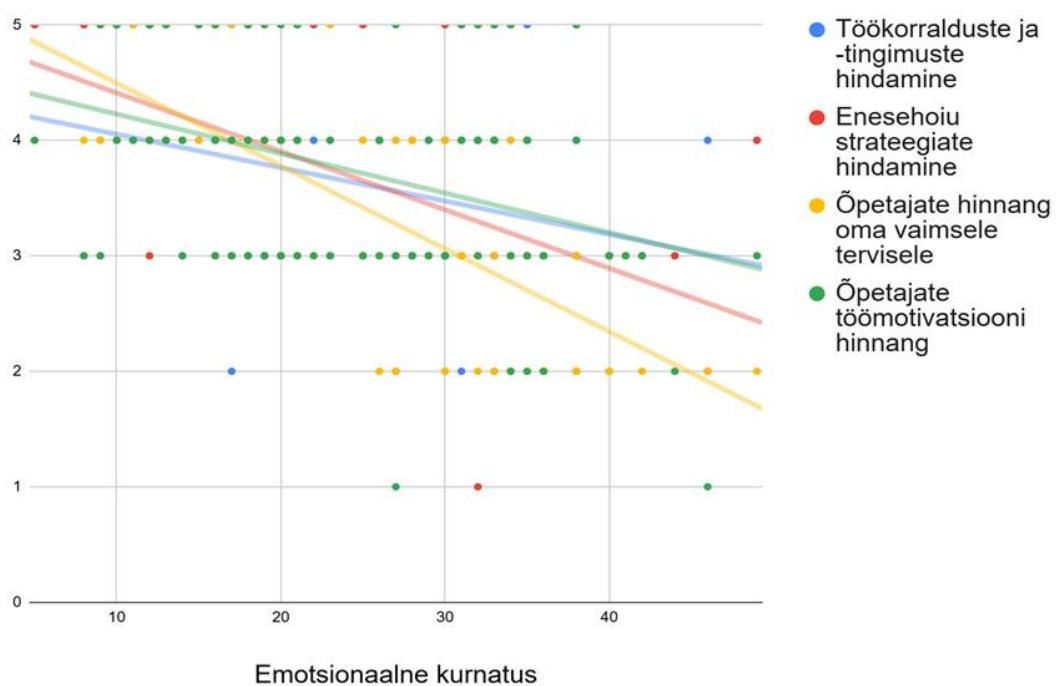
See tähendab, et kõigi nelja hindamiskriteeriumi ja kahe läbipõlemisteguri (EK, D) vaheline seos näitab, et mida kõrgemalt hindavad vastajad töötingimusi, enesehoiu strateegiaid, vaimset tervist ja töömotivatsiooni, seda madalamad on nende EK ja D tasemed.

Samuti ilmnes keskmine positiivne seos õpetajate töömotivatsiooni hinnangu ja tööalaste saavutuste languse (TSL) vahel ( $r=0,43$ ), nõrk positiivne seos töökorralduste, -tingimuste hindamise ja tööalaste saavutuste languse (TSL) vahel ( $r=0,29$ ), enesehoiustrateegiatega hindamise ja tööalaste saavutuste languse (TSL) vahel ( $r=0,27$ ), õpetajate vaimse tervise hindamise ja tööalaste saavutuste languse (TSL) vahel ( $r=0,34$ ).

Kõigi nelja hindamiskriteeriumi ja läbipõlemisteguri TSL vahel esinev seos näitab, et mida kõrgemad on hinnangud töökorraldusele ja -tingimustele, enesehoiu strateegiatele, vaimse tervise hindamisele või töömotivatsioonile, seda rohkem punkte saadakse Maslachi küsimustikus TSL-faktori osas, mis omakorda tähendab madalamat TSL taset (mida rohkem punkte vastajat TSL-faktori küsimustes koguvad, seda madalam on TSL-faktori tase).

Korrelatsioonanalüüs näitas, et õpetajate enda hinnangud korreleeruvad nende läbipõlemise tasemega. Hinnangute korrelatsioon TSL-skaalal kogutud punktidega osutab positiivsele seosele, mille kohaselt on kõrgemad hinnangud seotud madalama läbipõlemise tasemega.

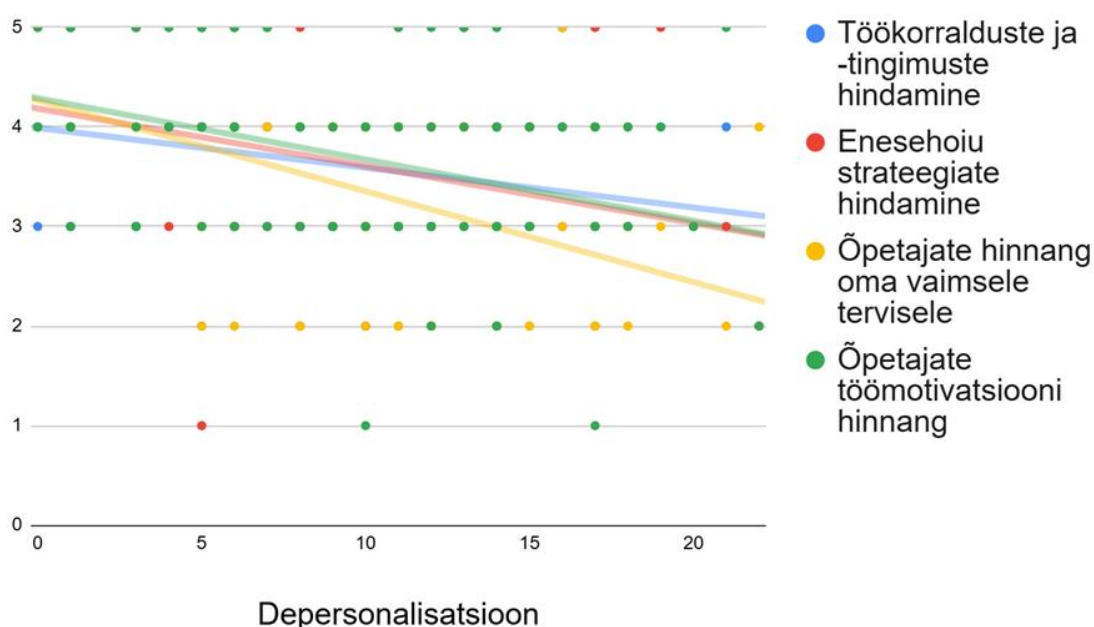
Tulemused näitavad negatiivset seost emotsionaalse kurnatuse (EK) ja õpetajate hinnangute vahel töökorraldusele, -tingimustele, enesehoiu võimalustele, vaimsele tervisele ja töömotivatsioonile. Mida kõrgem EK tase, seda madalamad on õpetajate hinnangud (joonis 17).



**Joonis 17.** Emotsionaalse kurnatuse seos töötingimuste, enesehoiu, vaimse tervise ja töömotivatsiooni hinnangute vahel.

Andmed: Autorite koostatud

Tulemused näitavad negatiivset seost depersonalisatsiooni (D) ja õpetajate hinnangute vahel töökorraldusele, -tingimustele, enesehoiu strateegiatele, vaimsele tervisele ja töömotivatsioonile. Mida kõrgem D tase, seda madalamad õpetajate hinnangud töökorraldusele, -tingimustele, enesehoiu võimalustele, vaimsele tervisele, motivatsioonile. See tähendab, et mida negatiivsem on tajutud töökeskkond, seda tugevam on läbipõlemine (joonis 18).

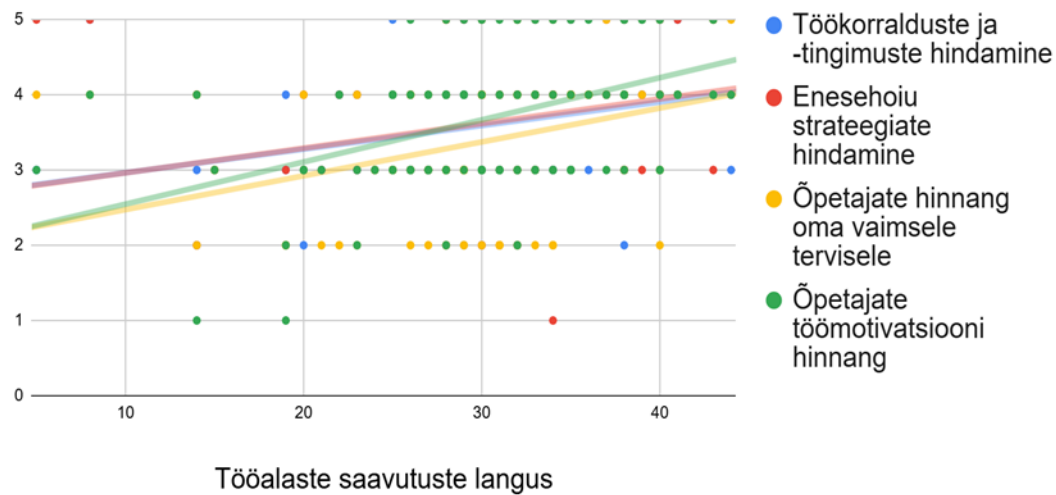


**Joonis 18.** Depersonalisatsiooni seos töötingimuste, enesehoiu, vaimse tervise ja töömotivatsiooni hinnangute vahel.

Andmed: Autorite koostatud

Tulemused näitavad positiivset seost tööalaste saavutuste languse (TSL) ja õpetajate hinnangute vahel töökorraldusele, -tingimustele, enesehoiu strateegiatele, vaimsele tervisele ja töömotivatsioonile. Mida rohkem punkte koguvad õpetajad TSL läbipõlemise skaalal, seda kõrgemad on õpetajate hinnangud töökorraldusele, -tingimustele, enesehoiu võimalustele, vaimsele tervisele, motivatsioonile. Mida madalam on tööalaste saavutuste languse (TSL) läbipõlemise tase (ehk mida suurem on õpetaja professionaalne

enesekindlus), seda kõrgemalt hinnatakse töötingimusi, enesehoiu strateegiaid, vaimset tervist ja töömotivatsiooni (joonis 19).



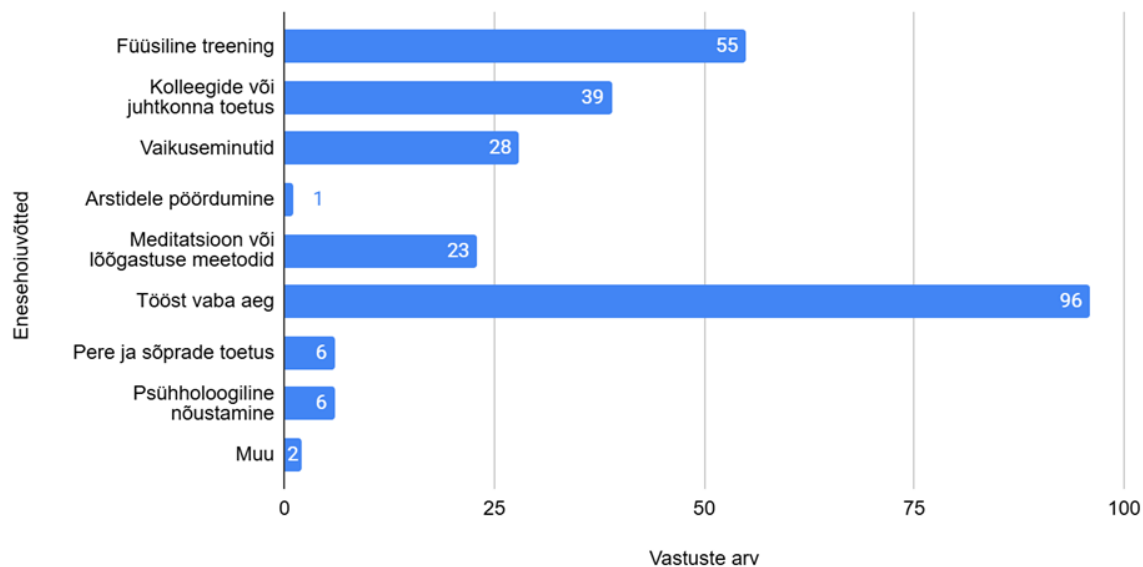
**Joonis 19.** Töölaste saavutuste languse seos töötingimuste, enesehoiu, vaimse tervise ja töömotivatsiooni hinnangute vahel

Andmed: Autorite koostatud

Kokkuvõttes, tulemused näitavad, et läbipõlemise tugevus on seotud küsitletute õpetajate negatiivsemate hinnangutega, samas kui suurem professionaalne kindlustunne on seotud positiivsemate hinnangutega.

### 3.3.5 Enesehoiu võimalused õpetajate töös

Järgnevalt vaatleme, mis enesehoiupraktikaid kasutavad küsitletud õpetajad, et tunda end hästi.



### Joonis 20. Enesehoiuvõtted

Andmed: Autorite koostatud

Küsitluses valiti järgmised olulised enesehoiuvõtted (oli võimalus valida mitu varianti): tööst vaba aeg (96 vastust); füüsiline treening (55 vastust); kolleegide või juhtkonna toetus (39 vastust); vaikuseminutid (28 vastust); arstidele pöördumine (1 vastust); meditatsioon või lõõgastuse meetodid (23 vastust); pere ja sõprade toetus (6 vastust); psühholoogiline nõustamine (6 vastust); muu (2 vastust) (joonis 20).

### 3.4 Arutelu ja järeldused

Käesoleva magistr töö eesmärk oli uurida õpetajate vaimset tervist, motivatsiooni ning enesehoiuvõtteid eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Eesmärgi saavutamiseks käsitleti lisaks õpetajate tööalast läbipõlemist ka töö jätkamisega seotud väljakutseid ning toetavate meetmete olemasolu ja piisavust. Need tegurid aitavad mõista, kuidas õpetajad muutuste ajal toime tulevad ning mis toetab või takistab nende jätkusuutlikku töötamist. Andmete kogumine ja analüüs toimus kahe uurija koostöös, mis aitas vähendada subjektiivsete tõlgenduste mõju ning suurendas tulemuste analüüsi usaldusväärsust.

Uurimisküsimused võimaldasid vaadelda õpetajate heaolu ja tööga seotud kogemust mitmest vaatenurgast.

Esimene uurimisküsimus käsitles õpetajate hinnanguid oma vaimsele tervisele. Vastused olid valdavalt positiivsed: enamasti valiti „4“ ja kõige harvem „5“. Vaimne tervis on õpetaja töövõime ja elukvaliteedi oluline komponent. Maailma Terviseorganisatsiooni käsitluse kohaselt tähendab vaimne tervis seisundit, kus inimene suudab kasutada oma võimeid, tulla toime igapäevaste pingetega, töötada tulemuslikult ning anda panuse ühiskonnaelusse (WHO, 2022). Et enesehinnangut täpsemalt mõista, võrreldi seda ka läbipõlemise tasemetega.

Teine uurimisküsimus käsitles õpetajate läbipõlemise taset MBI-ES küsimustiku põhjal. Tulemused näitasid kõrget läbipõlemist kõigis kolmes skaalas: emotsionaalses kurnatuses, depersonalisatsioonis ja tööalaste saavutuste languses. Eriti kõrged olid näitajad tööalaste saavutuste languse osas, kuhu kuulus üle poole vastanutest. Läbipõlemise tase oli kõrge, sõltumata tööstaažist. Kuigi madalamat läbipõlemist esines sagedamini neil, kelle koormus oli kuni 10 tundi nädalas, ei vähendanud väike koormus tööalaste saavutuste langust, mis jäi selles rühmas endiselt märkimisväärseks. Käesoleva uuringu põhjal olid õpetajate enesehinnangud vaimsele tervisele positiivsemad kui MBI-ES tulemused, mis võib viidata stressi alahindamisele või kohanemisele kõrge pingega.

Maslach ja Leiter rõhutavad, et pikaajalise stressi eiramine võib põhjustada kurnatust ning soodustada une-, ärevus- ja depressioonihäirete teket (Maslach & Leiter, 2016).

Kolmas uurimisküsimus käsitles õpetajate motivatsiooni tööd jätkata. Tulemused näitasid, et kõrgem enesehinnang vaimsele tervisele seostus kõrgema motivatsiooniga. Piirkondlikke erinevusi peaaegu ei ilmnenud, välja arvatud kõrgeima hinnangu puhul, mida Ida-Virumaal anti üle kahe korra sagedamini kui Harjumaal. Motivatsiooni allikatena nimetati eelkõige soovi toetada õpilasi, mis viitab õpetajatöö tugevale pühendumusele. Oluliseks peeti ka professionaalset arengut ja enesetäiendamist. Tähtsate teguritena toodi esile ka töökoha stabiilsus ja palgatase. Samuti rõhutati tasustatud tervisepäevade vajadust, mis aitaks ennetada ülekoormust ja toetada taastumist. Selle kontekstis võiksid haridusasutused pakkuda erinevaid toetavaid meetmeid, mis annaksid õpetajatele võimaluse puhata ja taastuda. Hargreaves (1994) tõi esile, et tugistruktuuri puudumine ja ebapiisav ettevalmistus suurendavad õpetajate tööstressi ning vastuseisu.

Neljanda uurimisküsimuse fookuses olid õpetajate vajadused ja väljakutsed töö jätkamisel. Üle poole vastanutest (53,7%) koges üleminekuperioodil ebakindlust, samas kui 46,2%

tundis end kindlalt, mis näitab hoiakute mitmekesisust. Ebakindlust seostati töökoormuse kasvu, infopuuduse, keeleoskuse probleemide ja sobivate õppematerjalide nappusega. Stressiallikatena toodi esile õppematerjalide puudust, õpilaste ebahühtlast keeleoskust, lastevanemate ootusi ja käitumisprobleeme.

Need tulemused kattuvad TALIS-uuringutega, mille järgi mitmekeelses klassis õpetamine ja HEV-õpilastega töötamine suurendavad stressi (TALIS, 2024). Samuti toetavad tulemused Gibbonsi (2002) tähelepanekut, et töökoormuse kasv ja materjalide loomise vajadus viitavad süsteemse toe puudumisele. Day ja Gu rõhutavad, et juhtkonna toetus, mõistlik töökoormus ja paindlik töövorm mõjutavad oluliselt õpetajate heaolu (Day & Gu, 2014). Kuna TALIS (2024) järgi kogevad stressi ka koolijuhid, on oluline tegeleda süsteemsete toetusmeetmete arendamisega.

Viies uurimisküsimus käsitles õpetajate enesehoiuvõtteid. Peamise enesehoiu võimalusena nimetati puhkeaega ja taastumist väljaspool tööd; ligi pooled vastajad (47,7%) rõhutasid parema töö- ja eraelu tasakaalu vajadust, mis on kooskõlas Greenhaus ja Beutelli rollikonflikti käsitlusega (Greenhaus & Beutell, 1985). Oluliseks peeti ka füüsilist aktiivsust, kolleegide ja juhtkonna tuge, lähedaste toetust, vaikuseminuteid ning psühholoogilist ja meditsiinilist abi. Taastumisvõimaluste tähtsust läbipõlemise ennetamisel rõhutavad ka Leiter ja Maslach (2005). Mitmed vastajad tõid esile professionaalse abi olulisuse. Uuring kinnitas, et olemasolevad enesehoiu ja töökeskkonna toetusmeetmed ei ole õpetajate hinnangul piisavad ning parem ligipääs ressurssidele seostub kõrgema motivatsiooni ja tõhusamate enesehoiuvõimalustega.

Nende tulemuste põhjal saab teha mitu konkreetset soovitusi koolidele, mille eesmärk on toetada õpetajate vaimset tervist, vähendada läbipõlemise riski ja tugevdada motivatsiooni üleminekuperioodil. Toetudes uuringu tulemustele on vaja muuta õpetajate töökoormus nähtavaks ja juhitavaks, arvestades mitte ainult kontaktõppe tunde, vaid ka reformiga kaasnevat varjatud lisatööd, nagu õppematerjalide kohandamine, keelelise toe loomine, dokumenteerimine ning keerukamate juhtumite lahendamine. Kuna läbipõlemine tekib olukorras, kus nõudmised ületavad ressursse ja taastumisvõimalusi (Leiter & Maslach, 2005), on koolitasandil otstarbekas rakendada töökoormuse järelvalvet ning vähendada dubleerivaid tegevusi ja liigset aruandlust. TALIS (2024) on osutanud, et bürokraatia ja pidevad muutused koormavad õpetajaid ning võtavad aega õpetamiselt.

Süsteemset lahendust vajab õppematerjalide ja metoodika toetamine. Kuna uuringus osutus õppematerjalide puudus üheks sagedasemaks stressiallikaks, ei saa selle lahendamise jääda üksikute õpetajate õlgadele. Gibbons (2002) viitab sellele, et tõhus õppetootus nõuab süsteemset lähenemist. Praktiliselt tähendab see koolisisese materjalipanga loomist, ühiseid planeerimisaegu, aine- ja keeleõpetajate koostööd. Seda rõhutavad ka Kitsnik ja Metslang (2015), et eestikeelset aineõpet mõjutavad strateegilised valikud ning koolijuhtimise ja õpetajate professionaalse arengu toetamine.

On oluline tugevdada juhtimispraktikaid, mis suurendavad psühholoogilist turvalisust ja vähendavad ebakindlust. Tulemused näitavad, et ebakindlus on märkimisväärne ning seotud infopuuduse ja koormuse kasvuga, mistõttu peab kommunikatsioon olema sihipärane, läbipaistev ja järjepidev. Inimkeskne, kaasav ja empaatiapõhine juhtimine toetab reformi eesmärkide saavutamist, sest õpetajad, kes tunnevad end kuulatuna ja kaasatuna, on rohkem pühendunud (HTM, 2024). Hargreaves ja Fullan (2012) rõhutavad, et muutuste edukas juhtimine eeldab koostöist juhtimisviisi, kus õpetajate muresid nähakse sisendina, mitte vastuseisuna. Seetõttu võiks koolis korraldada regulaarseid aruteluringe, kus õpetajad saavad anda tagasisidet koormuse, ressursside ja murekohtade kohta, ning luua selged kokkulepped, kuidas otsuseid tehakse ja millist infot õpetajatele regulaarselt jagatakse.

Kolleegide tugi ja mentorlus vajavad erilist tähelepanu, sest meie uuringu tulemused kinnitavad kolleegide ja juhtkonna toe olulisust motivatsiooni ja enesehoiu kujunemisel.

Toetav töökeskkond suurendab õpetajate emotsionaalset vastupidavust ning vähendab läbipõlemise riski (Day & Gu, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Seetõttu võiksid koolid luua püsivad tugistruktuurid: mentor uutele õpetajatele ja üleminekuklasside õpetajatele, regulaarne supervisioon, kus jagatakse toimivaid praktikaid. Sellised lahendused toetavad ühtlasi õpetajate professionaalset arengut ja töö tähenduslikkuse kogemust (Bakker & Demerouti, 2017).

Meie uuringu tulemused kinnitavad, et paljud õpetajad vajavad töö- ja eraelu tasakaalu toetamist ning taastumist organisatsioonilisel tasandil. Kuna paljud õpetajad pidasid oluliseks tasustatud tervisepäevi ning töid enesehoiu võtmetegurina esile tööst vaba aja, on koolidel võimalik rakendada konkreetseid meetmeid: tervisepäevade süsteem, töövälise suhtluse selged reeglid, aega ettevalmistuseks. Taastumise olulisust rõhutavad ka Leiter ja

Maslach (2005), kelle järgi on pausid ja taastumine läbipõlemise ennetamisel keskse tähtsusega.

Koolides tuleks pakkuda õpetajatele ligipääsetavat vaimse tervise tuge ja varajase sekkumise võimalusi. Uuringu tulemused viitavad läbipõlemise riskigrupile ning emotsionaalse kurnatuse kõrgele tasemele, mis võib pikemaajaliselt mõjutada töövõimet ja õpetamise kvaliteeti. WHO (2022) rõhutab varajase sekkumise olulisust, seetõttu on koolidele soovitatav pakkuda regulaarset nõustamist, supervisiooni, psühholoogi või nõustaja teenust.

Koos sellega saab toetada ka tähelepanelikkuse ja eneseregulatsiooni praktikate kasutamist, näiteks Vaikuseminutite programmi kaudu, mis pakub õpetajatele ja õpilastele vahendeid pingelistes olukordades toimetulekuks (Kabat-Zinn, 2003; Roeser jt, 2013; Vaikuseminutid, 2025). Meie uuringu tulemused näitasid, et subjektiivselt hindasid õpetajad end kõrgemalt. Seetõttu on oluline koolides analüüsida õpetajate läbipõlemise taset Maslachi MBI-ES meetodi abil, et luua põhjalik ülevaade õpetajate läbipõlemisest ja vaimsest tervisest.

Tuleb samuti arvestada, et stressiallikate seas tõusid esile õpilaste käitumisprobleemid ja HEV-õpilastega seotud väljakutsed, mis kinnitavad TALIS-uuringu järeldusi (TALIS, 2024). Seetõttu vajavad koolid ühtseid klassijuhtimise põhimõtteid, tuge tugispetsialistidelt ning selgeid kokkuleppeid, kuidas keerulistes olukordades õpetajat toetada.

Kui õpetaja tunneb, et tal on olemas toimiv tugisüsteem ja selged reeglid, vähenevad depersonalisatsiooni risk ja emotsionaalne kurnatus, mis on läbipõlemise kesksed komponendid (Maslach & Leiter, 2016).

Kokkuvõttes näitavad uuringu tulemused, et eestikeelsele haridusele üleminek suurendab õpetajate töökoormust ning toob kaasa erinevaid stressiallikaid, mille seas on õppematerjalide puudus, ebaühtlane keeleoskus, HEV-õpilased ja käitumisprobleemid ning info ja toe ebapiisavus. Samas ilmnes, et õpetajate motivatsioon püsib paljudel kõrgel tasemel tänu soovile toetada õpilasi, kuid motivatsiooni ja jätkusuutlikkuse hoidmiseks on vaja süsteemset organisatsioonilist tuge. Tulemused kinnitasid, et olemasolevad toetavad meetmed on õpetajate jaoks sageli ebapiisavad ning ligipääs ressurssidele on seotud kõrgema motivatsiooni ja tõhusamate enesehoiuvõtete kasutamisega. Seetõttu on koolide juhtkondade ja hariduspoliitika kujundajate roll üleminekuperioodil keskne: õpetajate vaimse tervise toetamine ja koormuse juhtimine ei ole üksnes heaolu küsimus, vaid ka reformi edukuse ning hariduse kvaliteedi säilitamise eeltingimus.

Uurimistulemused kinnitasid mõlemad püstitatud hüpoteesid. Tulemused näitasid, et õpetajate hinnangul on praegused toetusmeetmed eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil ebapiisavad, mis väljendus kõrges emotsionaalse kurnatuse ja tööalaste saavutuste languse tasemes. Samal ajal ilmnes selge seos toetavatele ressurssidele ligipääsu (kolleegide ja juhtkonna tugi, töö-ja eraelu tasakaal, nõustamine töökohal) ning kõrgema motivatsiooni ja tõhusamate enesehoiuvõtete vahel. Need tulemused on kooskõlas Maslachi ja Leiteri (2016) käsitlusega, mille kohaselt ressursside puudus suurendab läbipõlemise riski ning Ryan ja Deci (2000) enesemääratlusteooriaga, mis rõhutab toetava keskkonna rolli sisemise motivatsiooni säilimisel.

## KOKKUVÕTE

Viimasel ajal pööratakse õpetajate vaimsele tervisele rohkem tähelepanu, sest eestikeelsele haridusele ülemineku suurendab õpetajate töökoormust ning lisaks oma põhitegevusele tuleb tegeleda keeleõppe ja keelekasutuse arendamisega igapäevases õpetamises. Eriti tajuvad seda õpetajad, kes töötavad eestikeelsele õppele üleminevates koolides. See muudab igapäevased tööülesanded keerulisemaks ja suurendab ajakulu, mis võib omakorda negatiivselt mõjutada õpetajate vaimset tervist ning tuua kaasa erinevaid väljakutseid. Seetõttu on eriti oluline, et õpetajate töökoormust arvestatakse ka haridussüsteemi muudatuste kontekstis. Õpetajate vaimset tervist mõjutavad nii positiivselt kui ka negatiivselt töökoormus ja stressitase, kolleegide ja juhtkonna tugi või selle puudumine, palk ning võimalused enesetäiendamiseks ja professionaalseks arenguks.

Magistritöö eesmärk oli uurida keele- ja aine õpetajate arvamusi enda vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil.

See on oluline teema uurimiseks, sest annab väärtuslikku infot, kuidas saab toetada õpetajaid, et tagada nende heaolu ja tervis ning seega muuta hariduse kvaliteeti paremaks. Käesoleva magistritöö väärtus seisneb selle praktilises panuses haridusvaldkonda. Uuringu tulemused pakuvad sisendit haridusasutuste juhtidele, tugispetsialistidele ja hariduspoliitika kujundajatele, aidates paremini mõista, millised tegurid mõjutavad õpetajate vaimset tervist ja motivatsiooni ülemineku perioodil. Tulemused osutavad selgelt vajadusele süsteemse toe, nõustamise ja enesehoiu võimaluste järele töökohal, mis on olulised õpetajate jätkusuutliku toimetuleku ja töörahulolu tagamiseks.

Töö teoreetilises osas keskenduti olulistele mõistetele, nagu vaimne tervis, läbipõlemine, stress, motivatsioon, enesehoid ning haridussüsteemi reformid, eriti eestikeelsele haridusele ülemineku ajal. Toetudes õpetaja 7.taseme kutsestandardile analüüsiti tänapäeva õpetaja rolli ning arutleti ka tema tööülesannete üle. Töös kirjeldati samuti õpetajate vaimset tervist mõjutavaid tegureid, läbipõlemist, töömotivatsiooni, arvestades haridussüsteemi muutusi ja ülemineku toimetuleku strateegiaid. Samuti uuriti, kuidas vaimne tervis ja enesehoid on õpetajate töörahuolu, motivatsiooni ning professionaalse arenguga seotud, eriti keerulistes ja muutustesituatsioonides ning kuidas õpetajad hindavad oma vaimset tervist.

Magistritöö eesmärgiga kooskõlas püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas õpetajad hindavad oma vaimset tervist?

2. Milline on õpetajate läbipõlemise üldine tase Maslachi professionaalse läbipõlemise küsimustiku põhjal?
3. Milline on õpetajate motivatsioon tööd jätkata?
4. Millised on õpetajate vajadused ja väljakutsed koolis töötamise jätkamiseks?
5. Mida õpetajad näevad oma enesehoiu võimalustena?

Magistritöös kontrolliti, kas uurimistulemused kinnitavad või mitte mõlemat püstitatud hüpoteesi, mille järgi:

- 1) Keele- jt ainete õpetajad toovad välja, et praegused enesehoiu strateegiad ja töökoha toetusmeetmed ei ole piisavad, et tulla toime üleminekust tulenevate väljakutsetega.
- 2) Keele- jt ainete õpetajatel, kes saavad asjakohast tuge ja ressursse, on kõrgem motivatsioon ja parimad enesehoiu võimalused.

Uuringu läbiviimiseks kasutati kvantitatiivset uurimismetoodikat, et saada ülevaade Ida-Virumaa ja Harjumaa õpetajate vaimsest tervisest, läbipõlemise tasemest Maslachi MBI-ES meetodi abil ning nende väljakutsetest, motivatsioonist, enesehoiuvõtetest eestikeelsele õppele ülemineku perioodil. Kvantitatiivne uurimismetoodika võimaldas koguda andmeid suurelt hulgalt õpetajatelt veebipõhise küsimustiku kaudu, mis sisaldas suletud ning vähesel määral ka avatud küsimusi. Veebiküsitluses osales 106 Ida-Virumaa ja Harjumaa õpetajat. Veebiküsitluse tulemusi analüüsiti kvantitatiivse meetodika abil ning kasutati sisuanalüüsi vaba vastustega küsimustele, mille käigus otsiti välja sagedamini esinevad märksõnad või fraasid, et tuvastada korduvaid mõtteid õpetajate vastustes. Uuringu tulemusena selgus, et Ida-Virumaa ja Harjumaa õpetajad kogevad stressi ning üle poole vastanutest ei tunne end kindlalt eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil. Peamiste stressiallikatena nimetati sobivate õppematerjalide puudust, õpilaste ebapiisavat keeleoskust, lastevanemate kõrgendatud ootusi ja pretensioone, õpilaste käitumisprobleeme. Paljud õpetajad tunnevad, et töökoormus on suur ning Maslachi läbipõlemise küsimustiku tulemused näitasid, et õpetajad kogevad kõrget läbipõlemist, mis näitab kõrgeid tasemeid kõigis kolmes komponendis - emotsionaalses kurnatuses, tööalaste saavutuste languses ja depersonalisatsioonis. Kõrge läbipõlemine kajastub kõigis õpetajate töökogemuse jaotusrühmades, sõltumata nende tööstaažist. Õpetajad peavad töötama õpilastega, kelle keeleoskus on erineval tasemel, kuid tihti puuduvad sobivad eestikeelsed õppematerjalid. Samuti tunnevad nad, et saavad vähe toetust kogukonnalt, mistõttu on neil tunne, et nad on

üks jätud eestikeelsele õppele ülemineku perioodil. Kõik see mõjutab õpetajate vaimset tervist. Vaatamata stressile õpetajate motivatsiooni kujundavate tegurite seas esines kõige sagedamini soov pakkuda õpilastele tuge, mis peegeldab tugevat missioonitunnet ning teadlikkust hariduse laiemast sotsiaalsest mõjust. Enamik vastanutest pidas seda üheks olulisemaks motivaatoriks, mis innustab neid pidevalt täiustama oma oskusi ja panustama õppeprotsessi kvaliteedi tõstmisse. Õpetajatöö positiivseid külgi rõhutab ühtlasi võimalus jälgida õpilaste arengut, kujundada nende tulevikku ning kogeda igapäevast loovust ja tähenduslikkust, mis muudab selle ameti paljude jaoks väärtuslikuks ja inspireerivaks.

Samal ajal uuring näitas ka seda, et paljud õpetajad soovivad nõustamist töökohal, et suurendada töö tõhusust ja tõsta motivatsiooni töötamise jätkamiseks.

Lähtudes magistritöös saadud uurimistulemustest võib järeldada, et õpetajad vajavad rohkem tuge ja nõustamist töökohal, samuti parema töö ja eraelu tasakaalu, kuna tulemused näitasid, et suur osa õpetajatest on ülekoormatud.

Magistritöö eesmärk on saavutatud, uurimisküsimustele on vastused saadud ning hüpoteesid on kinnitatud. Magistritöö on mõeldud hariduspoliitika kujundajatele, haridusasutuste juhtidele, õpetajate ametiühingutele, et pakkuda õpetajatele rohkem toetust eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil, tagades neile vajalikud ressursid ja tuge reformi edukaks elluviimiseks ning hariduskvaliteedi säilitamiseks.

## KASUTATUD ALLIKAD

American Psychological Association. (2020). APA Dictionary of Psychology. *American Psychological Association*, 986

American Psychological Association. (2020). Self-care strategies for educators. *American Psychological Association*.

Arenguseire Keskus. (2023, 11. september). *Raport: õpetajate järelkasvu probleemi süvendab kogunud õpetajate lahkumine*. <https://arenguseire.ee/uudised/raport-opetajate-jarelkasvu-probleemi-suwendab-kogunud-opetajate-lahkumine/> (viimati vaadatud 04.04.2025.a)

Arenguseire Keskus. (2024, 27. märts). *Kuidas tagada edukas üleminek eesti õppekeelele?* <https://arenguseire.ee/pikksilm/kuidas-tagada-edukas-uleminek-eesti-oppekeelele/> (viimati vaadatud 02.11.2025.a)

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). *Job Demands–Resources Theory: Taking stock and looking forward*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285; 274–281; 280–283.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co (36).

[https://www.academia.edu/28274869/Albert\\_Bandura\\_Self\\_Efficacy\\_The\\_Exercise\\_of\\_Control\\_W\\_H\\_Freeman\\_and\\_Co\\_1997\\_pdf](https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf) (viimati vaadatud 09.11.2025.a)

Brüning, C., & Purmann, M. (2014). CLIL pedagogy in Europe: CLIL teacher education in Germany. In J. de Martinez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges*, 315–338. *Amsterdam & New York: Editions Rodopi P.V.*

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

<https://utstat.utoronto.ca/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf> (viimati vaadatud 30.11.2025)

- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. London: Routledge
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Delfi (2025). *Aleksandr Openko o rabote direktorom shkoly: neostorozhnyh slovah deputatov i o nabore novyh uchiteley*. <https://rus.delfi.ee/statja/120399714/aleksandr-openko-o-rabote-direktorom-shkoly-neostorozhnyh-slovah-deputatov-i-o-nabore-novyh-uchiteley> (viimati vaadatud 27.11.2025.a)
- Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmebaas. <https://www.ehis.ee/>
- Eesti Haridustöötajate Liit (EHL). (2024). *Õpetajate heaolu ja töökoormus Eestis*.
- Eesti Rahvusringhääling (ERR) (2025). Haridusteadlased: süsteemseid otsuseid tuleb teha praegu. <https://novaator.err.ee/1609864455/haridusteadlased-susteemseid-otsuseid-tuleb-teha-praegu> (viimati vaadatud 30.11.2025)
- Eisenberger, R., & Rhoades, L. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698–714.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London: SAGE Publications, 312–329.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company, 19–21; 150–157.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press. *The New Meaning of Educational Change*

[https://books.google.ee/books/about/The\\_New\\_Meaning\\_of\\_Educational\\_Change.html?id=OlhdCwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.ee/books/about/The_New_Meaning_of_Educational_Change.html?id=OlhdCwAAQBAJ&redir_esc=y) (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann. 8–12

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). *Sources of conflict between work and family roles*. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/258214?seq=1> (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Haridus- ja Noorteamet (HARNO) (2016). *Keeleoskuse arendamine ainetundides*. Anu-Reet Hausenberg, Tallinna Ülikooli emeriitprofessor; Ingrid Krall, Tallinna Ülikooli praktilise eesti keele lektor. [https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/10/Keeleoskuse\\_arendamine\\_ainetundides.pdf](https://oppekava.ee/wp-content/uploads/2016/10/Keeleoskuse_arendamine_ainetundides.pdf) (viimati vaadatud 02.11.2025.a)

Haridus- ja Noorteamet (HARNO) (2025). *TALIS 2024 tulemused: õpetajate heaolu ja töökoormus Eestis*. Haridus- ja Noorteamet. [https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-10/TALIS2024\\_esitus.pdf](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-10/TALIS2024_esitus.pdf) (viimati vaadatud 07.11.2025.a)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. <https://www.hm.ee/uleminek> (viimati vaadatud 07.11.2025.a)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Keeleprogramm 2024–2027 (“Eesti keele arengukava 2021–2035”)*. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-03/Keeleprogramm%202024-2027.pdf> (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Haridus- ja Teadusministeerium. *Kristina Kallas: kaua oodatud karjäärimudel aitab kaasa õpetajate järelkasvule*. (2025, 15. mai). <https://www.hm.ee/uudised/kristina-kallas-kaua-oodatud-karjaarimudel-aitab-kaasa-opetajate-jarelkasvule> (viimati vaadatud 04.11.2025.a)

Haridus- ja Teadusministeerium (HTM). (2024). *Valitsus kinnitas keeleoskuskõuded lasteaegade abiõpetajatele ja rahvusvaheliste koolide õpetajatele*. <https://hm.ee/uudised/valitsus-kinnitas-keeleoskuskõuded-lasteaadade-abiopetajatele-ja-rahvusvaheliste-koolide> (viimati vaadatud 04.11.2025.a)

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press, 3; 117–140; 241.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press, 2–22; 35–39; 37–45; 148–155; 197.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, 113–116.

Hong, I. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530–1543.

Integratsiooni Sihtasutus. *Keelelähetus*. <https://integratsioon.ee/keelelahetus> (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Jakobson, V., Kello, K., Masso, A. (2011). Uurimisprojekti “Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” koondaruanne

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.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*.

Kaljakin, A. (2015). Vene õppekeele koolide eestikeelsele gümnaasiumiõppele ülemineku poolt- ja vastuargumentatsioon eestikeelses online-meedias Taavi Rõivase esimese valitsuse ajal (24.03.2014–09.04.2015). Lõputöö. [https://allkalkajakin.eu/wp-content/uploads/2021/03/UURIMUSTOO\\_akaljakin\\_29.11.2014...15.06..-6.08.2015-LOPLIK-VERSION-keeleliste-parandustega.docx-Googlei-dokumendid.pdf](https://allkalkajakin.eu/wp-content/uploads/2021/03/UURIMUSTOO_akaljakin_29.11.2014...15.06..-6.08.2015-LOPLIK-VERSION-keeleliste-parandustega.docx-Googlei-dokumendid.pdf) (viimati vaadatud 13.11.2025.a)

Kitsnik, M., & Metslang, H. (2015). Eestikeelset aineõpet mõjutavad tegurid: vene koolijuhtide seisukohti ja strateegiaid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 202–225. [https://www.researchgate.net/publication/276127201\\_Eestikeelset\\_aineopet\\_mojutavad\\_tegurid\\_vene\\_koolijuhtide\\_seisukohti\\_ja\\_strateegiaid](https://www.researchgate.net/publication/276127201_Eestikeelset_aineopet_mojutavad_tegurid_vene_koolijuhtide_seisukohti_ja_strateegiaid) (viimati vaadatud 09.11.2025.a)

Klaas-Lang, B., Praakli, K., Peedisson, A., Lašmanova, A. (2014). Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õppekeelega koolides” lõpparuanne. Tartu Ülikool. Eesti keele võõrkeelena osakond

Kristina Laks-Suško (2025). Ida-Virumaa õpetajate tööga rahuolu mõjutavad tegurid seoses eestikeelsele õppele üleminekuga. Magistritöö.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/ab3d2b36-1d31-49ee-a9a9-c00121c08be8/content> (viimati vaadatud 26.11.2025.a)

Kutsestandard, õpetaja, tase 7. (2025). Sihtasutus Kutsekoda.

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11373115> (viimati vaadatud 07.11.2025.a)

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628> (viimati vaadatud 09.11.2025.a)

Kyriacou, C. (2011). Some thoughts on teacher stress [in Slovenian]. *Education*, 42(4).

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. In *The handbook of behavioral medicine*, 282–325.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: Jossey-Bass

Lewin, K. (1940). Lewin’s 3 stage model of change explained.

<https://www.bmc.com/blogs/lewin-three-stage-model-change/> (viimati vaadatud 05.11.2025.a)

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5–41.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422; 399–401.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass. <https://psycnet.apa.org/record/1997-36453-000> (viimati vaadatud 28.11.2025)

Meie õpetajad (2025). Eesti Rahvusringhääling. <https://jupiter.err.ee/1609851163/meie-opetajad> (viimati vaadatud 29.11.2025.a)

Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., Zabrodskaja, A. (2013) Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikool. Eesti Keele ja Kultuuri Instituut

Neff, K. D. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*, 1–20.

Peaasi.ee. Peaasi — vaimse tervise infoportaal. <https://peaasi.ee/> (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Puksand, H. (2023). Õpetajad ja streik. *Eesti Kultuurileht Sirp* <https://www.sirp.ee/opetajad-ja-streik/> (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Riigi Teataja. (2022). Direktori, õppealajuhataja, õpetajate ja tugispetsialistide kvalifikatsiooninõuded. *RT – Riigiteataja*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/105072022003> (viimati vaadatud 07.11.2025.a)

Roeser, R. W. jt. (2013). *Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials*. 3–5; 787–789

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press. 10–14; 23–27; 139–145.

Salvet, S. (2012). Venekeelsete gümnaasiumide üleminek eesti õppekeelele eesti- ja venekeelses Delfis 2007–2011. Bakalaureusetöö.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/ae359e47-f12a-41ad-97db-b64b40b8a5a2/content> (viimati vaadatud 13.11.2025.a)

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press. , 33–44

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2024, 7. oktoober). Uuringu tulemuste tutvustus. *PowerPoint presentation*.

[https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-10/TALIS2024\\_esitlus.pdf](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2025-10/TALIS2024_esitlus.pdf) (viimati vaadatud 07.11.2025.a)

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) (2024).

[TALIS2024\\_UURING\\_Eesti\\_tulemused.pdf](#) (viimati vaadatud 28.11.2025.a)

Tervise Arengu Instituut (TAI). (2023). Õpetajate sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetavate koolituskursuste analüüs. [https://www.tai.ee/sites/default/files/2023-06/O%CC%83petajate%20sotsiaal-emotsionaalsed%20oskused\\_0.pdf](https://www.tai.ee/sites/default/files/2023-06/O%CC%83petajate%20sotsiaal-emotsionaalsed%20oskused_0.pdf) (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Tervise Arengu Instituut (TAI). (2024, 15. oktoober). Õpetajate heaolu ja stressitaluvust saab praktiliste oskuste abil tulemuslikult parandada.

<https://www.tai.ee/et/uudised/opetajate-heaolu-ja-stressitaluvust-saab-praktiliste-oskuste-abil-tulemuslikult-parandada>

Vaikuseminutid (2025). Vaikuseminutite harjutused – proovi ise!

<https://vaikuseminutid.ee/harjutused/> (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

Vodopjanova, N. Materjalid küsimustikest Maslach MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) <https://psycabi.net/testy/391-oprosnik-professionalnoe-emotsionalnoe-vygoranie-pv-metodika-k-maslach-i-s-dzhekson-adaptatsiya-n-vodopyanova-e-starchenkova-testy-dlya-diagnostiki-sindroma-pv> (viimati vaadatud 15.11.2025.a)

World Health Organization (WHO). (2022). Mental health. [https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1) (viimati vaadatud 03.11.2025.a)

World Health Organization (WHO). (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. Geneva: World Health Organization.

<https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-report>

(viimati vaadatud 09.11.2025.a)

Õpetajate Liit. (2025, 18. veebruar). Uued kutsestandardid seavad esile õpetajate tööheaolu. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2025/02/uued-kutsestandardid-seavad-esile-opetajate-tooheaolu/> (viimati vaadatud 07.11.2025.a)

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool, 160, 184.

## LISAD

### LISA 1. Ankeetküsitlus

Lugupeetud vastaja!

Oleme Tartu Ülikooli Narva Kolledži keeleõpetaja mitmekeelses koolis õppekava üliõpilased - Viktoria Heistonen ja Natalija Fomitšova. Kirjutame magistritööd teemal “Õpetajate arvamused enda vaimsest tervisest, motivatsioonist ja enesehoiust töökohal eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil”. Palume Teie abi töö uurimusliku osa küsimustiku täitmisel. Sellega seoses me palume Teil vastata allpool välja toodud küsimustele. Kasutame kogutud andmeid vaid selle uuringu läbiviimiseks. Küsimustik on anonüümne ning kõiki vastuseid säilitatakse konfidentsiaalsuse põhimõtteid silmas pidades. Küsimustiku täitmine võtab umbes 15 minutit aega. Küsimuste korral võtke meiega ühendust e-posti teel: [viktoriaheistonen@gmail.com](mailto:viktoriaheistonen@gmail.com), [natalija230382@gmail.com](mailto:natalija230382@gmail.com)

Ette tänades

Viktoria Heistonen ja Natalija Fomitšova

## LISA 2. Õpetajate vaimse tervise, enesehoiu ja motivatsiooni küsimustik.

### I. TAUSTAKÜSIMUSED.

#### 1. Vanus:

- Kuni 25 aastat
- 26 - 35 aastat
- 36 - 45 aastat
- 46 - 55 aastat
- 56 - 65 aastat
- Üle 65 aasta

#### 2. Sugu:

- Mees
- Naine

#### 3. Tööstaaž õpetajana (aastates):

- kuni 5 aastat
- 6 - 10 aastat
- 11 - 15 aastat
- 16 - 20 aastat
- Üle 20 aasta

#### 4. Eriala (mis ametil töötate koolis ja mis aineid õpetate)?

- Avatud vastus

#### 5. Klassiaste (mitmendas klassis õpetate?)

- Avatud vastus

#### 6. Töökoht

- Käesoleval hetkel eestikeelsele haridusele üleminev kool
- Kool, kus eesti keel on töökeeleks juba pikemalt.
- Muu (palun täpsustage)

**7. Mis maakonnas Te töötate?**

- Avatud vastus

**8. Töökoormus (tundide arv nädalas)**

- 1 - 10 tundi nädalas
- 11 - 15 tundi nädalas
- 16 - 20 tundi nädalas
- 21 – 25 tundi nädalas
- Üle 26 tunni nädalas

**9. Missugune on Teie haridustase? Juhul kui õpite käesoleval ajal, palun täpsustage seda "muu" lahtris ka.**

- Keskharidus
- Kutsekeskharidus
- Bakalaureus või sellega võrdsustatud haridus
- Magister või sellega võrdsustatud haridus
- Rakenduskõrgharidus
- Käesoleval ajal olen hariduse omandamisel (palun täpsustage "muu" lahtris allpool)
- Muu

**10. Kas olete läbinud täiendkoolitusi seoses eestikeelsele haridusele üleminekuga?**

- Olen läbinud vastavaid koolitusi
- Olen osalenud mõnel koolitusel, aga mitte piisavalt
- Ei ole saanud koolitust
- Muu (palun täpsustage)

## II. VAIMSE TERVISE HINDAMINE

### 11. Kuidas hindate oma vaimset tervist praegu? (Skaala 1-5)

- 1 - Väga halb
- 2 – Halb
- 3 – Keskmine
- 4 – Hea
- 5 - Väga hea

### 12. Kui sageli olete viimase kuu jooksul kogunud järgmisi sümptomeid (stress, ärevus jne)?

- Igapäevaselt
- Mitu korda nädalas
- Kord nädalas
- Mõnikord
- Mitte kunagi

### 13. Kui tihti viibite haiguslehel?

- Mitte kunagi
- Mõnikord
- Mitu korda aastas
- Väga tihti (täpsusta "muu" lahtris, kui tihti)
- Ei soovi vastata
- Vahel olen haige, kuid ei viibi haiguslehel
- Muu (avatud küsimus)

### 14. Mis on peamised stressiallikad Teie töös eestikeelsele haridusele ülemineku ajal?

- Avatud vastus

### **III. MOTIVATSIOONI HINDAMINE.**

**15. Kuidas hindate oma töömotivatsiooni eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil? (Skaala 1-5)**

- 1 - Väga madal
- 2 - Madal
- 3 - Keskmine
- 4 - Kõrge
- 5 - Väga kõrge

**16. Mis motiveerib Teid jätkama töötamist õpetajana praeguste muutuste keskel? (valige kõik sobivad vastused)**

- Soov aidata õpilasi
- Professionaalne areng
- Toetus kolleegidelt ja juhtkonnalt
- Töökoht ja palgatase
- Muu (palun täpsustage)

**17. Kas tunnete eestikeelsele haridusele ülemineku käigus suuremat ebakindlust oma töö tuleviku suhtes?**

- Jah, väga
- Jah, mõnevõrra
- Ei, üldse mitte

### **IV. VÄLJAKUTSED JA VAJADUSED.**

**18. Millised on Teie peamised väljakutsed seoses eestikeelsele haridusele üleminekuga?**

- Õppematerjalide kohandamine HEV-õpilaste jaoks
- Õpilaste õpitulemused
- Ülekoormus
- Sobivate õppematerjalide puudus
- Õppematerjalide kohandamine
- Lastevanematega suhtlemine
- Muu (palun täpsustage)

**19. Mis toetust vajate oma töö tõhustamiseks üleminekuperioodil? (valige kõik sobivad vastused)**

- Rohkem koolitusi
- Juhtkonna ja kolleegide suuremat toetust
- Väiksemat töökoormust
- Töö ja eraelu paremat tasakaalu
- Kooliõpilaste lastevanemate tugi ja koostööd
- Muu (palun täpsustage)

**20. Kas Teie organisatsioonis on tasustatud tervisepäevade kasutamise võimalus?**

- Jah
- Ei
- Ei tea
- On olemas, kuid ma ei kasuta

**21. Kas vajate tasustatud vabu päevi, *nõ* tervisepäevi töötamise toetamiseks?**

- Jah! See motiveerib mind veel paremini tööd tegema
- Ei vaja, kuna sellega midagi ei muutu
- Ükskõik
- Muu (palun täpsustage)

**22. Mis abi ja tuge Te vajaksite töökohal, kui tekib mure või keeruline olukord?**

- Psühholoogiline abi
- Nõustamine töökohal
- Kompensatsioonid spordi eest
- Ei vaja tuge
- Muu (palun täpsustage)

**23. Kuidas hindate oma töökorraldust ja -tingimusi eestikeelsele haridusele ülemineku perioodil?**

- 1-Väga halvasti
- 2-Halvasti
- 3-Keskmiselt
- 4-Hästi
- 5-Väga hästi

## **V. ENESEHOIU HINDAMINE.**

**24. Milliseid enesehoiu võtteid Teie kasutate oma vaimse ja füüsilise heaolu säilitamiseks? (valige kõik sobivad vastused)**

- Füüsiline treening
- Meditatsioon või lõõgastuse meetodid
- Tööst vaba aeg (puhkus, hobid)
- Kolleegide või juhtkonna toetus
- Psühholoogiline nõustamine/supervisioon
- Vaikuseminutid
- Muu (palun täpsustage)

**25. Kui tõhusaks hindate oma enesehoiu strateegiaid? (Skaala 1-5)**

- 1 - Väga ebatõhus

- 2 - Ebatõhus
- 3 - Keskmise
- 4 - Tõhus
- 5 - Väga tõhus

## VI. LÕPUMÕTTED:

26. Kas soovite lisada midagi, mis võiks aidata paremini mõista Teie kogemust ja olukorda seoses eestikeelsele haridusele üleminekuga?

- Avatud vastus

## VII: Maslachi professionaalse läbipõlemise küsimustik

27. Palun vali igast reast ainult üks väide

Maslach MBI-ES meetodi väited	Mitte kunagi (0p)	Väga harva (1p)	Harva (2p)	Mõnikord(3p)	Sageli (4p)	Väga sageli (5p)	Iga päev(6p)
1. Tunnen end emotsionaalselt kurnatuna							
2. Pärast tööd tunnen end nagu tühjaks pigistatud sidrun							
3. Hommikul tunnen end väsinuna ja ei taha tööle minna							
4. Saan hästi aru sellest, mida tunnevad mu õpilased ja kolleegid ning püüan sellega hariduse kvaliteedi huvides arvestada							
5. Ma tunnen, et suhtlen mõnede õpilaste ja kolleegidega nagu objektiga (ilma soojuse ja kiindumusega).							
6. Tunnen end energilisena ja emotsionaalselt innustatuna							
7. Tean, kuidas leida õige lahendus suhtluse käigus tekkivates konfliktsituatsioonides							

8. Tunnen end masendatult ja ükskõikselt							
9. Olen kindel, et minu töö on inimestele tähtis							
10. Viimasel ajal olen muutunud jahedamaks nende suhtes, kellega töötan							
11. Märkan, et mu töö teeb mind julmaks							
12. Mul on palju tulevikuplaane ja ma usun nende elluviimisse							
13. Minu töö valmistab mulle üha suuremat pettumust							
14. Mulle tundub, et töötan liiga palju							
15. Juhtub, et ma tõesti ei hooli sellest, mis toimub mõnede minu õpilaste ja kolleegidega							
16. Ma tahan end kõigest eraldada ning puhata teistest							
17. Suudan kergesti luua meeskonnas sõbraliku ja koostöise õhkkonna							
18. Töötades tunnen elevust							
19. Tänu oma tööle olen oma elus juba palju tõeliselt väärtuslikku teinud							
20. Tunnen ükskõiksust ja huvi kadumist paljude asjade vastu, mis mind oma töös varem õnnelikuks tegid							
21. Tööl saan emotsionaalsete probleemidega rahulikult hakkama							
22. Mulle tundub viimasel ajal, et kolleegid ja õpilased panevad tihti oma probleemid ja kohustused minu peale							