

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Narva Kolledž
„Keeleõpetaja mitmekeelses koolis“

Merle Pöder

**Õpetajate tööalased motivaatorid ning motivatsiooni languse
põhjustajad Tallinna Lasnamäe koolide ja lasteaedade näitel**

Magistritöö

Juhendaja: Anu Leuska; MSc, TÜ Narva Kolledž

NARVA 2023

SUMMARY

„The work motivators of teachers and the reasons for the decrease in motivation are based on the answers from Lasnamäe schools and kindergartens in Tallinn.“

The writing of this master's thesis was caused by a shortage of teachers in both primary and primary educational institutions. The aim of the research was to find out the perception of the factors that keep and decrease the motivation of the teachers of Lasnamäe general education schools and municipal kindergartens in their working environment. Two questions were asked as a research problem in the work: first – what are the factors that most influence a teacher's motivation in his or her work environment – what keeps it going, helping the teacher to stay in the profession? The second question was asked: what are the main lowering factors of motivation that can cause the teacher to leave? The quantitative study used the responses to an online survey sent to early childhood education and school teachers, in which teachers assessed the strength of the impact of the claims made. Descriptive statistics were used for data processing. In the theoretical part of the work, the theories of self-efficacy and self-determination were considered as the main motivational factors that support the job satisfaction of teachers. It also addressed the factors that influence a teacher's work-related motivation, such as workload and environment, inclusive education, work-related relationships and collaboration, valuing the teacher's work, which can cause him more stress. The results of the survey revealed that the teachers surveyed are well motivated based on self-efficacy, have high goals for their work, self-belief in coping, sufficient autonomy and professional preparation. For most school teachers, a decrease in motivation is caused by the large number of children being taught, while for kindergarten teachers, the large number of children with special needs. School teachers are more concerned about the limited time resources and the transfer of work to personal time. It also turned out that teachers value their profession more highly than in previous years, but this is not perceived in social feedback. Most teachers are motivated by self-development and the progress of children, the salary has a smaller impact. A third of teachers have experienced a drop in motivation this school year, less than half have an increase in motivation, a quarter of teachers are stressed, and a tenth of them are planning to leave the profession. However, most of the teachers who responded expressed satisfaction with their work.

SISUKORD

| | |
|---|----|
| SUMMARY | 2 |
| SISSEJUHATUS | 5 |
| 1. MOTIVATSIOONI TEOREETILISED LÄHTEKOHAD | 8 |
| 1.1. Motivatsiooni vajalikkus | 8 |
| 1.2. Tööga rahulolu | 10 |
| 1.3. Enesemääratlemise ja enesetõhususe mõju motivatsioonile | 11 |
| 1.4. Motivatsiooni olulisus õpetaja töös | 14 |
| 2. ÕPETAJATE MOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID..... | 17 |
| 2.1. Tööstress | 17 |
| 2.2. Töökeskkond | 20 |
| 2.3. Töökoormus | 22 |
| 2.4. Tööalased suhted ja koostöö | 23 |
| 2.5. Kaasav haridus | 24 |
| 2.6. Õpetaja töö väärtustamine | 26 |
| 3. EMPIIRILINE UURIMUS..... | 28 |
| 3.1. Metoodika | 28 |
| 3.2. Valim | 30 |
| 3.3. Tulemused | 30 |
| 3.3.1. Üldandmed..... | 30 |
| 3.3.2. Õpetajate enesetõhusus | 32 |
| 3.3.3. Töömotivatsiooni toetavad tegurid | 33 |
| 3.3.4. Õpetaja hinnang töömotivatsioonile | 35 |
| 3.3.5 Motivatsiooni langetavad tegurid..... | 37 |
| 3.3.6. Õpetaja hinnang motivatsiooni langusele | 40 |
| 3.3.7. Kooli- ja lasteaiaõpetajate vastuste erinevused | 41 |
| 3.4. Arutelu | 43 |
| KOKKUVÕTE | 50 |
| KASUTATUD ALLIKAD | 52 |
| LISAD | 64 |
| Lisa 1. Ankeetküsimustik | 64 |

| | |
|---|-----------|
| Lisa 2. Õpetajate kommentaarid ankeedis | 65 |
| Lisa 3. Valimivea protsendi arvutustabel..... | 67 |
| Lisa 4. Õpetaja enesetõhusus..... | 67 |
| Lisa 5. Töömotivatsiooni toetavad tegurid..... | 68 |
| Lisa 6. Õpetaja hinnang töömotivatsioonile..... | 68 |
| Lisa 7. Töömotivatsiooni langetavad tegurid | 68 |
| Lisa 8. Õpetaja hinnang töömotivatsiooni langusele | 69 |
| Lisa 9. Kooli ja lasteaedade õpetajate võrdlusdiagrammid | 69 |

SISSEJUHATUS

Õpetaja täidab olulist rolli kodanikuühiskonna kujundamisel. Tal on suur mõju õpilastele, nende kaudu lapsevanematele ja laiemalt kogu ühiskonnale. Õpetaja on teadlik ühiskonnas toimuvatest protsessidest ja suundumustest, on ise nende mõjutajaks, olles samas neist mõjutatav.

Õpetaja ameti eelduseks on lisaks pedagoogilistele kompetentsidele tema kutse-eeetika ja isiklike väärtuste kogum. Kutse-eeetika kriteeriumide juurde kuulub professionaalsete oskuste pidev täiendamine ja arendamine, enesevalitsemine ja emotsioonide juhtimine (Eesti Õpetajate Liit, 2022).

Õpetaja kutsekäitumises avaldub missiooniteadvus, kompetentsus ning koostöövalmidus. Tema vastutus põhineb teadlikkusel kutseoskustest ja oma tööga seotud eetilistel tõekspidamistel ning üldinimlikel väärtushinnangutel (Eesti Õpetajate Liit, 2022).

Eesti Õpetajate Liit sedastab, et õpetajal lasub vastutus ühiskonna ees, kuna tema töö on suunatud tulevikku. Seetõttu on õpetajal õigus oodata ühiskonnalt ja selle kodanikelt õpetajakutse väärtustamist. Kuid võimalused oma tööd hästi teha ning hoolitseda enda kutsealase täiendamise eest sõltuvad palju õpetustöösse ja üldiselt haridusse paigutatud ressurssidest. Seega on õpetajal õigus nõuda oma pingutustele tunnustust sobivate töötingimuste, töötasu, eelkõige aga staatuse näol (Eesti Õpetajate Liit, 2022).

Õpetaja tööd koolis peetakse üheks stressirohkemaks ametiks (Clipa & Boghean, 2014), sama stressirohke on ka lasteaiaõpetaja elukutse. Kuna tööalased nõuded õpetajatele on aasta-aastalt vaid suurenenud, on kasvanud tööstress kogu haridusvaldkonnas (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tulemusena näeme täitmata jäänud õpetaja ametikohti.

Sellest lähtuvalt on vaja tegeleda põhjuste otsimisega, mis motiveerib õpetajaid või mis põhjustab nende motivatsiooni langust ning läbipõlemist, tihti ka töölt lahkumist. Ühiskonnas laiemalt on vajalik teadvustada ja otsida toimivaid lahendusi tegelemaks õpetajaametist tulenevate väljakutsetega, vastasel juhul ei ole põhjust oodata järelkasvuprobleemide lahendamist või õpetajate ametisse jäämist. Tänapäevaks on meie hariduse andmine aga jõudnud olukorda, kus õpetajate puudus võib muuta edaspidi antava hariduse kvaliteeti.

Kooliõpetajate puudusest ja järelkasvu probleemidest on räägitud küll palju aastaid, kuid tänaseks on täitmata kohtade arv veelgi suurenenud, lähiajal võib see arv küündida Eesti Haridustöötajate Liidu esimehe Reemo Voltri sõnul ligi 5000-ni (Voltri, 2022). Järgnevad aastad ei anna samuti põhjust optimismiks – õpetajaskond vananeb, nende lahkumine süvendab probleemi ulatust. Kui lisada faktorid, et õpetajad ei ole alati oma erialavalikuga rahul ning noored eelistavad muid ameteid õpetajaametile, siis see võib lähiaastatel kaasa tuua tõsise õpetajate puuduse, tõdevad ka teadlased Saks ja Hunt jt (2022).

Eesti Statistikaameti tulemustest on selgunud, et ühe aasta möödudes oli endiselt õpetajatööl 95% kõigist õpetajatest, alustavatest õpetajatest jätkas aasta järel õpetajana 84%. Kahe aasta järel oli õpetajatöölt lahkunud 10% kõigist õpetajatest ning ligi veerand alustavatest õpetajatest. Kolme aasta järel oli alustavatest õpetajatest töölt lahkunud isegi kolmandik (Statistikaamet, veebileht).

Tartu Ülikooli teadlaste (Saks jt, 2022) hinnangul mõjutavad õpetajat põhiliselt professionaalne identiteet, nende ametis püsimist aga motivatsioon ja tööle pühendumine. Õpetajad on nimetanud enda ametis püsimise faktoriteks isiklikke ja professionaalseid väärtuseid, enesetõhusust ning tööga rahulolu. Tööl püsimist ohustavateks teguriteks aga töö nõudlikkust ja selle pingelisust.

2022 aastal EHL liikmete seas läbi viidud küsitlusest selgus, et vastanuiust 56% on viimasel ajal mõelnud töölt lahkumisele, neist 75% tõi peamiste põhjustena välja väikese töötasu ja suure töökoormuse (Voltri, 2022).

Olenemata kõigist headest haridustulemustest on Eestis seoses õpetajate puudusega olukord kriitiline, tõdevad Eisenschmidt, Ruus ja Poom-Valickis (2015) läbiviidud uuringus. Ka vaatamata õpetaja professionaalse arengu toetamisele ning õpetajate koostöö suurendamisele, samuti püüdlustele teha õpilastele õpitav huvitavaks ning muuta õpetajatööd loomingulisemaks, ei ole õpetaja amet noortele atraktiivne, seetõttu ka jätkusuutlik. Kõige kriitilisem olukord on õpetajate sotsiaalse staatusega, eriti palgaoludega. Autorite soovitusel tuleks teha hariduse enda ressursisides põhjalik analüüs (Eisenschmidt jt, 2015).

Õpetajate puudus haridusasutustes on probleem, mis andis tõuke käesoleva magistritöö kirjutamiseks. Nii tõstatati probleemküsimused: mis motiveerib õpetajaid, et nad jäävad tööle

ka raskustes; mis on olulised põhjused, miks õpetajad lahkuvad ametist? Kui teada õpetajate tegelikke vajadusi, annab see võimaluse edaspidi leida toimivaid lahendusi.

Käesolev töö on jaotatud teoreetiliseks ja empiiriliseks osaks, mõlemad põhiosad jagunevad ka alaosadeks. Teoreetilises osas toetuti erinevatele uuringutele ja teoreetikutele, kes käsitlevad õpetaja heaolu ja stressi põhjuseid, enesemääratlemis- ja enesetõhususteooriat, motivatsiooni ning selle hoidmise või langusega seotud tegureid. Töö empiirilises osas kirjeldatakse metoodikat, valimit, analüüsitakse saadud ankeetküsimustiku tulemusi ja tehakse järeldusi. Antud töös käsitletakse nii alus- kui üldhariduse õpetajaid ühtse õpetajaskonnana, mida varem uurimistöodes teadaolevalt ei ole tehtud.

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada Lasnamäe üldhariduskoolide ja munitsipaallasteaedade õpetajate motivatsiooni hoidvate ja langetavate tegurite tajumist oma töökeskkonnas. Selleks püstitati uurimisküsimused:

- millised on õpetaja töömotivatsiooni enim soodustavad tegurid tema töökeskkonnas – mis seda hoiavad, aidates õpetajal püsida ametis?
- millised on motivatsiooni peamised langetavad tegurid, mis võivad põhjustada õpetaja lahkumist?

Uurimisprobleemist lähtuvalt püstitati käesolevas magistritöös ka kaks hüpoteesi:

Hüpotees 1: Õpetaja motivatsiooni toetab õpetajaameti isiklik väärtustamine.

Hüpotees 2: Õpetaja peamine motivatsiooni langetaja on suur töökoormus.

1. MOTIVATSIOONI TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

1.1. Motivatsiooni vajalikkus

Sõna motivatsioon tuleneb ladinakeelsest sõnast *move're*, mis tähendab „liigutama“, „liikuma“ või „kandma“; sõna *motus* aga „liigutama“ (Mahoney, 2002). Motiiv on jõud, mis paneb inimese liikuma ja tegutsema. Kidron defineerib „*motivatsiooni kui indiviidi sisemist seisundit, mis ajendab teda kindlal viisil käituma*“ (Kidron, 2008, lk.123). Motivatsiooni on peetud ka teotahteks, sisemiseks ajendiks, põhjuseks ja jõuks, mis mõjutavad inimese tegevust (Vadi, 2000). Denny (2010) vaates on motivatsioon teadlik tegutsemine kindlas suunas. Reeve, Jang jt. (2004) peavad motivatsiooniks sisemist protsessi, inimese seisundit, mis soovib muutusi kas iseendas või keskkonnas, andes tõe ja suuna, mis on vajalik keskkonnaga kohanemiseks või probleemide lahendamiseks. Motivatsioon on jõud ja protsess, mis algatab ja juhib eesmärgile suunatud käitumist.

Motivatsiooni langus on seotud demotivatsiooniga, mida käsitletakse kui vähenenud huvi ja entusiasmi oma töö vastu (Cambridge University Press, 2023). Demotivatsiooni on käsitletud motivatsiooni puudusena, vastandina motivatsiooni omamisele. Motivatsiooni puudust on sageli seostatud huvi puudumisega eesmärgi saavutamisel, selle kadumist aga hirmuga ebaõnnestumise ees (Denny, 2010).

Motivatsiooniprotsesside paremaks mõistmiseks on vajalik teada motivatsiooni liike. Motivatsiooni jaotatakse sisemiseks motivatsiooniks, väliseks motivatsiooniks ja amotivatsiooniks (Raudsepp jt, 2010). **Siinkohal** käsitletakse **amotivatsiooni** kui motivatsiooni puudumist, kus indiviidil ei ole kavatsust ega energiat osalemaks tegevuses. Väline motivatsioon on mõjutatud välistest mõjutajatest nagu teiste inimeste kiitus, heakskiit, tunnustus, samuti töötasu, preemia jne (Raudsepp jt, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Sisemise motivatsiooni ajal tegutseb isik oma vaba tahte alusel, tundes tegevustes naudingut, saades sellest rahulolu ja rõõmu. Sisemist motivatsiooni on võimalik jagada järgnevalt: soov õppida tegevustes juurde uusi teadmisi ja oskusi; soov tegutsedes jõuda eesmärkide püstitamiseni ja neid ületada; soov eesmärgipõhisest tegevusest kogeda erinevaid elamusi ja naudingut (Raudsepp jt, 2010).

McCCellandi saavutusmotivatsiooni teooria kohaselt omandatakse ja kujundatakse üksikisiku konkreetsed vajadused elu jooksul. Teooria väidab, et inimesel on kolme tüüpi motivatsioonivajadust – saavutus-, võimu- ja kuuluvusvajadus, mis mõjutavad tema käitumist. Siinjuures on saavutusmotivatsiooniks tõukejõud, mille abil inimene soovib püstitada ja saavutada väljakutsuvaid eesmärke, kuid saavutus on olulisem kui saadav tasu. Võimumotivatsiooniga inimesed soovivad mõjutada oma organisatsiooni ja on valmis selleks riske võtma. Kuuluvusvajadusega inimesed soovivad teistele meeldida ja olla nende poolt aktsepteeritud, eelistades pigem koostöösituatsioone kui võistluslikke olukordi (McCCelland, 1961).

Kiziltepe (2008) on uurinud motivatsiooni ja demotivatsiooni ülikooli õppejõudude seas. Oma töös avab ta motivatsiooni erinevaid tahke: see võib tuleneda saavutusvajadusest; sisemisest jõust, mis peegeldab psüühilist energiat; võib olla põhjustatud välisest jõust, mis paneb inimest edasi liikuma; see on jõud, mis takistab inimesel ebaõnnestuda või käivitab tema vajadusi. Kiziltepe järeldeb, et motivatsioon on inimkäitumise aluseks (Kiziltepe, 2008).

Motivatsioonile on antud erinevaid selgitusi, kuid ühtne määratlus puudub. Näiteks võib motivatsiooni defineerida kui „*tegevuse põhjuste või ajendite kogumit*“ (Puksand & Erelt, 2014, lk 287). Veel tuuakse välja, et „*motivatsioon on teoreetiline konstruktsioon, mille abil seletatakse käitumise, eelkõige eesmärgipärase käitumise algatamist, suunda, intensiivsust, püsivust ja kvaliteeti*” (Brophy, 2014, lk 14). Motivatsioon annab põhjuse, miks, kui kaua ja kui pühendunult midagi otsustatakse teha (Han & Yin, 2016). Brophy (2014) väidab, et motiveeritud inimene käitub eesmärgipäraselt.

Motivatsiooni paremaks mõistmiseks lähtutakse motivatsiooni defineerimisel erinevatest teooriatest, millest üks levinumaid on Ryani ja Deci enesemääratlemise teooria. See teooria jaotas motivatsiooni sisemiseks ja väliseks motivatsiooniks (Ryan & Deci, 2000). Sisemine motivatsioon on jaotunud kaheks – esimene väljendub juhul kui inimene tunneb end hästi, on positiivselt meelestatud ja tema huvi püsib kõrge. Teine väljendub inimese püüdluses tasakaalustada enda arusaamasid välisest keskkonnast tulevaga (Ryan & Deci, 2000).

Sisemine motivatsioon on seotud tegevustega, mis suurendab inimese sisemist rahuolu. See on seotud ka loovuse ning kvaliteetse õppimisega ja on kooskõlas inimese enda väärtustega. Sellest tulenevalt on sisemine motivatsioon õpetajaameti juures väga oluline (Malva jt, 2018).

Välise ehk kontrollitud motivatsiooni puhul on tegemist tegevustega, mida tehakse teiste tegevuste jaoks või tõttu. Kontrollitud motivatsioon on pigem tingitud sisemisest survest, et vältida süütunnet või tugevdada eneseväärikust. Ka võib olla põhjustatud välisest mõjust nagu negatiivsete tagajärgede vältimine või oodatav tasu (Ryan & Deci, 2000).

1.2. Tööga rahulolu

Õpetaja amet on inimkonnaga kaasas käinud läbi ajaloo. Alati on olnud õppijaid ja õpetajaid. Käesoleval ajal toimuvad muutused ühis- ja inimkonnas on mõjutanud hariduselu, mis otseselt puudutavad õpetajat ja tema tehtavat tööd. Tähelepanu keskmesse on tõstetud õppija, kus õpetaja auväärne roll on taandumas ning suhtumine õpetajaametisse on muutunud. Õpetajate puuduse taustal on nüüd oluliseks teemaks tõusnud õpetaja rahulolu oma tööga, tema motivatsioon ja seda mõjutavad tegurid. Kuna motivatsioon on seotud õpetaja käitumise, hoiakute ning tööga rahuloluga, siis peatutakse järgnevalt sellel teemal.

Tööga rahulolu on peamine mõjutegur, mis mõjutab tehtava töö kvaliteeti. Seda rahulolu defineeritakse kui oma tööst saadavat saavutus- ja rahuldustunnet, mis võib olla positiivses seoses õpetaja hoiakutega oma töö ja töösoorituse suhtes. TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2020) poolt läbiviidud regressioonanalüüsid näitasid, et tööga rahulolu tase on kõrgem neil õpetajatel, kes peavad end ühiskonnas väärtustatuks.

Tööga rahulolul on kanda võtmeroll õpetajate igapäevatöös, olles seotud õpetaja hoiakute, pingutuste ja enesetõhususega (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ainley ja Carstensile (2018) väidavad, et tööga rahulolu tuleneb heaolutundest, mille töötajad saavad tööd tehes. Tuuakse esile, et õpetajate töörahulolu on seotud sisemiste teguritega nagu autonoomia, enesetõhususe ja seotuse tundega, millel peatutakse pikemalt käesolevas töös motivatsiooniteooriate juures.

Töörahuloluga on seotud ka välised tegurid nagu juhtimise kvaliteet, organisatsiooni ja ametikoha maine, töötasu ning muud hüved. Olulised on veel karjääri- ja enesetäiendamise võimalused, töökeskkond ja töökorralduslikud aspektid jms. (Leppik, 2019).

Jeon ja Wells (2018) on uurinud eelkooli õpetajaid ning leidnud seosed tööga rahulolu ja tööjõu voolavuse vahel. Õpetajad, kes olid oma tööga vähem rahul, olid altimad vahetama töökohta ja tegema seda sagedamini kui rahulolevad õpetajad. Klasseni ja Chiu (2010) uuringu kohaselt

kogevad rahulolevamad õpetajad ka vähem stressi. Seega õpetajad, kes on oma tööga rahul, on rohkem ametile pühendunud (Anari, 2012) ning neil on väiksem oht ametialaselt läbi põleda (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Oma tööga rahulolematu õpetaja ei suuda haridusse sel määral panustada nagu rahulolev õpetaja. Oluline on eraldada tööga rahulolu põhjuseid, mille võib omakorda jagada kaheks: rahuloluks praeguse töökeskkonnaga või rahuloluks oma ametiga. Neid on oluline üksteisest eristada, kuna õpetajad enamasti väljendavad rahulolu seoses oma tööga ehk õpetamisega, kuid on rahulolematud töötingimustega (TALIS, 2020).

TALIS (2020) avaldatud uuringu tulemuste põhjal on Eesti õpetajad oma töökeskkonnaga enamasti rahul ning ainult 14% õpetajatest sooviks võimaluse korral kooli vahetada. Selle uuringu puhul tuleb arvestada, et uuringus osales juhuvalimi teel igast riigist 200 kooli ning igast neist 20 õpetajat, kes õpetavad 7.-9. klassides.

Uuringud seostavad õpetaja tööga rahulolu tema töötulemustega (Renzulli jt, 2011) ehk õpetamise kvaliteediga. Seega on vajalik paremateks õpitulemusteks tagada mitte üksnes õppija, vaid ka õpetaja heaolu. Õpetaja mõjuala on suur – ta mõjutab teisi õpetajaid, üldisemalt kooli sisekliimat, eelkõige aga õpilasi ja tema vanemaid. Nii on õpetaja rahulolul oma tööga suurem kandepind kui ühe isiku heaolul – see mõju kandub kaudselt kogu ühiskonda.

1.3. Enesemääratlemise ja enesetõhususe mõju motivatsioonile

Käesolevas töös on fookus motivatsiooni hoidvatel ja seda langetavatel põhjustel, seetõttu on asjakohane lühidalt tutvuda teooriaga, mis on motivatsiooni aluseks.

Inimese tõhusaks toimimiseks on vajalik tema psühholoogiliste baasvajaduste rahuldamine, mida käsitleb Gagne ja Deci (2005) enesemääratlemise teooria. Selle teooria järgi põhjustavad inimeste käitumist kas sisemised või välised tegurid, olles tema valiku mõjutajaks. Sisemine motivatsioon tekib psühholoogiliste vajaduste nagu autonoomia, seotus ja kompetentsus baasil, väline motivatsioon aga toetub pigem tegevustele järgnevale ehk tagajärgede mõjule.

Autonoomiat käsitletakse kui oma tegevuse toetamist kõige kõrgemal refleksiooni tasemel nagu väidavad Gagne ja Deci (2005). Sisemine motivatsioon on seotud autonoomse

motivatsiooniga, kus tegutsetakse sisemise vabatahtlikkuse alusel, huvist lähtuvalt. Autonoomne ja kontrollitud motivatsioon on tahtlikud, vastandudes demotivatsioonile. Gagne ja Deci (2005) motivatsioonimudel käsitleb: amotivatsiooni kui tahtliku regulatsiooni puudumist; sisemist motivatsiooni kui huvitatust, naudingut tegevusest või ülesandest; välist motivatsiooni kui välist- ja integreeritud sisendit.

Nagu eelpool toodud, on inimesel kaasasündinud vajadused seotuse, autonoomia ja pädevuse järele. Need aspektid on seotud enesemääratlemise teooria kolme põhilise psühholoogilise vajadusega (Ryan & Deci, 2000). Seotuse mõistet käsitletakse siin kui kuuluvusvajadust, mis tähendab olla seotud teiste isikutega, olla armastatud ja hoitud. See toetub inimese vajadusele tunnetada sidet ja ühtekuuluvust teiste inimestega ning olla nende poolt aktsepteeritud. Autonoomsus viitab isiku tahtele juhtida ise oma tegevust ja käitumist, mis on kooskõlas minatundega. See lähtub inimese vajadusest tunda ennast otsustajana ja oma käitumise eest vastutavana. Pädevus ehk kompetentsus on oskuste ja omaduste kogum, mille tõttu on võimalik olla oma töös tulemuslikum (Ryan & Deci, 2000).

Enesemääratlemise teooriale toetudes võib väita, et õpetamine on motiveeriv juhul kui toetatakse neid kolme õpetaja baasvajadust – autonoomsust, pädevust ja seotust. Oluline on õpetajaga arvestada, toetades tema huvisid ja eesmäärke, millega saab omakorda toetada tema autonoomsust. Õpetaja pädevust saab toetada kui anda talle jõukohaseid, kuid keerukamaid ülesandeid. Seotuse vajadust saab toetada tema väärtuste ja sotsiaalsuse toetamisel (Saks jt, 2022).

Bandura on defineerinud enesetõhusust kui „inimese hinnangut oma võimetele sooritada ja organiseerida vajalikke tegevuskäike eesmärgiga saavutada soovitud tulemusi“ (Bandura, 1986, lk. 391). Enesetõhusus mõjutab isiku käitumismustrite valikut. Samuti väidab Bandura (1993), et suurem usk enesetõhususse on seotud kõrgemate eesmärkide ja kindlama pühendumusega. Tema sõnul arendavad inimesed enda tõhusust nelja allika põhjal: enda saavutustest; teiste soorituste jälgimisest; sõnalisest veenmisest ja sotsiaalsest mõjust; füsioloogilistest seisunditest, milles hindavad oma võimekust (Bandura, 1977).

Enesetõhususe teooria on seotud inimese uskumustega oma võimetele – sooritada ja lahendada edukalt teatud ülesandeid ning situatsioone. Nendele uskumustele toetub inimese mõtlemine, käitumine ja tunnetus (Bandura, 1994). Bandura (1977, 1989) sotsiaalse õppimise teooria kohaselt seab õppija enesele eesmärgid, mille saavutamiseks teeb pingutusi. Nii on

enesetõhusus seotud isiku uskumusega oma võimetusse – kõrge enesetõhususega isik jätkab pingutusi ka siis kui on tegemist raskete väljakutsetega, madala enesetõhususega isik pingutab minimaalselt ning loobub kergelt. Seejuures annab eesmärgi saavutamine rohkem sisemist rahulolu kui välised mõjutajad nagu kiitus, hinded, palk jms.

Bandura (1994) räägib inimese tegude ja selle tagajärgede vahelisest seosest. Isikul kujuneb tagajärgede ootus, mis mõjutab tema edasist käitumist – ta oskab ette arvata, milliseks kujunevad tema käitumise tagajärjed (saadava tunnustuse, preemia, tänu vms näol). Sarnaselt on inimesel enesetõhususe taju, kuidas ta suudab toime tulla konkreetse ülesandega. Näiteks tuuakse välja kõrge enesetõhususega inimeste omadused: ta on huvitatud oma tegevustest, tuleb toime pettumustega, tajub probleemides väljakutset, on pühendunud oma tegevustele (Allik jt, 2003). Nii on tajutud enesetõhususel mõju isiku käitumisele või selle muutmisele juhul kui isik korrigeerib oma käitumist edu kogemisel (Bandura, 1977).

Bandura tõi välja järgmised neli enesetõhususe allikat. Esimene on seotud isiklike kogemustele tugineva käitumise muutusega – õnnestumised tugevdavad enesetõhusust, kuid korduvad ebaõnnestumised nõrgestavad seda juhul kui ebaõnnestumine leiab aset varajases faasis. Korduva eduelamuse abil on võimalik enesetõhusust tugevdada, millega seoses väheneb ka ebaõnnestumiste negatiivne mõju (Bandura, 1977).

Teiseks enesetõhususe allikaks on nn asenduskogemused. Inimeste ootused ei põhine ainult enda, vaid toetuvad ka teiste kogetule. Nähes teisi inimesi pingutades edu saavutamas, tekib inimesel rohkem pingutades ootus enda edule ja õnnestumisele. Siiski ei ole teiste kogemuste põhjal tugevnenud enesetõhusus niivõrd tugev kui enda käitumise tulemusena saadud enesetõhusus (Bandura, 1977).

Kolmas enesetõhususe allikas on verbaalne veenmine. Inimest on võimalik suuliselt veenda tema edukuses ja võimes saada hakkama raskete olukordadega. Selline veenmine on lihtsalt kasutatav ja rakendatav, kuid saavutatav enesetõhususe tõus ei ole niivõrd tugev kui isiklike kogemuste põhjal saavutatud enesetõhusus (Bandura, 1977).

Neljanda enesetõhususe allikana on Bandura esitanud emotsionaalse erutuse, mis on tingitud stressirohkest olukorrast. Positiivne emotsioon parandab enesetõhusust, kuid negatiivne või kõrge erutus seisund pigem nõrgestab seda. Eduelamus on tõenäolisemalt saavutatav madalama ärevustasemega (Bandura, 1977).

Individuaalsel enesetõhususel on oluline roll selles, kuidas eesmärke ja erinevaid väljakutseid rakendatakse. Enesetõhusus mõjutab isikut, tema psühholoogilisi aspekte, käitumist, samuti motivatsiooni (Bandura, 1994). Bandura väitel määrab usk oma võimetusse selle, kuidas inimene oma ressursse kasutab, kui palju ta eesmärkide saavutamiseks panustab ning kui püsivaks kujunevad saavutatud tulemused.

Samadel seisukohtadel on Lunenburg (2011), kinnitades Bandura teooria toimimist – enesetõhusus mõjutab inimese eesmärke, mida ta on enda jaoks seadnud. Madala enesetõhususega isik kaldub vastavalt püstitama endale madalamaid eesmärke, samas kõrgema enesetõhususega isik seab endale kõrgemad eesmärgid (Lunenburg, 2011).

Eelnevalt esitatud põhimõtted laienevad õpetajaametile. Näiteks avaldub õpetaja enesetõhusus Lunenburgi (2011) järgi refleksioonis, mis on alus tulemuslikuks õpetamiseks, mõjutades õpetamismetoodika valikut ning on positiivse mõjuga õpilaste õppimisele. Percy (2012) järgi on enesetõhusus seotud õpetaja enesehinnanguga – kuidas ta määratleb ja tagasisidestab oma õpetamise tulemusi, kuidas hindab oma suhteid õppijatega ning millised on õpetaja enda hoiakud (Percy, 2012).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetaja enesetõhususe rakendamine, ka tööga rahulolu on olulised professionaalsuse näitajad, mis väljendavad tema hoiakuid ja uskumusi oma võimekusse teatud tegevusi edukalt sooritada. Kuna enesetõhusust on peetud ka enesekindluseks (Lunenburg, 2011), siis aitab teadlik enesetõhususe rakendamine üleval hoida sisemist motivatsiooni õpetajana töötamisel.

1.4. Motivatsiooni olulisus õpetaja töös

Õpetaja seisukohalt on oluliseks sisemiseks motivaatoriks õpetaja autonoomsus – õpetaja peab oma tegevust huvitavaks, vajalikuks, ta väärtustab seda. Enesetõhususteooria toetab autonoomset motivatsiooni, kus õpetaja tunneb end töökeskkonnas toetatuna, milles on rahuldatud tema psühholoogilised põhivajadused: autonoomsus (tunne, et on olemas vajalikud teadmised ja oskused; valikuvõimalused; nõustub tööülesannetega), kompetentsus (enesetõhususe tunnetamine) ja seotus (kokkukuuluvus teistega). Orsini rõhutab, et kui neid

faktoreid ei ole täidetud, jääb motivaatoriks väline ehk kontrollitud motivatsioon, mis ei ole piisavalt tugev hoidmaks õpetajat ametis (Orsini, 2020).

Ka Fullan (2006) toob esile positiivse seose õpetaja motivatsiooni ja tema autonoomsuse, enesetõhususe ja õpetamisviisi vahel. Õpetaja motivatsiooni mõistmiseks on vajalik vaadata seda koos enesetõhususteooriaga, mis keskendub põhjustele, miks isik antud ülesandega tegeleb. Väliste, kontrollitud motivaatoritena on nimetatud sotsiaalseid või materiaalseid hüvesid, väljastpoolt tulevat heakskiitu, või püüet vältida karistust (Fullan, 2006).

Fullan (2006) rõhutab enesetõhususe olulisust õpetaja puhul – õpetaja vajab lisaks oskusele ennast juhtida ka oskust juhtida klassikollektiivi. Klassen (2010) uuringus märgitakse, et enesetõhus õpetaja, kes tunnetab koolikollektiivi ja juhtkonna toetust, saab üsna hästi hakkama uute väljakutsetega ning raskete olukordadega. Malva, Linde jt (2018) rõhutavad, et olulised on mõlemad - nii sisemine kui ka väline motivatsioon, mõlemad mõjutavad õpetajat tema ametis.

Fernet, Guay jt. (2012) toovad oma töös esile, et autonoomset motivatsiooni seostatakse psühholoogilise tervisega, tööga rahuloluga ning organisatsioonilise ja tööalase pühendumisega. Kontrollitud motivatsiooni seostatakse aga töötajale negatiivsete tagajärgedega nagu töönarkomaania, emotsionaalne kurnatus ja tööjõu voolavus (Fernet jt, 2012). Kiziltepe (2008) väidab oma töös, et õpetaja töömotivatsioon on tihedalt seotud positiivsete emotsionaalsete kogemustega, mis tulenevad tööolukorra hindamisest ja nõudmistest-enda tööle.

TALIS (2018) uuringus küsiti õpetajatelt kutsevalikut mõjutavaid tegureid. Nendeks olid valitud väliste motivaatoritena: kindel töökoht, stabiilne karjäär ja püsiv sissetulek, tööaja paindlikkus, osakoormus ning pikem puhkus. Küsiti ka sisemisele motivatsioonile ja missioonitundele osutavate tegurite kohta: võimalus mõjutada laste ja noorte arengut, aidata sotsiaalselt tõrjutuid, ja anda panus ühiskonnale.

TALIS (2019) uuringust selgus, et Eesti õpetajaid motiveeris kõige rohkem võimalus mõjutada laste ja noorte arengut. Kuid võrreldes teiste OECD riikidega, kus samuti küsitlus läbi viidi, on Eestis siiski rohkem õpetajaid, kelle jaoks oli oluline ka kindel töökoht, et õpetamine sobiks eraeluga ning pakuks neile püsivat sissetulekut (81,8 % vastanuist) (TALIS, 2019). Nii võib järeldada, et õpetaja ameti valikul olid olulised nii sisemised kui välised motivaatorid.

TALIS (2020) uuringus märgitakse, et nii töömotivatsioon kui enesetõhusus võivad vähendada tööstressi ja ametist lahkumise soovi (Gu & Day, 2007). Eelkõige on oluline, et õpetajate heaolu parandamisel on tagatud õpetaja autonoomsus ja õpetajate omavaheline koostöö (Hakanen jt, 2006).

Eestis läbi viidud uuringutes on rõhutatud autonoomia asemel ka õpetaja agentsuse ehk tegevusvõimekuse tähtsust, kuna autonoomia võib viidata liigselt õpetaja kui indiviidi võimekusele (Erss, 2018; Leijen jt, 2019). Agentsuse puhul rõhutatakse keskkonnatingimusi, mis kas võimaldavad või takistavad õpetajatel tööalaseid otsuseid ise või koos kolleegidega vastu võtta. Leijen jt (2019) järgi tähendab agentsus õpetaja suutlikkust teha otsuseid lähtuvalt enda professionaalsest kompetentsusest ja eesmärkidest, olles siiski sõltuv keskkonna tingimustest ja tunnustest. Nende tunnustena loetletakse kultuurilisi (nt koostööle vs võistluslikkusele orienteeritud koolikultuur), struktuurilisi (nt õppekava või tunniplaani eripära) ja materiaalseid (nt vahendite olemasolu) aspekte, nende toetavat või siis takistavat rolli, alternatiivide vahel valimist ja valiku alusel tegutsemist (TALIS, 2020).

Eelpool kirjutatu põhjal võib tõdeda, et õpetaja ametis püsimiseks on tema peamine ülesanne hoida end sisemiselt motiveerituna ning olla professionaalselt enesetõhus.

2. ÕPETAJATE MOTIVATSIOONI MÕJUTAVAD TEGURID

2.1. Tööstress

Käesolevas töös käsitletakse ka õpetajate tööstressi ja selle seost motivatsiooniga. Tööstress on defineeritud kui pingeseisundit, mis tekib, kui inimene tajub vastuolu töökeskkonna poolt esitatud väljakutsete ja oma toimetulekuvõimaluste vahel (Peaasjad, 2023). TALIS (2020) uuring käsitleb tööstressi kui tööalaste nõudmiste ja tööl kasutatavate keskkonna või isiklike ressursside vahel olevat tasakaalutust. Kyriacou (2001) väitel kogevad töötajad stressi siis kui neile seatud tööalased nõudmised ei vasta nende tööalasele toetusele, teadmistele, oskustele. Selle tagajärjeks võivad olla vaimse, sotsiaalse ja/või füüsilise tervise häired (TALIS, 2020). Distressi all mõistetakse negatiivset stressi, millega kaasnevad negatiivsed tunded nagu ärevus, tugev närvipinge; seda on seostatud ka vähese eneseusuga (Kull jt, 2015).

Kyriacou (2001) oli üks esimesi õpetajate tööstressi uurijaid ning defineeris seda kui ebameeldivat negatiivset emotsiooni, mis põhjustab viha, ärevust, pettumust, frustratsiooni või depressiooni. Ta käsitleb stressi kui negatiivset emotsiooni, mis vallandab õpetajas arusaamise, et tehtav töö ohustab tema heaolu ning enesehinnangut.

Kyriacou (2000) väitel näitavad küsitlused, et õpetamine on kõrge stressifaktoriga elukutse. Tema läbiviidud küsitlustest on selgunud, et veerand õpetajatest peab seda ametit väga või äärmiselt stressirohkeks. Õpetajad kogevad oma ametis pettumust, mis paneb kahtlema eneses, oma võimetes, ning võib põhjustada töölt lahkumist. Levinum lahkumise põhjus on üldine väsimus, suur närvipinge, frustratsioon ja kohanemiskasutused õpilastega (Kyriacou, 2000).

Haridusvaldkonda üldisemalt, seejuures õpetaja ametit, on peetud üheks stressirohkeimaks ametiks erinevate riikide uuringutest lähtuvalt (Work related stress, 2007). Inglismaal läbi viidud uuringu põhjal leiti, et õpetajad kuuluvad gruppi, kes kogevad kõige enam vaimse tervise probleeme (Kidger jt, 2016). Õpetaja amet põhjustab ärevust ja pingeid (Kull jt, 2015), nad ei saa piisavalt magada ning on üleväsinud (Parker & Ragsdale, 2015).

Põhjustena tuuakse esile, et õpetajal on peale tööaja lõppu raske end välja lülitada töömõtetest, mistõttu kandub tööga seotu üle õpetaja töövabasse aega (Aronsson, 1999). Ka on leitud, et kooliaasta või õppeveerandi jooksul leiab aset nn stressitsükkel, kus õppeveerandi jooksul

kogunenud stressist ei ole võimalik lühikese puhkusega taastuda ega kosuda (Aronsson, 1999). Soome uuringute (Kinnunen, 1988) põhjal leiti õpetajate seas sel määral kogunenud stressi, et novembrikuuks igal õppeaastal ei piisa enam nädalavahetusest selleks, et taastuda.

Day ja Gu (2009) nimetavad õpetaja peamiseks stressiallikaks ülekoormust. Fernet, Guay jt (2012) väitel näitab ülekoormus seda, et tööalased nõudmised on olnud liiga suured, nende täitmiseks vajalik aeg aga pole piisav. Rohked nõudmised tekitavad lisaks kurnatusele ka abituse tunde (Fernet jt, 2012), mis omakorda vähendab autonoomse motivatsiooni teket. Tööalased suured nõudmised soodustavad kontrollitud motivatsiooni teket, põhjustades pettumust, stressi, langetades töösooritust (Fernet jt, 2015).

Ka Pärismaa (2017) väidab oma töös, et õpetajad on ülekoormatud. Töökoormust tõstvate teguritena toob ta välja väsimust tekitavaid muutusi töökorralduses, mis omakorda võib viia läbipõlemiseni (Pärismaa, 2017). Samuti on nimetatud töölt lahkumise peamiste põhjustena liigset töökoormust ja rahulolematust töötingimustega (Day & Gu, 2009).

Suurimateks stressitekitajateks peab Hilton (2016) inimeste omavahelist suhtlust, tööalast vägivalda ja kiusamist, muutusi töökeskkonnas ning erinevaid lisakohustusi. Fernet, Trépanier jt. (2015) viitavad järgnevatele autoritele, kes nimetavad läbipõlemise võtmeks emotsionaalset kurnatust (Halbesleben & Bowler, 2007), õpetajate pidevat pingeseisundit ning kroonilist väsimust, mis tuleneb pidevast ülekoormusest (Maslach jt, 2001). Seejuures peetakse läbipõlemist soodustavateks teguriteks tööõnudeid (nt töökoormus, õpilaste väärkäitumine) ja tööressursse (nt järelevalve, tugi, töökontroll).

Peamiste stressiallikatena on mainitud ka motiveerimata õpilaste õpetamist; distsipliini hoidmist; ajasurvet; suhtlemist kolleegidega; enesehinnangut ja staatust; rollikonflikte; haldust ja juhtimist; halbu töötingimusi (Travers & Cooper, 1996).

Akhlaqi, Muhammad jt. (2010) uuringu tulemustest selgus, et õpetajate peamised tööstressi tagajärjed on haavatavus ja lootusetuse tunne, depressioon ning murelikkus, füüsiline väsimus ja nõrkus. Mrozek (2005) jaotas oma uuringu tulemusena saadud õpetajate tööstressi tagajärjed kahe grupi vahel – füsioloogilisteks ja kognitiivseteks. Füsioloogilisteks tagajärgedeks võivad olla söömishäired, lihaspinged ja -valu, kiire südametöö, õhupuudus, peavalu jms. Kognitiivsete, emotsionaalsete ja käitumuslike tagajärgedena võivad ilmneda halvenenud keskendumisvõime, vähenenud mäluhaht, vigade tegemise suurenemine, muutused

isikuomadustes, ärritatud ning agressiivne olek, depressioon, madal enesehinnang, unetus jms. Õpetajat iseloomustab sel juhul vähenenud energiatase ja läbipõlemine.

Tööstressi põhjustajatena tuuakse esile ajapuudust, töömahtu ja selle keerukust, liigset emotsioonide ja empaatiaga tööd (Work related stress, 2007). Kui stressi kogetakse pikaajaliselt, võib see tuua läbipõlemise, mille peamised sümptomid on üldine kurnatus, küünilisus, töökohast loobumine, ebaefektiivsus ja saavutuste puudumine (Maslach jt, 2001).

Levi (1999) loetles erinevaid tegureid, mis mõjutavad ja tekitavad tööstressi: liiga suur töökoormus; palju vastutust, kuid vähene kontrolli- või otsustusvabadus; mittetoetavad või koostööle mittealdis ülemused, alluvad või kaastöötajad; ebameeldiv või ohtlik füüsiline töökohakond; vägivaldsus, hirmutamise või kiusamise; hästi tehtud töö tunnustamata jätmine. Siinkohal tuleb silmas pidada, et iga õpetaja jaoks on stressifaktorid ainulaadsed ja sõltuvad tema isikust, väärtustest, vahel ka asjaoludest.

Tööstressi soodustab õpetaja madal staatus ühiskonnas. Koolieelsete lasteasutuste õpetajate tööd hinnatakse tihti veel madalamaks kui koolis töötavate õpetajate tööd. See avaldub lasteasutuste õpetajate madalamates palgamäärades ja lühemas puhkuses võrreldes õpetajatega koolis nagu selgub Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt (Haridus- ja Teadusministeerium, veebileht). Laagma jt (2009) uuringu tulemustes märgitakse, et õpetajad tajuvad ühiskonnas õpetajaametiga madalat staatust, kuid ootused ja nõudmised õpetaja tööle on kasvanud. Vastuolu õpetajatele esitatavate kõrgete nõudmiste ja nende toimetulekuressursside vahel põhjustab õpetajates enesetõhususe langust ja tööstressi, soodustades sellega nende läbipõlemist (Laagma jt, 2009).

Õpetajate läbipõlemise vältimiseks on oluline pöörata tähelepanu stressi sümptomitele, mis on enamasti pikaajalise tööstressi tagajärg (Maslach jt, 2001). Kui sellega ei ole tegeletud õigeaegselt, võib see viia läbipõlemiseni, millel on kolm omadust: energiapuudus, negatiivsed tunded seoses oma tööga ja vähenenud ametialane efektiivsus. Läbipõlemine omakorda mõjutab emotsionaalset heaolu, millega seoses võib õpetaja tunda end läbikukkununa, abituna, üksi olevana, põhjustades motivatsiooni ja rahulolu vähenemist (World Health Organization, 2019).

Eestis läbiviidud uuringu põhjal tajuvad kolmanda kooliastme õpetajad oma töös palju stressi (18%). Suurem stress on noortel õpetajatel nagu vastas 25% alla 30-aastastest ehk veerand

alustavatest õpetajatest. Mõnevõrra vähem on stressi õpetajatel, kes on töötanud ametis pikemaajaliselt (TALIS, 2020).

Kuna õpetajate puudus on igal õppeaastal suureks probleemiks, saavad koolid ise õpetajate aitamiseks vähendada stressi negatiivset mõju (Kyriacou, 2001). Selleks tuleb tähelepanu pöörata töömotivatsiooni hoidmisele ja enesetõhususe toetamisele, millel on tööstressi vähendav mõju (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samuti saab parandada õpetaja töötingimusi, suurendades koolipoolset toetust (Borman & Dowling, 2008). Kõige olulisem on õpetajate heaolu parandamisel tema autonoomia tagamine ning õpetajate omavahelise koostöö soodustamine (TALIS 2020). Seejuures, nagu eelpool märgitud, on Eestis läbiviidud uuringutes rõhutatud autonoomia asemel pigem õpetaja agentsust ehk tegevusvõimekust (Erss, 2018; Leijen jt, 2019).

2.2. Töökeskkond

Töökeskkond mängib olulist rolli töötaja motivatsiooni hoidmisel ja tema töö edukusel (Gagne & Deci, 2005). Fernet, Guay jt. (2012) uuring näitas, et kõrgemad nõudmised tööol (ülepaistatud õpilaste arv klassis, nende segav käitumine) vähendasid õpetaja autonoomset motivatsiooni, mis omakorda põhjustas emotsionaalset kurnatust. Ka Cha ja Cohen-Vogel (2011) nimetavad töötingimusi kõige tugevamaks õpetaja kutsekindluse mõjutajaks, sest töötingimustega rahulolu saab otsustavaks siis kui õpetaja seisab valiku ees, kas jääda ametisse või lahkuda. Samuti on TALIS (2020) uuringutes leitud, et töötingimused ja koolipoolne toetus mängivad õpetajate ametisse jäämisel otsustavat rolli (Hakanen jt, 2006).

Õpetaja töökeskkonnas olulised probleemitekitajad on liigne müra, lärm, mida põhjustavad enamasti tundi segavad käitumisprobleemidega õpilased (Howard & Johnson, 2004). Õpilaste halb käitumine ja õppetöö häirimine on õpetajate üheks peamiseks tööstressi faktoriks (Samad jt, 2010). Segavate õpilaste käitumise reguleerimiseks pole aga õpetajal tihti piisavalt ressursse, mistõttu halvenevad nii õppimiskliima kui õpetaja töötingimused, millele pööratakse tähelepanu TALIS (2020) uuringus.

Kooli kliimat ja seal valitsevaid töötingimusi iseloomustavad ka koolikeskkonna turvalisus ja töötegemist võimaldavate ressursside piisavus (TALIS, 2020). Jaaksoni (2009) uurimustöös käsitletakse kooli sisekliimat, mis hõlmab nii füüsilist, sotsiaalset kui ka akadeemilist aspekti.

Füüsilises keskkonnas on tihti stressi põhjustajaks liigne müra – erinevad ebameeldivad ja tervist kahjustavad helid, mille põhjustajad võivad olla nii inimtekkelised, tehislikud kui ka looduslikud (Jaakson, 2009).

Füüsilise keskkonna puudusteks haridusasutustes on tihti osutunud vananenud õppe- ja kasvatuskeskkond (Clipa & Boghean, 2014). Probleem on eriti aktuaalne alusharidust pakkuvates asutustes, lasteaedades. Ruumid on tihti liiga kitsad, lapsed ei mahu vabalt liikuma või riietuma, tegema hügieeniprotseduure üksteist puudutamata. See põhjustab laste seas konflikte, mida oleks olnud võimalik vältida avaramate ruumide puhul. Clipa ja Boghean (2014) tõdeavad, et kitsastes siseruumides on lastel vähem võimalust koosmänguks või rühmategevusteks, samas tekitab tihedalt koosolemine suure mürafooni, mis on kurnav nii lastele kui õpetajatele (Clipa & Boghean, 2014). Teema on aktuaalne, kuna müratase ületab tihti riiklikult kehtestatud nõuded.

Taavet (2010) toetub oma magistritöös Taanis aastatel 1997-1998 läbiviidud uuringule, et lasteaiakeskkonna üheks kõige suuremaks õpetajate terviseriskiks on pidev ja suur lärm. Selles selgus, et 55% uuritud lasteaedades oli rühmaruumide keskmine müratase suurem kui 80 dB, mis ületab lubatud ja tervisliku mürataseme. Eesti Terviseameti uuringust selgus, et järelkõla kestus ületab uuritud lasteaedades soovituslikku väärtust, mis tähendab, et lasteruumide siseviimistlusel pole arvestatud hea ehitustava kohaselt lubatud järelkõlakestust (Eesti Terviseamet, veebileht, 2011). Nii kuuluvad lasteaiatõpetajad riskigruppi, kellel võib liigne müra tekitada terviseprobleeme.

Turvalisuse seisukohast on kõige enam fookuses koolikiusamine, seda enamasti õpilaste heaolust lähtuvalt (TALIS, 2020). Kuid tänasel päeval võib laiendavalt lisada ka õpetajatele suunatud töökiusu kui õpetaja ebakindlust ja tööstressi suurendavat faktorit. Tööelu portaalis tuuakse õpetajat esile kui haridustöötajat, kes kuulub vastavasse riskirühma (Tööinspeksioon, 2023).

Koolieelse lasteasutuse õpetajad toovad välja lastega suhtlemise juures kõige stressitekitavamaks faktoriks rühmas distsipliini hoidmise (Clipa & Boghean, 2014). Ka alustavad õpetajad koolis kinnitavad, et algselt tekitab neis suurt stressi enesekehtestamise oskuste puudumine. Seetõttu on paljud loobunud õpetaja ametist (Harmsen jt, 2019).

Harlow (2018) väidab, et õpetajate tööga rahulolu ja kõrgem stressitase on seotud ka koolide sotsiaalmajandusliku staatusega. Need õpetajad, kes töötavad madala sotsiaalmajandusliku staatusega koolides, omavad kõrgemat stressitaset võrreldes nende õpetajatega, kes töötavad kõrge sotsiaalmajandusliku staatusega koolides (Harlow, 2008).

Töötingimused mängivad olulist rolli õpetaja tööle jäämisel. Õpetajad jäävad tööle pigem toetavate töötingimuste kui palga tõttu (Weiss,1999), kuid lahkumise peamine põhjus on enamasti ebasobivad töötingimused. Toetavateks töötingimusteks loetletakse õpetajatele sobivat töökoormust; kolleegide vahelisi toetavaid suhteid; isiklikku professionaalset arengut; osalemist otsuste tegemisel; samuti õpilaste head distsipliini (Weiss,1999). Töökeskkonda ja töötingimusi hindavad oluliseks ka Dinham ja Scott (2000) ning Hope (1999). Nende uurimused on näidanud, et ainuüksi palga tõstmine ei ole õpetajate ametisse jäämist kindlustav tegur juhul kui õpetaja üldine rahulolematuse tase on suur.

2.3. Töökoormus

Üheks stressi tekitavaks valdkonnaks töökohustuste täitmisel on õpetajate sõnul ajapuudus (Clipa & Boghean, 2014). Õpetajad peavad tegema vastavalt oma töökohustustele ettevalmistusi õpetamiseks, samuti täitma muid ülesandeid väljaspool ettenähtud tööaega (Clipa & Boghean, 2014). Kuigi õpetaja kutsestandard sätestab, et õpetaja jälgib, hindab ja väärtustab oma füüsilist, vaimset ja emotsionaalset tervist, tegutsedes nende tasakaalus hoidmise nimel (Sihtasutus Kutsekoda, veebileht), siis enamasti viivad õpetajad tööd koju, kas õpilastöid parandama või õppetunde ette valmistama (Haridus- ja Noorteamet, veebileht).

Ajapuudust on esile toonud ka Day ja Gu (2009), väites, et tööalased nõudmised õpetajatele on olnud liiga suured, nende täitmiseks aga pole piisavalt aega, mis põhjustab ülekoormust (Day jt, 2009). Rohked nõudmised tekitavad õpetajas kurnatuse ja abituse tunde (Fernet jt, 2012).

Rahvusvahelised uurimused näitavad, et üheks oluliseks õpetajate kutsekindlust mõjutavaks teguriks on töökoormus (Day & Gu, 2009), mille juures tuuakse välja töökohustuste paljusust ning juhtkonna, lapsevanemate ja ühiskonna poolt seatud nõudlikkust õpetajatöö suhtes.

TALIS (2018) läbiviidud uuringu põhjal olid ajakasutuse võrdluses mitmed erinevused OECD riikide ja Eesti õpetajate vahel. OECD riikides pühendavad õpetajad õpilaste õpetamisele

keskmiselt 78%, tunnis korra hoidmisele 13,4% ning korralduslikele tegevustele 8% õppetunni ajast. Eesti õpetajad kasutavad õpilaste õpetamisele mainitud riikide õpetajate keskmisest tasemest oluliselt rohkem aega (85,5%). Eesti III kooliastme õpetajad kulutavad õppetunnist aega korra hoidmisele klassiruumis 7,8% ja korralduslikele tegevustele 5,3% (TALIS, 2018).

Koolinädala lõikes on Eesti õpetaja ajakulu erinevate ülesannete täitmiseks jaotatud järgmiselt: õpetajad pühendavad ootuspäraselt kõige rohkem aega õpetamisele (20,9 tundi); tundide planeerimisele, ettevalmistamisele koolis ja väljaspool kooli (6,0 tundi) ning õpilastööde parandamisele ja hindamisele (3,5 tundi) (TALIS, 2018). Siinkohal tuleb tõdeda, et Eesti õpetajaskond on vanemas (TALIS 2018 uuringu järgi on Eesti õpetaja keskmine staaž 22,7 aastat), kogenumatel ja vanematel õpetajatel ei kulu aga nii palju aega kui algajatel ja noorematel õpetajatel, ehk tööstaaži kasvamisel väheneb õppetundide ettevalmistuseks kuluv aeg. Õpetajad, kellel on pikki aastaid õpetamiskogemusi, oskavad stressiga paremini toime tulla, oma aega planeerida ning arendada vastupidavust (TALIS, 2018).

Uuemast TALIS (2020) uuringust selgus, et kolmandas kooliastmes täiskoormusega töötaval õpetajal on kogu tööaeg keskmiselt 40,6 tundi nädalas ning 83% töötavad endi hinnangul rohkem kui 35 tundi.

Nõudmised õpetajale on kiiresti muutuvus keskkonnas kasvanud, õpetaja peab mõistma, et tema roll on muutumas ja vastutust tuleb aina juurde (Läänemets jt, 2016). Siiski selgus TALIS (2020) uurimustulemuste põhjal, et õpetajate ametis püsimisel on oluline koht sellel, et õpetajatel oleks rohkem aega oma isiklikuks eluks – nii enda arendamiseks kui perekondlike vajaduste rahuldamiseks.

2.4. Tööalased suhted ja koostöö

Õpetajate võimalikuks stressi allikaks on arvatud tööalaseid suhteid – nii juhtkonna, kolleegide, õpilaste kui lastevanematega. Esile tuuakse juhtkonna liigseid või suurenenud ootusi, samuti nimetatakse negatiivseid, mittetoetavaid suhteid kolleegidega. Rüütel (2019) toob oma töös esile, et eriti mõjutavad stressitaseme tõusu õpetajate omavahelised suhted lasteaiarühmades, kus õpetajate omavahelisel läbisaamisel on tähtis roll. Kui ei täideta võetud kohustusi õigeaegselt või ei saada omavahel hästi läbi, siis põhjustab see stressitaseme tõusu.

Negatiivsed suhted tööl kolleegide ja juhtkonnaga on üks suuremaid stressi allikaid. Sellisele järeldusele on jõudnud Kallo (2018), kes toetub Eestis tehtud uuringule, et lisaks enda kehtestamisele on alustavate õpetajate probleemiks enda tõestamine kolleegidele ja juhtkonnale.

Suureks õpetajate stressiallikaks on õpilaste segav, ignoreeriv, mittekohane käitumine tunnis. Õpetajaid mõjutab negatiivselt see, kui õpilased segavad või häirivad oma käitumisega õppetunni läbiviimist. Tagajärjena tunnevad õpetajad end nii psüühilise kui ka verbaalse kiusamise ohvritena (Weiss, 1999). Sellistes olukordades ootavad õpetajad juhtkonna toetust ning abi, mis on õpetajate sõnul sageli osutunud ebapiisavaks. Okase (2009) uurimus näitas, et eriti algajad õpetajad olid rahulolematud kui kooli juhtkond ei aidanud neil tekkinud probleeme lahendada.

Day ja Gu (2009) intervjuudest õpetajatega selgus, et kooli juhtkonna ja kolleegide toetuse ning nendepoolse tunnustuse puudumine võib viia töölt lahkumise mõteteni. Kuid TALIS (2020) uuringu põhjal arvab siiski 84% Eesti õpetajatest, et nende koolides on koostöine koolikultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus. Samas uuringus tõdetakse, et õpetajad teevad kõige sagedamini koostööd arutlemaks teatud õpilaste õppeedukuse üle, kuid koostööd professionaalsel tasemel tehakse harvem.

2.5. Kaasav haridus

Kaasav haridus on toonud tavaklassi ja lasteaiarühma juurde erivajadustega lapsi. Nende laste tulekuga on jäänud paljudel juhtudel piisava tähelepanuta toimiva tugivõrgustiku loomine, õppeprotsessi järjepidevus ja koordineeritus, õpetajate oskused nende lastega toimetulekul ja õpetamisel, eriti aga ajalised võimalused nende lastega individuaalselt tegeleda. Enamasti puudub neil erivajadustega lastel toetus tugispetsialistide poolt, kes saaksid õpilast aidata vastavalt vajadustele ja võimetele (Clipa & Boghean, 2014). Õpetajad tunnevad, et neil pole piisavalt kompetentsi, et erivajadusega last abistada (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Suur osa Eesti koolijuhtidest (61%) peavad kaasavat haridust koormust lisavaks ja õpitegevust piiravaks teguriks (Übius jt, 2014). Samuti tõdetakse, et ei olda valmis ega omata piisavalt oskusi erinevateks ülesanneteks seoses erivajadustega õpilaste õpetamisega tavaklassis (Valk, 2016).

Talmor, Reiter ja Feigin (2005) uurisid õpetajate läbipõlemise taset mõjutavaid tegureid seoses kaasava haridusega. Uurijad leidsid seoseid klassis õppivate erivajadustega õpilaste arvu ja õpetajate läbipõlemise vahel. Kõrgem läbipõlemise tase oli nende õpetajate seas, kelle klassis õppis viiendik või rohkem haridusliku erivajadusega õpilast. Oluline oli seejuures juhtkonna toetus või selle puudumine. Läbipõlemist esines nende õpetajate seas rohkem, kes ei saanud enda hinnangul piisaval määral tuge ja juhendamist selliste õpilastega toime tulemiseks.

TALIS (2018) Eestis läbiviidud uuring tuvastas seoseid erivajadustega õpilaste õpetamisel tavaklassis, kus õpetamisele kuluv aeg oli seotud erivajadustega laste arvuga klassis. Selgus, et klassides, kus erivajadustega laste osakaal oli suurem kui 10%, said õpetajad tegeleda keskmiselt vähem õpetamisega (84,3%) kui need õpetajad, kes õpetasid klassides, kus erivajadustega laste osakaal jäi alla 10%. Nendes klassides oli õpetajate ajakulu õpetamisele 86,0%. Samas uuringus märkis 31% Eesti koolijuhtidest, et nende kooli õpilastest on enam kui 10% erivajadusega õppijaid (TALIS, 2018). Erivajadusena tulid arvesse need õpilased, kelle erivajadus (nt vaimne, füüsiline või emotsionaalne puue) on formaalselt kindlaks tehtud. Tähelepanu alt on olnud väljas need õppijad, kelle erivajadust ei ole veel tuvastatud, diagnoositud, kuid kelle käitumine annab põhjust oletada erivajaduse olemasolu. Tihti just nende õpilaste domineerimine õppetundides ongi õpetajatele suureks murekohaks ja stressiallikaks.

Erivajadustega õpilastega töötamine ja nende õpetamine on õpetajatele kurnav, kuna erivajadustega õpilaste puhul võib tavapärasest sagedamini esineda õpetajate jaoks pingelisi ning väljakutsuvaid olukordasid. Seetõttu on seal õpetajate läbipõlemise tase kõrgem kui õpetades tavaklassis (Brunsting jt, 2014). Läbipõlenud õpetaja avaldab aga õpilastele negatiivset mõju, kuna tal ei jätku piisavalt ajalisi ega füüsilisi ressursse väljakutsuva, eristuva käitumisega toimetulekuks (Brunsting jt, 2014).

Kaasava hariduse kontekstis suunaks üle poole uuringutes osalenud õpetajatest lisaraha hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisele, samuti klassis õpilaste arvu vähendamisele, mis aitaks parendada nii õpilaste kui õpetaja enda töökeskkonda koolis (TALIS, 2020).

2.6. Õpetaja töö väärtustamine

Õpetaja töö tunnustamine on tema ametialase identiteedi väärtustamine (Kelchtermans, 2006), olles positiivselt seotud tema autonoomse motivatsiooniga ja tööle pühendumusega (Fernet jt, 2012). Uuringud näitavad samuti, et õpetaja mittetunnustamine on tema peamine stressiallikas (Travers & Cooper, 1996). Simonsi ja Ruijtersi (2014) professionaali kirjeldava mudeli alusel on õpetaja professionaalsuse üheks näitajaks autoriteet. Autoriteedi iseloomustajaks võib pidada nii mainet kui staatust. Hoyle'i (2001) vaates on maine kutsealane lugupidamine, mida tajub üldsus kutseala liikmete tegevuse kaudu (TALIS, 2020).

TALIS (2020) uuringutest on selgunud, et Eesti õpetajad tajuvad õpetajakutse madalat staatust ühiskonnas, kusjuures nõudmised ja ootused sellele ametile on aastate jooksul suurenenud (Laagma jt, 2009). TALIS (2020) uuring toob välja, et õpetajad tajuvad oma ametit ühiskonnas väärtustatult mitmete aspektide olemasolul: kui neil on võimalik mõjutada hariduspoliitikat; kui neile on tagatud mitmekülgne ettevalmistus; neil on kõrge nii sisemine kui ka väline motivatsioon õpetajana töötamiseks; kui tööl tajutakse vähem stressi seoses tundide ettevalmistamise ja õpitulemuste eest vastutamisega; samuti muutustega kaasas käimise või erivajadustega õppijatele tundide kohandamisega. Oluliseks hinnatakse ka ühiskonna hoiakuid õpetajate suhtes, tundlikud ollakse poliitikute ning meediapoolse õpetajaameti kajastamisega ja selle väärtustamisega (TALIS, 2020).

Salu (2018) on oma uuringus tõdenud, et õpetajate kogemused õpetajatööst on väga erinevad, ollakse arvamusel, et õpetajaameti maine ei ole ühiskonnas kuigi kõrge ega väärtustatud ning õpetajana jäävad tööle vaid need, kellel ei ole teisi valikuid. See viitab õpetaja negatiivsele kuvandile õpetajate endi seas, kes ise ei väärtusta oma ametit kuigi kõrgelt. Vaid vähesed õpetajad olid rahul oma tööga ja tundsid selle üle uhkust, et nad töötavad õpetajatena (Salu, 2018).

Ka TALIS (2013) varasemast uuringust selgus, et õpetajaamet ei ole ühiskonnas au sees, üksnes 14% meie õpetajatest tajub selle ameti väärtustamist, kuid 86-88% arvab pigem vastupidist. Hilisem TALIS (2018) uuring näitab küll positiivsemat suunda, kus 26% Eesti õpetajatest oli "nõus" või "täiesti nõus" väitega, et nende amet on ühiskonnas väärtustatud, kuid näitaja jääb endiselt madalaks.

Eestis toimunud uuringute tulemustest on selgunud, et õpetajad tajuvad ameti väärtustamist eelkõige väljastpoolt tuleva hinnanguna. Seetõttu on neil õpetajatel, kes peavad end ühiskonnas

väärtustatuks, ka kõrgem tööga rahulolu tase (TALIS, 2020). Tulevikuperspektiivis on oluline õpetaja ameti väärtustamine ühiskonnas – milline on õpetaja kuvand, kuivõrd väärtustatuna õpetajaametit tuntakse ja tajutakse ning kuidas ühiskond seda peegeldab. See saab mõjutama õpetajate järelkasvu ja ametis püsimist.

3. EMPIIRILINE UURIMUS

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Lasnamäe üldhariduskoolide ja munitsipaallasteaedade õpetajate motivatsiooni hoidvate ja langetavate tegurite tajumist oma töökeskkonnas. Selleks püstitati uurimisküsimused:

- millised on õpetaja töömotivatsiooni enim soodustavad tegurid tema töökeskkonnas – mis seda hoiavad, aidates õpetajal püsida ametis?
- millised on motivatsiooni peamised langetavad tegurid, mis võivad põhjustada õpetaja lahkumist?

Uurimisprobleemist lähtuvalt püstitati käesolevas magistritöös ka kaks hüpoteesi:

Hüpotees 1: Õpetaja motivatsiooni toetab õpetajaameti isiklik väärtustamine.

Hüpotees 2: Õpetaja peamine motivatsiooni langetaja on suur töökoormus.

3.1. Metoodika

Uurimustöös rakendati objektiivset ja kvantitatiivset uurimismetoodikat, kontrolliti püstitatud hüpoteese õpetajatöös motivatsiooni hoidvate ja langetavate tegurite kohta ning võrreldi tulemuste vastavust teoreetiliste teadmistega. Kvantitatiivne uurimisstrateegia võimaldas saada arvandmeid motivatsiooni mõjutavate tegurite kohta õpetajate seas, misjärel neid andmeid võrreldi ja analüüsiti.

Andmete kogumiseks rakendati meetodina küsitlust. Selleks kasutati suletud valikvastustega küsimustikku (lisa 1) Likerti skaala järgi (Rensis Likert, 1903-1981): üldse ei nõustu – ei nõustu – ei oska öelda – nõus – täiesti nõus (Õunapuu, 2014). Suletud valikvastustega küsimustik aitab leida erinevaid seoseid näitajate vahel. Kõiki ankeetküsitluses esitatud väiteid sai vastaja hinnata Likerti skaalal tugevuse järgi, kuid skaala annab võimaluse ka mitte esitada oma seisukohti, väljendudes vastuses „ei oska öelda“ (Õunapuu, 2014). Seda võimalust kasutasid vastajad erinevates plokkides erinevalt.

Küsimustik esitati ajavahemikus 27.01.23 - 07.02.23, pöördudes e-kirjaga Lasnamäe linnaosa haridusasutuste juhtide, direktorite ja õppejuhtide poole palvega edastada õpetajatele küsimustiku link koos kirjaliku pöördumisega. Kuna esialgu ei laekunud piisavalt vastuseid, siis saadeti 01.02.23 korduskiri abipalvega uuesti edastada küsimustik õpetajatele. Kokku vastas eeltoodud ajavahemikus 108 õpetajat ja tugispetsialisti, kes moodustasid lõppvalimi.

Küsimustiku koostamisel arvestati asjaoludega, et õpetajal oleks küsimustikule lihtne vastata ega oleks talle ajamahukas. Samuti oli oluline, et küsimused oleksid arusaadavad muu emakeelega vastajale ega oleks mitmeti mõistetavad. Selleks tehti proovitest kahele muukeelsele õpetajale. Vastamine uurimisküsimustele oli kõigile vabatahtlik.

Esitatavad küsimused olid jaotatud viide põhiplokki: esimene plokk võimaldas õpetajal hinnata oma motivatsiooni enesetõhususest lähtuvalt; teine plokk aga õppekeskkonnas motiveerivaid tegureid. Neljandas plokis sai hinnata motivatsiooni alandavate tegurite tugevust. Kolmandas ja viiendas plokis sai õpetaja vastata lähtuvalt enda hinnangust motivatsiooni langetavate või hoidvate tegurite mõju kohta oma tööle. Vastata oli võimalik kokku 31 küsimusele. Õpetajad said vastata ka taustaküsimustele nagu nende amet koolis/lasteaias, haridusasutuse õppekeel (vastavalt eesti/vene keel); tööstaaž ning vastaja vanuse ajavaheemik. Soovi korral sai küsimustiku lõppu lisada omapoolseid mõtteid, mida kasutasid 12 õpetajat. Nende kommentaarid ja mõtted on täies mahus esitatud töö lisadesse muutmata kujul (lisa 3).

Käesoleva uurimustöö küsimustik koostati ja esialgseid andmeid töödeldi Google Forms programmis. Programm edastas vastamiskuupäeva, kellaaja ning saabunud vastused. Vastused laekusid Excel tabelisse, mis omakorda salvestas vastused ja grupeeris need vastavalt küsimustele. Samuti töötles arvutiprogramm vastajate enamuse eelistused, esitades need küsimuste juures arvandmetena. Sorteeritud andmed esitati töös erinevate tabelite ja sektordiagrammide kujul, mille juurde anti sõnaline kirjeldus.

Andmeanalüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat, mis võimaldas saadud andmed esitada sagedustabelistes arvude ja protsentidena nende omavaheliseks võrdlemiseks. Töö tulemuste osas saadud vastused „nõus“ ja „täiesti nõus“ moodustasid positiivsed vastused, mis summeeriti lõppvastusteks. Sama tehti „ei nõustu“ ja „üldse ei nõustu“ vastuste puhul. Töös toodi eraldi välja kooli- ja lasteaiaõpetajate vastuste rohkem kui viieprotsendiline erinevus.

Käesolevas küsimustikus esitati ka dubleerivaid küsimusi, mis on toodud erinevates plokkides vastavalt kas positiivse või negatiivse väitena. Sellised küsimused puudutasid töömotivatsiooni tõusu ja langust, samuti õpetaja jätkamist tööl või töölt lahkumist. Need küsimused andsid võimaluse võrrelda vastajate hinnanguid erineva sõnastuse puhul ja leida kas kattuvuse või erinevuse.

Kõik töös saadud andmed on anonüümsed ja neid pole võimalik seostada konkreetsete õpetajatega.

3.2. Valim

Uurimuses on kasutatud eesmärgipärast valimit, mille moodustasid õpetajad, kellel on sarnased kogemused seoses mingi kindla olukorra või nähtusega. (Õunapuu 2014, lk 144). Valimisse kaasati Tallinna Lasnamäe linnaosa üldhariduskoolide ja alushariduse õpetajad, samuti nende assistendid või tugispetsialistid.

Lasnamäe linnaosas annavad 2022/23 õppeaastal alusharidust 21 lasteaeda: üks eestikeelne, kolm eesti-venekeelset ja 17 venekeelset lasteaeda (seisuga 25.01.2023). Üldhariduskooli on Lasnamäel kaheksa, neist üks venekeelne, kolm eestikeelset ja neli eesti-venekeelset kooli. Lasnamäel on kolm kooli, mis selle uurimistöö valimisse ei kuulunud (huvi- ja muusikakool ning täiskasvanute gümnaasium) oma spetsiifilisuse tõttu. Valimivea piiride arvutamiseks kasutati veebilehel MaCorr Research Solutions asuvat veebikalkulaatorit, mis andis valimiveaks 5%, valimi usaldusnivooks 95%, valimi tulemi tõenäosuseks 50% (lisa 3).

3.3. Tulemused

Järgnevas seitsmes alapeatükis esitatakse õpetajatelt saadud vastuste tulemusi vastavalt küsimuste ploki teemadele, seostades need teooria osaga. Viimases alapeatükis võrreldakse kooli- ja lasteaiaõpetajate vastuste erinevusi.

3.3.1. Üldandmed

Käesoleva uurimustöö küsimustikule vastas 108 (100%) õpetajat, neist õpetas koolis 18 õpetajat ja 8 tugispetsialisti. Lasteaia õpetajatelt laekus 60 vastust, lisaks 12 tugispetsialisti, kelle hulka arvati ka õpetaja assistendid. Kümme õpetajat töötasid nii koolis kui lasteaias, nende vastused arvestati mõlema, nii kooli- kui lasteaiaõpetajate, hulka (tabel 1). Ülekaalukalt (69%) vastasid lasteaias töötavad õpetajad/tugispetsialistid (tabel 1).

Eestikeelses koolis/lasteaias töötab 58 (54%) ja venekeelses koolis/lasteaias 50 (46%) vastajat, millest saab järeldada, et eesti- ja vene õppekeelega õpetajate seas oli sarnane vastamisaktiivsus.

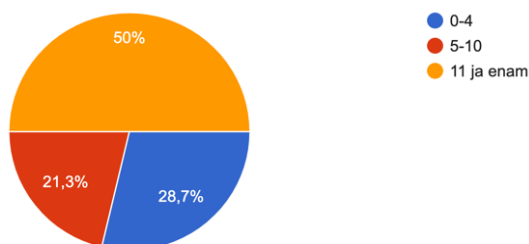
Tabel 1. Vastajate arv koolis/lasteaias

| Vastaja | Õpetaja | Tugispetsialist | Kokku | Osakaal (%) |
|-----------|---------|-----------------|-------|-------------|
| Koolis | 18 | 8 | 26 | 31% |
| Lasteaias | 60 | 12 | 72 | 69% |
| Mõlemas* | 10 | 0 | 10 | |
| Kokku | 88 | 20 | 108 | 100% |

Märkus:* töötab nii koolis kui lasteaias

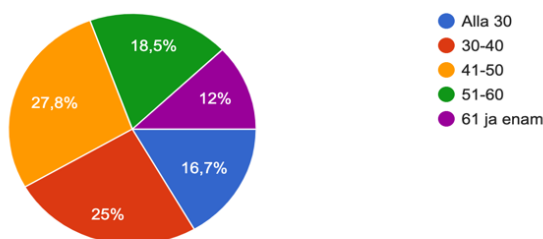
Õpetajate tööstaaži jaotuses domineerisid need, kes olid töötanud ametis 11 ja enam aastat, moodustades poole (50%) vastajatest. Järgnesid alustavad õpetajad, kelle tööstaaž oli alla viie aasta (29%), vähem vastajaid oli vahemikus 5-10 aastat, moodustades 21% (joonis 1) vastanutest.

Vastaja tööstaaž õpetajana (aastat)
108 vastust

**Joonis 1.** Vastajate tööstaaž aastates

Kõige rohkem vastajaid oli vanusevahemikus 41-50 aastat (28%) ja 30-40 aastat (25%). Väiksem oli vastajate arv vanuses 61 ja enam aastat (12%) (joonis 2). Alla 30 eluaasta oli 17% vastanutest. Seega võib järeldada, et vastajate seas oli suurem aktiivsus pikema tööstaažiga keskeas õpetajatel.

Vastaja vanus aastates
108 vastust

**Joonis 2.** Vastajate vanus

3.3.2. Õpetajate enesetõhusus

Esimeses küsimuste plokis õpetaja enesetõhususest (tabel 2) andsid õpetajad positiivseid vastuseid oma töö autonoomsuse (80%), professionaalsete oskuste (88%), usus enda võimetusse (93%), eesmärkide seadmise (95%) ja enesetäiendamise (95%) osas.

Tabel 2. Õpetaja hinnang enesetõhususele

| Sagedus /protsent | Üldse nõustu | ei | Ei nõustu | Ei oska | Nõus | Täiesti nõus |
|--------------------------|--------------|----|-----------|----------|----------|--------------|
| Autonoomia piisavus | 2 (2%) | | 6 (6%) | 13 (12%) | 67 (62%) | 20 (18%) |
| Professionaalsed oskused | 1 (1%) | | 2 (2%) | 10 (9%) | 52 (48%) | 43 (40%) |
| Eesmärkide seadmine | 0 | | 0 | 5 (5%) | 51 (47%) | 52 (48%) |
| Usk enda võimetusse | 0 | | 0 | 8 (7%) | 52 (48%) | 48 (45%) |
| Pidev enesetäiendamine | 0 | | 1 (1%) | 4 (4%) | 51 (47%) | 52 (48%) |

Selles uurimisküsimuste plokis käsitleti õpetaja enesetõhususega seotud väiteid. Enesetõhusus on tihedalt seotud isiku motivatsiooniga ning soodustab selle püsimist (Krull, 2000). Need õpetajad, kes on kõrgelt motiveeritud, usuvad endasse ja oma tööülesannetega hakkama saamisenesse rohkem kui vähese motivatsiooniga isikud. Eriti oluline on õpetajale tagada tema autonoomsus, mis toetab sisemist motivatsiooni. Käesoleva uurimuse tulemused näitasid, et 80% vastanud õpetajatest hindasid oma tööalast autonoomsust piisavaks. Siinjuures viitab autonoomsus õpetaja tahtele juhtida oma tegevust ja käitumist, lähtudes vajadusest tunda ennast otsustajana ja oma käitumise eest vastutavana (Ryan & Deci, 2000).

Enda professionaalseid oskuseid, kompetentsusust hindasid piisavaks 88% õpetajatest. Selle tõttu on neil õpetajail võimalik olla oma töös tulemuslikum (Ryan & Deci, 2000). Head tulemused aitavad hoida motivatsiooni ning mõjutavad positiivselt psühholoogilist tervist, suurendades üldiselt rahulolu tööga (Fernet jt, 2012; Kiziltepe, 2008).

Vastanud õpetajad seavad oma tööle eesmärged ning usuvad, et saavad nende täitmisega hakkama. Samuti tegelevad nad pidevalt enesetäiendamisega. Siinjuures vastasid kõik koolis õpetavad õpetajad (100%), et nemad täiendavad end pidevalt, lasteaia õpetajatest tegid seda 93% (tabel 7). Kuna mõlemas grupis oli vastanute arv väga kõrge, siis selgus, et kõik koolis

õpetavad õpetajad tegelevad pidevalt enesetäiendamisega. Ka lasteaiaõpetajaid koolitatakse, kuid mitte kõik ei osale koolitustel.

Sellised komponendid nagu usk endasse, enesetäiendamine ja eesmärkide seadmine on olulised õpetaja sisemise motivatsiooni toetajad, need annavad võimaluse tunda oma ametialasest tegevusest rahulolu (Raudsepp jt, 2010). Bandura (1993) teooria kohaselt on suurem usk enesetõhususse seotud kõrgemate eesmärkide ja kindlama pühendumusega, mida saab laiendada ka küsitluses vastanutele.

3.3.3. Töömotivatsiooni toetavad tegurid

Teises, töömotivatsiooni toetavate tegurite plokis (tabel 3), andsid vastajad samuti positiivseid hinnanguid. Siiski oli üsna suur osa vastajaid, kes ei soovinud või ei osanud esitatud väiteid isiklikust vaatepunktist hinnata (9%-16%).

Töömotivatsiooni hoidmisel nõustus juhtkonna ja kolleegide toetusega 85% vastajatest. Kooli/lasteaia füüsilisest töökeskkonnast tuleneva toetusega olid nõus 79% vastajatest. Töötingimustega on rahul või täiesti rahul 83% vastajatest. Igapäevased tööülesanded toetavad õpetaja motivatsiooni 79% vastajatel.

Tabel 3. Töömotivatsiooni toetavad tegurid

| Sagedus /protsent | Üldse ei nõustu | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus | Täiesti nõus |
|--------------------------------|-----------------|-----------|---------------|----------|--------------|
| Juhtkonna ja kolleegide toetus | 1 (1%) | 5 (5%) | 10 (9%) | 56 (52%) | 36 (33%) |
| Sotsiaalne töökeskkond | 1 (1%) | 4 (4%) | 15 (13%) | 58 (54%) | 30 (28%) |
| Füüsiline töökeskkond | 0 | 7 (6%) | 16 (15%) | 52 (48%) | 33 (31%) |
| Töötamise tingimused | 0 | 7 (6%) | 12 (11%) | 45 (42%) | 44 (41%) |
| Igapäevased tööülesanded | 1 (1%) | 4 (4%) | 17 (16%) | 58 (53%) | 28 (26%) |
| Õpilaste areng | 0 | 3 (3%) | 13 (12%) | 55 (51%) | 37 (34%) |
| Isiklik areng | 0 | 2 (2%) | 10 (9%) | 59 (55%) | 37 (34%) |
| Ameti väärtustamine | 7 (7%) | 27 (25%) | 16 (15%) | 36 (33%) | 22 (20%) |

Õpilaste edenemine ja areng motiveerib 85% vastanud õpetajatest. Kuid õpetajat motiveerib ka isiklik professionaalne areng, millega nõustusid 89% vastajatest. Õpetajaameti väärtustamisel ühiskonnas oli vastajaid skaala mõlemal poolel. Väitega nõustus 53% vastajatest, ei nõustunud 32% vastajatest, 15% õpetajatest ei andnud oma hinnangut.

Selles küsimusteplokis küsiti õpetajate väliseid motivaatoreid, esmalt kolleegide ja juhtkonna toetuse tajumist. Suhted töökollektiivis on olulised stressi vähendamisel, kuid võivad olla ka olulised faktorid selle suurendamisel. Negatiivsed suhted töö kolleegide ja juhtkonnaga on üks suuremaid stressi allikaid, kus pinget lisavad ka enesekehtestamisega seotud tegevused (Kallo, 2018). Juhtkonna ja kolleegide toetuse ning nendepoolse tunnustuse puudumine võib viia töölt lahkumise mõteteni (Day ja Gu, 2009). Kui õpetajal on võimalus vahetult jagada oma töökogemust, esinevaid probleeme kolleegidega arutada või koos leida lahendusi, tõstab see lisaks kollektiivi ühendamisele temas kindlust, et vajadusel on võimalik leida abi või nõustamist. Hea koostöine töökliima aitab toetada õpetaja motivatsiooni ning püsida ametis.

Varasema TALIS (2020) uuringu põhjal väitsid 84% Eesti õpetajatest, et nende koolides on piisav koostöö, mida kinnitas ka käesoleva uurimuse tulemus. Suur hulk õpetajaid vastasid, et tunnevad koolikollektiivi ja juhtkonna toetust (85%), mis andis sarnase tulemuse eelpool nimetatud TALIS uuringuga.

Õpetajad jäävad tööle pigem toetavate töötingimuste kui palga tõttu (Hope, 1999; Weiss, 1999), seetõttu oli oluline teada saada õpetajate hoiakuid mõlema faktori osas. Selgus, et töötingimustega on rahul 83% vastajatest, töötasu pidas motiveerivaks 21%, mittemotiveerivaks aga 57% õpetajatest. Vastustes väljendas suur osa õpetajatest rahulolu töötingimustega, mis võib olla määrav nende töökindlusele ka mitterahuldava palga puhul. Samuti toetasid igapäevased tööülesanded ülekaalukalt (79%) motivatsiooni hoidmist vastanud õpetajate seas.

TALIS (2020) avaldatud uuringu tulemuste põhjal olid Eesti õpetajad oma töökeskkonnaga enamasti rahul (86%). Ka käesolevas uuringus küsitletud õpetajad olid ülekaalukalt eelpool nimetatud töökeskkonna, -tingimuste ja -ülesannetega rahul, rahulolematust väljendanud vastanute hulk jäi 4-6% vahemikku, mis on väike osa vastanutest ning tõenäoliselt on tegemist nende puhul konkreetse asutuse või olukorra spetsiifikaga.

Antud küsitlus ei toonud eraldi välja kõiki faktoreid, mis sotsiaalset või füüsilist töökeskkonda iseloomustavad, näiteks suur müra või väikesed, ebasobivad ruumid, suhtlustakistused jms. Kuid küsitleti töökeskkonnast tuleneva stressitaseme tõusu peamisi põhjustajad nagu laste suur arv või distsipliini hoidmine tunnis, sest nende faktorite olemasolul ei ole õpetajad enamasti

rahul oma töökeskkonnaga (Green-Reese, 2001). Neid tulemusi on esitatud ja kirjeldatud allpool (tabel 5).

Tööga rahulolu on peamine mõjutegur, mis mõjutab tehtava töö kvaliteeti. Õpetajad, kes on oma tööga rahul, on ka rohkem ametile pühendunud (Anari, 2012). Seetõttu oli oluline küsida õpetaja hinnangut tööga rahulolule.

TALIS 2020 aastal toimunud uuringus pöörati tähelepanu tööga rahulolu põhjustele, mis on seotud kas rahuloluga oma praeguse töökeskkonnaga või rahuloluga oma ametiga. Neid on oluline üksteisest eristada, kuna õpetajad väljendavad enamasti rahulolu seoses õpetamisega, kuid tihti on rahulolematud töötingimustega (TALIS, 2020). Käesoleva uuringu vastajate enamus (83%) väljendas rahulolu töötingimustega, kuid vähem oma ametiga (62%). Siinkohal peab arvestama oluliste muutustega ühiskonnas, mis viimastel aastatel seoses kriisiolukordadega võisid õpetajate suhtumist muuta.

Varasema TALIS (2019) uuringu kohaselt motiveeris kõige rohkem Eesti õpetajaid võimalus mõjutada laste ja noorte arengut. Ka käesolevast küsitluses saadud vastustest selgus, et õpetajate motivatsiooni aitab ülal hoida nii isiklik areng, kuid ka õpilaste areng (vastavalt 89% ja 85% vastanutest). Väga suurt osa vastanud õpetajatest motiveerib õpilaste areng, kuid antud vastustest selgus, et see ei olnud siiski vastajate arvust lähtuvalt kõige suurem motivaator.

3.3.4. Õpetaja hinnang töömotivatsioonile

Kolmandas küsitlusplokis oli õpetajal võimalus hinnata oma töömotivatsiooni, valides kolme variandi vahel (tabel 4). Tulemustest selgus, et 51% õpetajatest tunnustatakse piisavalt, kuid 16% vastajatest ei saa piisavalt tunnustust. Vastata ei osanud 33% õpetajatest.

Tabel 4. Õpetaja hinnang töömotivatsioonile

| Sagedus /protsent | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus |
|----------------------------------|-----------|---------------|-----------|
| Tunnustatakse piisavalt | 17 (16%) | 36 (33%) | 55 (51%) |
| Ameti väärtustamine | 0 | 5 (5%) | 103 (95%) |
| Töömotivatsiooni tõus õppeaastal | 34 (31%) | 30 (28%) | 44 (41%) |
| Jätkab õpetajana töötamist | 4 (4%) | 31 (29%) | 73 (67%) |

Sel aastal on töömotivatsioon tõusnud 41% õpetajatest, kuid 31% vastajatest ei nõustunud väitega. Üle veerandi vastajatest ei osanud aga hinnangut anda. Õpetajana jätkab töötamist 67% õpetajatest, 4% on kindlad, et ei jätkka ametis ning 29% õpetajatest ei osanud küsimusele vastata. Õpetaja ametiga rahulolu väljendas 62% vastajatest, 8% ei nõustunud väitega ning 30% vastajatest ei osanud väitele vastata.

Küsitlusest selgus, et õpetajad väärtustavad oma ametit väga kõrgelt, 95% vastajatest andis positiivse vastuse (tabel 4), mis on käesoleva uurimuse kõrgeim protsent enesetäiendamise järel. TALIS (2020) uuringu kohaselt tajuvad õpetajad oma ametit ühiskonnas väärtustatult juhul kui neil on võimalik mõjutada hariduspoliitikat; kui neile on tagatud mitmekülgne ettevalmistus; nii sisemise kui välise motivatsiooni tajumisel; kui vähendatakse stressi seoses tundide ettevalmistamise ja õpitulemuste eest vastutamisel; kui kohandatakse tunde erivajadustega õppijatele.

Õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas on olnud probleem, millest kõneletakse õpetajate puuduse taustal üha enam. Küsitluses andsid õpetajad oma arvamuse ameti väärtustamise tajumise kohta ühiskonnas, kus vastuseid oli skaala mõlemal poolel. Ameti väärtustamisega ühiskonnas nõustus 53% vastajatest, samas ei nõustunud sellega 32% vastajatest ehk need õpetajad ei ole saanud oma ametile positiivset tagasisidet (tabel 3).

Nii hindavad õpetajad oma ametit palju kõrgemalt kui nad tajuvad selle ameti väärtustamist ühiskonna teiste liikmete poolt (vastavalt 95% ja 53%). Nende kahe väärtushinnangu vahe on 42%, mis näitab suurt erinevust ja ebakõla õpetaja enda ning väljast tuleva hinnangu vahel. Tõenäoliselt suudavad õpetajad tasakaalustada erinevust sisemise motivatsiooni toel.

Eesti õpetajad on tajunud õpetajakutse madalat staatust ühiskonnas, mida näitavad varasemad uuringud (Laagma jt, 2009; Salu, 2018; TALIS, 2020, 2013). Probleem puudutab eriti koolieelsete lasteasutuste õpetajate tööd, mida väärtustatakse ühiskonnas veelgi vähem kui koolis töötava õpetaja tööd. See avaldub lasteaiaõpetajate madalamates palgamäärades ja lühemas puhkuses võrreldes õpetajatega koolis (Haridus- ja Teadusministeerium, veebileht). Varasem TALIS (2013) uuring näitas, et õpetajaameti väärtustamist tajus üksnes 14% õpetajatest. Värskeemas TALIS (2018) uuringus nõustus 26% Eesti õpetajatest väitega, et nende amet on ühiskonnas väärtustatud. Käesolev uuring näitas tänaste õpetajate positiivset suhtumist oma ametisse, olles olulisemalt kõrgem varasematest aastatest.

Selles plokis vastasid pooled (51%) õpetajad, et neid on piisavalt tunnustatud. Tunnustamine on seotud isiku minapildiga, andes väljast tulevat hinnangut kas tehtud tööle, käitumisele või

isikuomadustele. Kuna tunnustamine on oluline enesetunde mõjutaja, siis peaksid õpetajad, kuid ka temaga tööalaselt kokkupuutuvad isikud (lapsed, lapsevanemad, kolleegid, juhtkond) enam üksteisele tunnustust jagama. See pole osutunud piisavaks poole vastanud õpetajate puhul. Kui võrrelda õpetaja tunnustamist tema ameti väärtustamisega teiste poolt, siis positiivselt vastanute arv (53%) on sarnases suuruses. Tõenäoliselt aitaks õpetaja tunnustamine enam toetada tema ameti väärtustamise tajumist ühiskonna poolt.

Õpetaja sai vastata küsimusele, kuidas ta hindab oma töemotivatsiooni sellel õppeaastal. Vähem kui pooled õpetajad vastasid (41%), et nende töemotivatsioon on tõusnud, enam kui veerand vastajatest ei osanud seda hinnata. Pääaegu kolmandik vastajatest (31%) ei täheldanud motivatsiooni tõusu sel õppeaastal. Sellel küsimuste plokil oli ka kontrollküsimus teisiti sõnastatuna. Küsiti motivatsiooni languse kohta, kus vastanud õpetajad andsid samas suurusjärgus vastuseid. Seega võib väita, et motivatsiooni tõusuga nõustus alla poole õpetajatest (41-44%), selle langust tunnistavad umbes kolmandik (31%) vastajatest. Mitte vastanud õpetajate arv oli neljandik (25%-28%).

Enamik küsitletud õpetajatest vastasid, et nad on rahul oma ametiga (62%) ja jätkavad õpetajaametis töötamist (67%).

3.3.5 Motivatsiooni langetavad tegurid

Järgnevas plokis esitati töemotivatsiooni langetavate tegurite loetelus kümme väidet (tabel 5). Kõige suuremaks motivatsiooni langetavaks teguriks peeti erivajadustega laste osakaalu klassis/rühmas (73%). Laste suur arv (69%), tundi segavad lapsed (68%) ning ajaressursside puudumine (68%), samuti töö pingelisus (65%) ning tööajaväline töötamine (62%) mõjutavad motivatsiooni langetavalt enam kui poolele õpetajatele. Üle poole vastajatest (57%) pidas töökoormust, töötasu ja lastevanemate nõudmisi samuti motivatsiooni langetavaks teguriks.

TALIS (2020) läbiviidud uuring on välja selgitanud, et täiskoormusega töötaval õpetajal on kogu tööaeg keskmiselt 40,6 tundi nädalas ning 83% töötavad nende endi hinnangul rohkem kui 35 tundi, mis on seadusega ettenähtud täistööaeg õpetajale (TALIS, 2020). Käesolev uuring kinnitas, et ajaressursside puudumine ja tööajavälisel töötamisel on motivatsiooni langetav mõju enam kui poolele vastanud õpetajatele. Need arvud näitavad võimalikke probleemkohti, puudutades õpetajate enamust.

Tabel 5. Töömotivatsiooni langetavad tegurid

| Sagedus / protsent | Üldse ei nõustu | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus | Täiesti nõus |
|---------------------------|------------------------|------------------|----------------------|-------------|---------------------|
| Töökoormus | 7 (6%) | 23 (21%) | 16 (15%) | 49 (45%) | 13 (12%) |
| Ajaresursside puudus | 2 (2%) | 17 (16%) | 15 (14%) | 48 (44%) | 26 (24%) |
| Töötamine tööaja väliselt | 3 (3%) | 28 (26%) | 10 (9%) | 41 (38%) | 26 (24%) |
| Laste suur arv | 5 (5%) | 19 (18%) | 9 (8%) | 33 (30%) | 42 (39%) |
| Erivajadustega laste arv | 2 (2%) | 13 (12%) | 17 (16%) | 37 (34%) | 42 (39%) |
| Tundi segavad lapsed | 3 (3%) | 16 (15%) | 15 (14%) | 41 (38%) | 33 (30%) |
| Lastevanemate nõudmised | 4 (4%) | 21 (19%) | 22 (20%) | 30 (28%) | 31 (29%) |
| Töö pingelisus | 1 (1%) | 22 (20%) | 15 (14%) | 39 (36%) | 31 (29%) |
| Töökius | 13 (12%) | 30 (28%) | 22 (20%) | 25 (23%) | 18 (17%) |
| Töötasu | 5 (5%) | 17 (16%) | 24 (22%) | 34 (31%) | 28 (26%) |

Üle poole vastanud lasteaiaõpetajatest tajuvad samuti motivatsiooni langust tööajavälisel töötamisel, seda olukorras, kus nende tööajaks arvestatakse üksnes kontakttunde lastega. Töökohustuste täitmine vabal ajal aga kasvatab õpetaja pingeseisundit, põhjustades emotsionaalset kurnatust, saades nii motivatsiooni langetavaks ja läbipõlemist soodustavaks teguriks (Fernet jt. 2016; Halbesleben & Bowler, 2007).

Varasemates rahvusvahelistes uuringutes on jõutud järeldusele, et õpetajate kutsekindlust mõjutavaks teguriks on töökoormus, ka töökohustuste paljusus (Day & Gu, 2009), mida juba eelnevalt käsitleti. Kuid sellele lisandub juhtkonna, lapsevanemate ja ühiskonna poolt suurenenud nõudlikkus õpetajatöö suhtes. Käesolevas uuringus selgus, et lastevanemate suurenenud nõudmised mõjutavad 67% vastanud õpetajatest motivatsiooni langetavalt, seda tajuvad nii koolis kui lasteaias õpetavad õpetajad. Siit peegelduvad õpetaja tööle esitatavad ootused, mis on ajas muutunud. Õpetajat on hakatud käsitlema pigem kui teenindajat, mitte kui oma ala professionaali.

Kuigi tänane ühiskonnas kajastuv haridusteemaline fookus on eelkõige suunatud rahaliste vahendite eraldamisele valdkonda, seejuures ka õpetajate töötasudeks, siis mitte kõik vastanud õpetajad ei pidanud oma tänast töötasu peamiseks motivatsiooni langetavaks teguriks. Väitega

nõustus küll üle poole vastajatest (57%), kuid kõikide teiste motivatsiooni langetavate tegurite mõju osas ei peetud seda vastajate seas kõige aktuaalsemaks probleemiks.

Töömotivatsiooni langust põhjustavate tegurite valdkonnas küsitleti ka õpilastega seonduvaid faktoreid. Laste segav käitumine ja nende arvu suurus tundides või rühmades mõjus motivatsiooni langetavalt üle poolele õpetajatest.

Tõenäoliselt tajuvad õpetajad klassi või rühma suurust neile liigse stressina juhul kui ei suudeta tagada piisavalt distsipliini, mille tõttu langeb ka õppekvaliteet (Clipa & Boghean, 2014; Green-Reese, 2001; Harmsen jt, 2019; TALIS 2020). Õpilaste halb käitumine ja õppetöö häirimine on samuti õpetajate üheks peamiseks tööstressi faktoriks (Samad, Hashim jt, 2010), põhjustades motivatsiooni langust. Kui klassiruumis või rühmas ületab õpetaja jaoks laste arv kriitilise piiri, tähelepanu ei jätku enam kõigile ning õpetaja ei suuda haarata kõiki lapsi õppetöösse, siis tajub õpetaja enda piiratud võimalusi, mis võib mõjuda talle ka läbikukkumisena.

Samas küsimuste plokis küsiti ka töökiusu tajumist. Töökius kui motivatsiooni langetaja puudutab vähem kui pooli (40%) vastajaid, mis on väiksem vastajate protsent. Ometi ei vähenda see teema olulisust kui vaadata arve eraldi. Töökiusu kogevad 60% kooliõpetajatest, lasteaias on see arv poole väiksem (33%). Tõenäoliselt tajuvadki kooliõpetajad töökiusu õpilastest lähtuvalt, tunni segamisel või väljakutsuva käitumise tagajärjena, mille tõttu tunnevad nad end nii psüühilise kui ka verbaalse kiusamise ohvritena (Hilton, 2016; Weiss, 1999). Kui aga üle poole vastanutest kooliõpetajatest on kogunud töökiusu, siis on see piisavalt suur arv, mis vajaks nende töökeskkonnas käsitlemist ja lahendamist.

Motivatsiooni langetavate tegurite osas sai kõige enam nõustuvaid vastuseid erivajadustega laste osakaal klassis või rühmas (73%), vastavalt 68% koolis ja 77% lasteaias töötavate õpetajate hinnangul. Probleem on suurem alushariduses, kus lapse areng ja edenemine on jälgitav väga suure osa igapäevasest ajast. Ka varem on jõutud tõdemuseni, et suur osa Eesti koolijuhtidest (61%) peavad kaasavat haridust koormust lisavaks ja piiravaks teguriks heade õpitulemuste saavutamisel (Übius jt, 2014). Samuti on leitud seoseid klassis õppivate erivajadustega õpilaste arvu ja õpetajate läbipõlemise vahel. Kõrgem läbipõlemise tase oli nende õpetajate seas, kelle klassis õppis viiendik või rohkem haridusliku erivajadusega õpilast (Talmor jt, 2005).

Põhjus, miks õpetajad tunnevad end survestatult ja nende motivatsioon langeb, seisneb selles, et ei olda valmis ega omata piisavalt oskusi erinevateks ülesanneteks seoses erivajadustega õpilaste õpetamisega tavaklassis, ka lasteaiarühmas. Kuid koolis on põhjuseks ka asjaolu, et

õpetajad said tegeleda keskmiselt vähem õpetamisega (84,3%) võrdluses tavaklassis õpetamisega (TALIS, 2018).

3.3.6. Õpetaja hinnang motivatsiooni langusele

Viimases küsimuste plokis andsid õpetajad vastuseid tööalasele motivatsiooni langusele ning hinnangut stressitasemele. Samuti küsiti, kas plaanitakse töölt lahkuda (tabel 6). Stressi tunneb 26% vastajatest, ei nõustunud aga 38% õpetajatest. 36% vastajatest ei osanud vastata.

Tabel 6. Õpetaja hinnang töömotivatsiooni langusele

| Sagedus /protsent | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus |
|------------------------------------|-----------|---------------|----------|
| Õpetaja stress | 41 (38%) | 39 (36%) | 28 (26%) |
| Töömotivatsiooni langus õppeaastal | 47 (44%) | 27 (25%) | 34 (31%) |
| Töölt lahkumas | 62 (58%) | 35 (32%) | 11 (10%) |

Töömotivatsioon on sel õppeaastal langenud 31% õpetajatest, väitega ei nõustunud 44% vastajatest. Oma seisukohta ei väljendanud 25% küsitletutest. Õppeaasta lõpus soovis õpetajaametist lahkuda 10% õpetajatest, 58% õpetajatest ei olnud väitega nõus, neist 32% ei osanud või ei tahtnud küsimusele vastata.

Selles plokis tuli õpetajal hinnata töömotivatsiooni langetavaid tegureid isiklikus plaanis. Väitele, et olen stressis, vastas nõustuvalt enam kui veerand õpetajatest (26%), samas 38% vastas küsimusele eitavalt ehk nemad ei ole stressis. Siiski näitavad saadud andmed, et stressis olevate õpetajate protsent on võrreldes varasema TALIS (2020) uuringuga ajas kasvanud, olles varem 18%.

Õpetajate stress on selge ohumärk, et võidakse olla läbipõlemise teel. Kuigi stress võib olla ka positiivse jõuga, siis õpetajate vaates tähendab see pigem negatiivset mõju, mis võib õpetajas vallandada arusaamise, et tehtav töö ohustab tema heaolu ning enesehinnangut (Kyriacou, 2001). Stressipõhjustajaid võib olla palju, kuid enamasti on selleks ajapuudus, töömaht või selle keerukus, mis on iseloomulik emotsioonide ja empaatiaga töö puhul (Work related stress, 2007).

Töömotivatsiooni langusega sel õppeaastal nõustus 31% vastanutest, mis on vastavuses teises küsimuste plokis antud vastustega, kus küsiti motivatsiooni tõusu kohta. Siis vastas 34% õpetajatest, et ei ole kogunud motivatsiooni tõusu. Saadud vastuste väike erinevus (3%) näitab sarnast hinnangut motivatsiooni langusega.

Üle poole valimis osalenud õpetajatest (58%) ei plaani lahkuda õpetajaametist õppeaasta lõppedes, lahkuda plaanivad 10% vastanud õpetajatest, vastust ei andnud 32% vastajatest. Kui pidada neid kahtlejateks, kes sobivama tööpakkumise korral lahkuvad, siis kujuneb ametist lahkujate arv ohtlikult suureks. Seetõttu on väga oluline toetada õpetajate sisemist motivatsiooni.

3.3.7. Kooli- ja lasteaiaõpetajate vastuste erinevused

Järgnevalt on välja toodud kooliõpetajate ja lasteaiaõpetajate vastuste erinevus rohkem kui viie protsendi ulatuses. Vastuste erinevused ilmnisid 12 küsimuse korral (tabel 7), kus kõige suurem oli vastajate erinevus töökiusu tajumise osas. Töökiusu kogevad 60% kooliõpetajatest, lasteaias on see arv poole väiksem (33%).

Õpetajad koolis täiendavad end pidevalt 100% ulatuses, lasteaias aga 93% vastajatest. Kooliõpetajate tööülesanded toetavad enam nende motivatsiooni (84%) kui lasteaiaõpetajate tööülesanded (72%), andes 12 protsendipunkti erinevuse.

Kooliõpetajad (75%) tajuvad enam tööajavälisest töötamist kui mittemotiveerivat faktorit, mis on ilmselt seotud õpilaste tööde parandamise ja tundide ettevalmistamisega. Lasteaiaõpetajatest nõustus selle väitega 58% vastajatest, olles olulisemalt väiksem arv võrreldes kooliõpetajatega. Erivajadustega laste arv rühmas mõjutas rohkem lasteaiaõpetajaid (77%), koolis mõjutas see 68% õpetajaid. Tundi segavad lapsed mõjuvad 59% kooliõpetajatele motivatsiooni alandavalt, mis on võrreldes lasteaiaõpetajatega (73%) oluline erinevus.

Küsitlusest selgus, et kooliõpetajatele (84%) oli isiklik areng vähematele vastanutele motiveeriv võrreldes lasteaiaõpetajatega (91%), samuti oli vähem vastajaid (78%) õpilaste arengu motiveerivast mõjust võrreldes lasteaiaõpetajatega (88%). Võimalik põhjus võib olla selles, et alushariduses on õpetajad igapäevaselt tihedalt seotud kindlate lastega, mis annab neile suurema võimaluse laste arengut suunata ja näha ka tulemusi. Kooliõpetajatel on see erinev, klassiõpetajate igapäevane mõju lastele on sarnane lasteaiaõpetajaga, kuid aineõpetajal on tõenäoliselt väiksem, mis võibki anda erinevuse nende kahe grupi vahel.

Tabel 7. Õpetajate vastuste erinevus motivatsioonile

| Positiivsed vastused | Õpetaja koolis (%) | Õpetaja lasteaias (%) |
|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Pidev enesetäiendamine | 100 | 93 |
| Igapäevased tööülesanded | 84 | 72 |
| Toetus kollektiivis | 78 | 87 |
| Õpilaste areng | 78 | 88 |
| Isiklik areng | 84 | 91 |
| Jätkan õpetajana töötamist | 63 | 70 |
| Negatiivsed vastused | Õpetaja koolis (%) | Õpetaja lasteaias (%) |
| Töötamine tööaja väliselt | 75 | 58 |
| Erivajadustega laste arv | 68 | 77 |
| Tundi segavad lapsed | 59 | 73 |
| Töökius | 60 | 33 |
| Tööstress | 33 | 22 |
| Motivatsiooni langus | 38 | 29 |

Suuremat kolleegide toetust tajusid lasteaiasõpetajad (87%) võrreldes kooliõpetajatega (78%), ilmselt nende tööpetsiifikast lähtuvalt saavad nad rühmaõpetajatena teineteisele rohkem tuge pakkuda kui kooliõpetajad, kes töötavad enamasti üksinda.

Kooliõpetajatest on stressis 33% vastanutest ja 22% lasteaiasõpetajatest, mis annab 11 protsendipunkti erinevuse. Sel õppeaastal tunnistab motivatsiooni langust 38% kooliõpetajatest, lasteaiasõpetajatest koges töömotivatsiooni langust vähem vastanuid (29%). Võimalik, et koolis on õpetajale rohkem mittemotiveerivaid tegureid kui lasteaias.

Erinevus ilmnes ka kooli- ja lasteaiasõpetajate vastustes töökindluse osas, kus kooliõpetajatel on väiksem (63%) töökindlus kui lasteaiasõpetajatel (70%). Kuigi õpetajate puudus on mõlemas valdkonnas märkimisväärtne, siis kooliõpetajate puudus on lähenemas kriitilisele piirile, mida näitavad ka vastanute protsendarvud.

Vastustest selgus, et kooliõpetajad kogesid motivatsiooni langust enam kui lasteaiasõpetajad, samuti on neil suurem tööstress. Suurem osa vastanud kooliõpetajatest pidasid motivatsioonilangust põhjustavaks teguriks tööajavälisest töötamist, lasteaiasõpetajad aga erivajadustega laste arvu. Saadud vastustest selgus ka, et õpetajana töötamist jätkab rohkem õpetajaid kui oli neid, kes väljendasid rahulolu oma ametiga või kogesid õppeaastal motivatsiooni tõusu.

3.4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada motivatsiooni hoidvad ja langetavad tegurid nii kooli- kui lasteaiaõpetajate seas. Õpetaja motivatsioon on väga oluline komponent tööga rahulolu, töö edukuse ja tõhususe kontekstis, laiemalt aga hakkab mõjutama tulevase põlvkonna hariduse tagamist. Seetõttu on oluline vähendada õpetajale demotiveerivate tegurite mõju, et ta saaks keskenduda tulemuslikumale õpetamisele. Sama oluline on toetada neid tegureid, mis aitavad õpetajal hoida oma motivatsiooni ja säilitada rahulolu tööga.

Uurimisküsimustena esitati töö sissejuhatavas osas kaks küsimust, mis said vastused töö empiirilises osas. Esimene küsimus, mis käsitles õpetaja motivatsiooni enim positiivselt mõjutavaid tegureid tema töökeskkonnas, olid seotud enesemääramise ja -tõhususega nagu autonoomia, professionaalsed oskused, eesmärkide seadmine, enesetäiendamine, usk enda võimekusse. Motivatsiooni aitavad rohkem kui poolel vastajatel toetada ja hoida kolleegide toetus, töökeskkond, tööülesanded ja -tingimused, isiklik õpetajaameti väärtustamine ning õpilaste ja enda pidev areng.

Õpetajate enesetõhususe tajumise kohta saab järeldada, et vastanud õpetajatel on oma töös piisavalt otsustamisvabadust, autonoomiat, mistõttu on nende sisemine motivatsioon toetatud. Fernet jt (2012) väitel on sel juhul nende tööga rahulolu, organisatsiooniline ja tööalane pühendumine suurem.

Vastanud õpetajad peavad end oma ametis professionaalideks, kellel on vajalikud teadmised ja oskused ning kes on motiveeritud õpetama. Sellistele tulemustele võis kaasa aidata vastanud õpetajate tööstaaž, mis oli poolel vastanutel üle kümne aasta. Ka olid suures osas vastanud õpetajatest keskealised, kelle isikuomadused, käitumismustrid jne on välja kujunenud ning enesekindlus ongi suurem.

Tulemustest selgus ka, et kooliõpetajal on suurem autonoomsus kui lasteaiaõpetajal, mistõttu nende rahulolu oma tööülesannetega on samuti suurem. Põhjus võib peituda selles, et kooliõpetaja töötab enamasti üksinda, planeerib ja viib läbi õppetööd iseseisvalt. Lasteaiaõpetaja peab oma igapäevastes tegevustes arvestama teiste töötajatega, kas siis abiõpetajaga, assistendi või teise rühmaõpetajaga. Kuigi see annab võimaluse teha koostööd ja toetada üksteist, on see ka asjaolu, mis võib vähendada autonoomsust. Siinkohal tuleb arvestada teistegi tegurite mõjuga, mis võivad mõjutada ja vähendada õpetaja autonoomset motivatsiooni nagu ülepaisutatud õpilaste arv klassis või nende segav käitumine tunnis, millele on osutanud Fernet, Guay jt. (2012). Need faktorid mõjutavad oluliselt ka lasteaiaõpetaja tööd.

Kooli või lasteaia sotsiaalsest ja füüsilisest töökeskkonnast tuleneva toetusega nõustus suurem hulk vastajaid. Kuna töökeskkond mängib olulist rolli töötaja motivatsiooni hoidmisel ja töö edukusel (Gagne & Deci, 2005), siis saadud tulemustest võib järeldada, et nii alus- kui koolihariduses on õpetajatele nimetatud keskkondade poolt tagatud piisav toetus.

Uuringu põhjal saab väita, et üle poole vastanud õpetajatest on rahul oma ameti valikuga ning väljendavad üldist rahulolu oma töökeskkonna ja -ülesannetega. Neil õpetajatel on suurem enesetõhusus, motivatsioon ning oskus vältida ametialast läbipõlemist. Saadud vastuste põhjal jätkavad need õpetajad ametis. Kas jätkajate arv on tänases olukorras piisav, et tagada vajalik õpetajate hulk hariduses, on siiski küsitav. Kuna peaaegu kolmandik õpetajatest ei osanud või ei soovinud vastata, millised on nende tuleviku perspektiivid õpetajana, siis võib neid pidada ka kõhklejateks. Nende õpetajate puhul on oluline mõista tegureid, mis aitaksid neil tõsta oma tööalast motivatsiooni ning jääda ametisse.

Töötingimuste sobivus on määrav õpetajate ametis püsimisel, andes vastuste osas positiivse tulemuse enamike õpetajate arvates. Kindlasti aitaks töörahulolu suurendada töötingimuste parandamine ja personaalsed kokkulepped juhtkonnaga neile, kes täna veel ei ole rahul. Tulemustest ilmnes seegi, et senisest enam peab hakkama tähelepanu pöörama kooliõpetajate töökiusule, mis puudutab rohkem kui pooli koolis õpetavaid õpetajaid.

Väga olulisel kohal motivatsiooni tõstvate tegurite mõjus oli enamike õpetajate hinnangul õpilaste areng ning toetavate kolleegide olemasolu. Õpetajad tahavad näha oma töös tulemusi, mis saavad nähtavaks õpilaste edenemise korral. Õpilaste edu peab õpetaja ka enda õnnestumiseks, mis suurendab rahulolu tööga. Samavõrd oluline on saada väljastpoolt tulevat toetust ja mõistmist, sest enamasti töötavad õpetajad üksinda, eriti kooliõpetajad.

Enamik õpetajatest vastasid, et nad peavad olulisemaks teguriks motivatsiooni hoidmisel isiklikku arengut ja oma ameti väärtustamist. Need tegurid mõjutasid rohkem lasteaiaõpetajaid võrreldes kooliõpetajatega. Mõlema õpetajate grupi hoiakud oma ameti väärtustamisel on väga kõrged, valimis osalenud õpetajad väärtustavad oma ametit olulisemalt kõrgemalt võrreldes varasemate uurimistulemustega. Seetõttu võib väita, et hariduselus on tehtud olulisi muudatusi, mis on aidanud õpetajatel toetada nende positiivset suhtumist oma ametisse. Kuna õpetajad hindavad kõrgelt ka oma autonoomsust ja professionaalsust, siis nende faktorite koosmõju võibki olla suhtumise muutuse põhjuseks. Siiski ei taju õpetajad ühiskonnapoolset õpetajaameti väärtustamist sel määral, et see mõjuks neile oluliselt motivatsiooni tõstvalt.

Teisena esitati uurimusküsimus motivatsiooni peamiste langetavate tegurite kohta, mis olid enamate vastajate arvates ajaressursside puudus, töötamine tööaja väliselt, õpilaste/laste ning erivajadustega laste suur arv tundides/rühmas, töö pingelisus, lastevanemate nõudlikkus, samuti saadav töötasu. Need tegurid võivad põhjustada lisaks motivatsiooni langusele ka õpetaja lahkumist töölt. Tõenäoliselt on veel teisigi tegureid, mis mõjutavad õpetaja motivatsiooni, kuid antud töös neid ei käsitletud.

Uurimistulemustest saab järeldada, et nii töö pingelisus, piisava aja puudumine, lisaks töövälisel ajal töötamine on tegurid, mis mõjutavad üsna oluliselt õpetajaid, põhjustades nende motivatsiooni langust. Samuti selgus, et kooliõpetajatel on suurem motivatsiooni langus kui lasteaiaõpetajatel. Sellest saab järeldada, et koolis on õpetajale rohkem motivatsioonilangust põhjustavaid tegureid kui lasteaias.

Suurele osale õpetajatest põhjustavad motivatsiooni langust tundi segavad lapsed, mis on põhjustatud õpilaste suurest arvust tunnis või rühmas. Ajaressursside piiratus tuleneb ilmselt paljuski kontakttundide ja nendeks ettevalmistava aja tasakaalustamatusest, mis survestab õpetajat töötama lisaks tööajaväliselt. See on suurem probleem koolis õpetavatele õpetajatele, vähem lasteaiaõpetajatele. Arvestama peab siiski asjaoluga, et lasteaiaõpetajatel puudub õppetegevuseks ettevalmistav kontaktivaba aeg, seetõttu suureneb nendelegi ajaline surve, töö pingestub ning töökoormus kasvab.

Õpetaja töö on oma spetsiifika, tema tööaeg ei piirdu üksnes kontakttundidega. Enamasti peab õpetaja tegema ettevalmistusi õpetamiseks, samuti täitma muid ülesandeid, tihti väljaspool tööaega (Clipa & Boghean, 2014). Õppetöoga seotud tegevused nagu tundide ettevalmistused, erinevad kirjatööd, ka planeerimised, suhtlemine lapsevanematega jms peaksid olema planeeritud õpetaja tööaja sisse selliselt, et õpetaja ei peaks võtma lõivu oma isiklikust vabast ajast. Kontakttundide arv ja sinna juurde kuuluv tundideks ettevalmistumiseks vajalik aeg peaksid olema sellises tasakaalus, mis rahuldaks õpetajatööst tulenevaid vajadusi, mahtudes planeeritud tööaja sisse. Vastasel juhul tunneb õpetaja ennast survestatult, tema töö muutub pingelisemaks, emotsionaalses plaanis toimetulek väheneb. Kõik see peegeldub tagasi õpetamiskvaliteedile, suhtlusele õpilastega, ka üldisele rahulolule oma tööga. Kuigi õpetaja kutsestandard sätestab õpetaja töö ja vabaaja lahususe ning tasakaalu, on selle täitmine suuremale osale vastanud õpetajatest siiski probleemiks. Kuna ka varasematest uuringutes on õpetajad väljendanud rahulolematust ajaressursside osas, siis näitab see probleemi püsimist, samuti ebapiisavaid või mitterahuldavaid lahendusi.

Õpetajate töötasu on loetletud motivatsiooni langetavate tegurite järjestuses viimaste seas, mis annab signaali, et üksnes palganumbrite tõstmisel ei pruugi õpetajate motivatsioon tõusta kui eelnevalt nimetatud negatiivsete tegurite mõju ei ole vähendatud. Seetõttu ei pruugi õpetajate puuduse probleem laheneda, tõstes vaid nende töötasu. Ilmselt tuleks hakata suuremat tähelepanu pöörama peamistele õpetajate motivatsiooni langetajatele nagu kaasav haridus ja klasside/rühmade suurus. Võimalik, et palga suurus mõjutab enam kutsevaliku tegemisel, mitte niivõrd töötavat õpetajat, kes oskab kasutada enesetõhususega seotud sisemisi motivaatoreid ning kellele on amet ja missioon olulisemad kui sellega kaasnevad hüved või nende suurus.

Tulemuste põhjal selgus ka, et veerand töötavatest õpetajatest on stressis ning töölt lahkumist plaanivad kümnendik õpetajatest, seejuures oli kooliõpetajate tööle jäämise kindlus väiksem kui lasteaiaõpetajatel. Seega tuleks leida võimalusi õpetajate stressi vähendamiseks, et peatada nende lahkumine. Stressitegurid võivad olla küll individuaalsed, kuid oluline on vähendada juba teadaolevaid peamisi stressipõhjustajaid ja motivatsiooni langetajaid nagu õpilaste ja erivajadustega laste suur arv klassis/rühmas või ajaressursside piiratus.

Kuigi kooliõpetajate professionaalsed oskused on õpetajate endi hinnangul head, samuti täiendavad nad end pidevalt ning on oma töös autonoomsed, siis võrreldes lasteaiaõpetajatega on nende tööstress suurem ning töökindlus väiksem. Mõlemad õpetajate grupid hindavad oma tööd võrdselt pingeliseks, kuid kooliõpetajad väljendasid vähem rahulolu oma töö ja ametiga. Kuna suurem osa kooliõpetajate motivatsiooni langusest oli seotud ajaressursside ja õpilaste arvuga klassis, siis võibki rahulolematuse olla seotud nende faktoritega.

Käesoleva uurimuse esimene hüpotees püstitati oletusega, et õpetaja motivatsiooni toetab kõige enam oma ameti isiklik väärtustamine. See hüpotees sai kinnituse, väga suur osa vastanud õpetajatest väärtustab oma ametit. Enamik õpetajatest on rahul oma ametialase valikuga ja jätkab õpetajana töötamist. Siinjuures on õpetaja motivatsiooni hoidjaks enesetõhususega seotud faktorid, mida õpetaja saab ise reguleerida. Väiksema mõjuga on välised motivaatorid, mis on enam seotud töökeskkonnaga, sõltudes vähem isikust endast, tema hoiakutest ja uskumustest. Kuigi olulised töökindluse tagajad on mõlemad, nii sisemine- kui väline motivatsioon, on antud tagasiside põhjal tänase õpetaja tugi tema isiklik suhtumine oma ametisse ja usk selle olulisusesse. Kui õpetaja suudab uskuda, et tema amet on vajalik, tähtis, ja tema osa selles samavõrd oluline, suudab ta hoida endas motivatsiooni töötamiseks ka keerulistes või rasketes tingimustes.

Teine püstitatud hüpotees, et õpetaja peamine motivatsiooni langetaja on suur töökoormus, ei leidnud kinnitust. Kuigi üle poole vastajatest nõustus, et töökoormusel on suur osa motivatsiooni langetamisel, pidasid suurem osa õpetajatest probleemiks siiski erivajadustega õpilaste arvu tunnis või rühmas. Varasemate uuringute põhjal on peetud õpetajate peamiseks motivatsiooni langetavaks teguriks suurt töökoormust, tänaseks on fookusesse tõusnud erivajadustega laste arv kollektiivis. Muutus võib olla põhjustatud sellest, et antud küsimustikule vastasid ka lasteaiaõpetajad. Kuid põhjus võib olla ka selles, et erivajadustega (ka käitumisraskustega) laste arv ongi aastate jooksul suurenenud, mõjutades olulisel määral õpetaja tööd.

Võimalik, et kaasava hariduse üllas eesmärk on toonud juurde probleemkohti, mida ei osatud ette prognoosida. Ilma piisava toetuseta nii erivajadusega lapsele kui teda õpetavale õpetajale, ilma tugispetsialistideta ei ole kaasavat haridust suudetud rakendada nii tõhusalt kui loodeti. Täna tajuvad õpetajad sellest lisanduvat koormust otseselt oma igapäevatoos, mistõttu ei olda rahul, pigem tuntakse jõuetust või kogetakse vähest abi, mis võib viia läbipõlemiseni. Kui siia lisanduvad veel mõned mittetoetavad faktorid nagu lapsevanema ignorantsus või rahulolematus, ebapiisavad lahendused või toetus, siis ongi õpetaja motivatsioon ohus. Kuigi õpetaja võib tunda oma ametist lähtuvalt missiooni ja kutsumust olukorda parandada, saavad temagi sisemised ressursid otsa, kui vaatamata lahenduste otsimisele üldine olukord ei muutu. Motivatsiooni langus on sel puhul põhjuseks, miks õpetaja otsib väljapääsu, seejuures kaaludes ka ameti vahetamist.

Uurimistulemustest selgus, et kolmandik õpetajaid on kogunud õppeaasta jooksul oma töös motivatsiooni langust, vähem kui pooled õpetajatest kogesid aga motivatsiooni tõusu. Õpetajate sisemist motivatsiooni hoidvad tegurid olid nende hinnangul väga kõrged, ometi mõjutavad õpetajaid ka välised tegurid, mis tihti kahandavad nende motivatsiooni. Uurimustööst järeldub, et õpetajate seas on neid, kes on kindlad oma ametis ning kel on piisavalt motivaatoreid. Kuid on ka üsna märkimisväärne osa õpetajaid, kes ebasobivate asjaolude tõttu ei pruugi enam ametis jätkata, vastanutest oli neid kümnendik.

Kuigi käesolev töö ei kaasanud kõiki hariduses töötavaid õpetajaid, vaid piirdus osaga nendest Lasnamäe linnajaos, annab see olulist informatsiooni õpetajate hoiakutest, ametist tulenevatest probleemkohtadest ja raskustest, mis põhjustavad motivatsiooni langust. Töö väärtus ongi nende probleemkohtade teadvustamine, esiletõstmine. Probleemkohtadega tegeledes oleks

võimalik õpetajale enam raskust valmistavates valdkondades vähendada tema stressi ja motivatsiooni langust põhjustavate tegurite mõju.

Järgnevad ettepanekud lähtuvad suurimast õpetaja motivatsiooni langetavatest teguritest, mis on suunatud peamiselt kooli ja lasteaia juhtkonna tasandile, kuid võiksid huvitada ka teisi hariduselu juhte, korraldajaid ja ametnikke. Kuna õpetaja motivatsiooni languse üks suurim põhjustaja on ajalise ressursi puudus, sealjuures töötamine väljaspool tööaega, siis tuleks vähendada õpetajate töökoormust, viies tasakaalu kontakt- ja ettevalmistavate tundide arvu. Tööd alles alustavatele õpetajatele anda aga väiksem töökoormus, et vältida nende kohest läbipõlemist.

Haridusasutuste juhtide poolt tuleks samuti tagada kaasava hariduse tegelik toimimine: tugispetsialistide piisav olemasolu koolides ja lasteaedades; erivajadustega lastele igapäevase lisatõe pakkumine tundides/rühmades; abi kättesaadavust mõistlikus ajaraamis; samuti õpetajale koolituste, tugisüsteemi ja rehabilitatsiooni võimalust.

Oluline on ka säilitada õpetaja otsustamisõigus hariduselu korraldamisel, eriti aga tema igapäevases töös. Seetõttu on eriti oluline toetada õpetaja autonoomsust, tehes tema tööd mõjutavaid otsuseid juhtkonna ja õpetaja koostööna.

Kuna laste arv kollektiivis mõjutab otseselt antava hariduse kvaliteeti, mõjutades kõigi heaolu, siis tuleks arvestada, et seadusega erandkorras antud võimalus suurendada laste arvu rühmas/klassis põhjustab paljudele õpetajatele motivatsiooni languse. Pigem tuleks leida võimalusi ja vahendeid klassi/rühmakomplektide suuruse vähendamiseks.

Riigi ja ühiskonna tasandil oleks aga vajalik õpetajaameti kuvandi parandamine meedias ilmuvate positiivsemate ja sisukamate kajastustega. Olulised on siinjuures praktilised sammud, näiteks õpetaja palga sidumine vähemalt riigi keskmise palgaga. Sel juhul ei oleks vaja õpetajatest rääkida peamiselt palgatõstmise kontekstis, vaid saaks kajastada sisulisemaid hariduselu teemasid, mis ilmselt aitaksid kaasa õpetajaameti väärtustamisele ühiskonnas.

Käesoleva töö kitsaskohaks võib pidada Likerti skaalast tulenevat võimalust mitte anda oma vastust („ei oska öelda“). Kuna üsna suures osas kasutati seda võimalust, siis mõjutas see vastuste osakaalu skaalal, kuid ei andnud uuringu läbiviijale teavet tegelikust hinnangust, mida ju taotleti.

Kitsaskohaks võib pidada ka asjaolu, et õpetajatele suunatud kaaskiri küsimustikuga saadeti vastava haridusasutuse juhtkonnale, kuid ei olnud võimalik kindlaks teha, kas kiri edastati õpetajatele või mitte. Vaid kuus juhti andis teada, et kiri on edastatud. Seetõttu võis jääda vastajate arv oodatavast väiksemaks.

Töö piiranguks oli ka vastajate suhteliselt väike arv, mistõttu ei saa teha üldistusi kogu õpetajaskonnale. Kuigi uuringus on näha suundumisi ja trende, ei anna see täit kindlust ega ka teavet tegelikust olukorrast, mis kinnitab Lembit Õunapuu (2014) väidet, et ükskõik kui palju ja objektiivselt ka andmeid ei kogutaks, ei anna need täit ülevaadet tegelikkusest.

Saadud vastuste osas tuleb silmas pidada ka asjaolu, et vastajateks olid õpetajad, kes leidsid aega vastamiseks ning kel oli selleks piisavalt sisemist ressursi. Kuid tõenäoliselt ei vastanud küsimustikule need õpetajad, kel on raskusi nii sisemiste kui väliste ressursside osas, ning kelle motivatsioon on juba langenud. Võimalik, et nende mittevastanud õpetajate hääl oleks muutnud uurimuse vastuste osakaalu, seetõttu ka käesolevas töös tehtud järeldusi.

KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimustöö eesmärgiks oli välja selgitada Lasnamäe üldhariduskoolide ja munitsipaallasteaedade õpetajate motivatsiooni hoidvate ja langetavate tegurite tajumist oma töökeskkonnas. Teema olulisus tõukus probleemist, kus õpetajate puudus nii alus- kui põhihariduses on jõudmas kriitilise piirini õpetajate esindajate ja teadlaste hinnangul. Seetõttu oli oluline leida õpetaja motivatsiooni mõjutavad tegurid, mis kas hoiavad teda ametis või põhjustavad lahkumise. Töös esitati probleemist lähtuvalt kaks uurimisküsimust: esiteks – millised on õpetaja motivatsiooni enim mõjutavad tegurid tema töökeskkonnas – mis seda hoiavad, aidates õpetajal püsida ametis? Teisena esitati küsimus: millised on motivatsiooni peamised langetavad tegurid, mis võivad põhjustada õpetaja lahkumist? Esitati ka kaks hüpoteesi, millest esimene, õpetaja motivatsiooni toetab õpetajaameti isiklik väärtustamine, leidis kinnituse. Teine hüpotees, et õpetaja peamine motivatsiooni langetaja on suur töökoormus, ei saanud kinnitust.

Uurimus viidi läbi Tallinna Lasnamäe linnaosa alushariduse- ja üldhariduskoolide õpetajate seas, kellel oli võimalus vastata ankeetküsimustes motivatsiooni tõstvate ja langetavate tegurite mõju kohta seoses oma tööga. Selleks rakendati kvantitatiivset uurimismeetodit ning kasutati kirjeldavat statistikat. 108 õpetajat täitsid veebis ankeetküsimustiku, milles hindasid esitatud väidete mõju tugevust. Vastuste põhjal saadud andmed töödeldi, esitati tabelitena või diagrammidena ning saadud tulemusi võrreldi.

Ankeetküsimustik toetus teoreetilises osas saadud enesemääratlemise ja -tõhususe teooriatele kui peamistele motivatsiooni hoidvatele teguritele. Samuti käsitleti teooria osas õpetaja töös enim motivatsiooni mõjutavaid tegureid nagu ajaressursid, kaasav haridus, õpetaja ameti väärtustamine, töökeskkond ja -suhted, mis võivad põhjustada stressi. Saadud tulemusi võrreldi eelnevatel aastatel toimunud uuringutega.

Tulemustest selgus, et tänased õpetajad on hästi motiveeritud enesetõhususest lähtuvalt, neil on oma tööle püstitatud kõrged eesmärgid. Samuti on enamikel õpetajatel eneseusk oma tööga toimetulekusse, piisav autonoomsus ja professionaalne ettevalmistus. Kuid selgus ka, et enamikule kooliõpetajatest mõjub motivatsiooni langetavalt õpilaste/laste suur arv tundides/rühmas. Suuremale hulgale lasteaiaõpetajatele mõjub aga motivatsiooni langetavalt erivajadustega laste arv rühmas. Kooliõpetajate motivatsiooni langetab ka varasematest uuringutest selgunud ajaressursside piiratus ning töö kandumine isiklikku vabasse aega. Kuigi õpetajad väärtustavad oma ametit oluliselt kõrgemalt võrreldes varasemate uuringute

tulemustega, siis ei tajuta seda samaväärselt ühiskondlikus tagasisides. Enamikke õpetajaid motiveerib eneseareng ja laste areng, paljud neist on rahul oma ametiga ja jätkavad õpetamist. Õpetajaid motiveerivad mitmed tegurid, kuid loetletud mõjude osas peeti töötasu võrreldes teiste teguritega vähematele õpetajatele oluliseks.

Vastanud õpetajad on samuti mõjutatud välistest teguritest, millele lisanduvad eelpool nimetatutele töö pingelisus, tunde segavad lapsed, lastevanemate suurenenud nõudmised, tööajaväline töötamine, mis on õpetaja motivatsiooni peamised languse põhjustajad. Kuna kolmandik uuringus osalenud õpetajatest on kogenud sel õppeaastal motivatsiooni langust, veerand õpetajatest on stressis, kümnendik neist plaanib lahkuda, ka kõhklejate hulk on suur, siis on väga oluline leida vahendeid õpetajate töörahulolu suurendamiseks. Teades, et õpetajatele valmistab raskusi erivajadustega laste suur osakaal tunnis või rühmas, et enamasti on nende tööaeg pikem seadusega sätestatust, et nad tajuvad ühiskonnas oma ameti vähest väärtustamist vaatamata kõrgharidusele, siis need on valupunktid, millega peaksid nii kooli juhtkond, kohalik omavalitsus, samuti haridusministeerium, järjekindlalt tegelema. Püüdes lahendada probleeme vaid töötasu tõstmisega, ei pruugita kindlustada tänaste õpetajate tööle jäämine. Tõenäoliselt aitaksid õpetajate ametikindlust toetada peamiste motivatsiooni langetavate tegurite mõju vähendamine.

Käesolev uurimistöö andis ülevaate lasteaia- ja kooliõpetajate töös esinevatest motivaatoritest, ja nende peamistest mõjutajatest. Uurimistöö eesmärk, selleks kasutatud meetodid ja saadud tulemused andsid töö autori hinnangul piisavalt uut teadmist õpetajate hoiakutest, et näha probleemkohtade püsivust või toimunud muutuseid, millega hariduselu korraldamisel võiks arvestada.

Antud töö ei käsitlenud õpetajate motivatsiooni muutuseid seoses eestikeelsele õppele üleminekul ega kriisidest tulenevalt muukeelsete õpilaste (nt ukrainlaste) osakaalu suurenemist klassis/rühmas. Need võiksid olla edaspidised uurimisteed, mis aitaksid mõista õpetajate olukorda koormuse lisamisel ning sellest tulenevat motivatsiooni muutust. Samuti võiks uurida kaasava hariduse mõju õpetaja motivatsioonile. Tulemustest lähtuvalt oleks võimalik teha muudatusi, mis aitaksid leevendada õpetajate puudust.

KASUTATUD ALLIKAD

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Papers, 187. Paris: OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>

Akhlaq, M., Muhammad, A. B., Khalid, M., Hassan, S., & Samina, M. (2010). An Evaluation of the Effects of Stress on the Job Performance of Secondary School Teachers. – *Journal of Law & Psychology*, Vol. 1, No. 1, 2010, pp. 43-54.

Allik, J., Realo, A. & Konstabel, K. (2003). *Isiksusepsühholoogia*. TÜ Kirjastus.

Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4), 256 – 269.

Aronsson, G. (1999). Paid by time but judged by results: An empirical study of unpaid overtime. *International Journal of Employment Studies*, 17, 1-15.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. National Institute of Mental Health. (1986). Prentice-Hall series in social learning theory. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in W. H. Freeman and Company).

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

- Borman, G., & Dowling, N. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research, *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409, <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas õpilasi motiveerida: käsiraamat õpetajatele*. Tallinn: Archimedes.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Cha, S.-H., & Cohen-Vogel, L. (2011). Why they quit: A focused look at teachers who leave for other occupations, *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(4), 371-392.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2014). Stress factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180(1), 907-915.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), 441-457.
- Denny, R. (2010). *Motivate to win*. Tallinn. Äripäeva kirjastus.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379-396.
- Eisenschmidt E., Ruus, V-R., & Poom-Valickis K. Õpetajahariduse perspektiivid – olukord ja väljakutsed. *Riigikogu Toimetised*, 31/2015.
- Errs, M. (2018). Complete freedom to choose within liimits – teachers views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256.
- Fernet, C., Trépanier, S.-G., Austin, S., Gagné, M., & Forest, J. (2015). Transformational leadership and optimal functioning at work: On the mediating role of employees' perceived job characteristics and motivation. *Work & Stress*, 29(1), 11–31.

- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 514-525.
- Fullan, M. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Toimetaja Henno, K. Tartu: AS Atlex.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Green-Reese, S.; Johnson, D.; & Campbell, W.A. (2001). Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and teaching experience. *Education*.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness, *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
- Halbesleben, J. R. B., & Bowler, W. M. (2007). Emotional exhaustion and job performance: The mediating role of motivation. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 93–106. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.93>
- Harlow, P. (2008). *Stress, Coping, Job Satisfaction, and Experience in Teachers*. Submitted to the Department of Education In partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master in Arts in School Psychology.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K., & van Veldhoven, M. (2019). Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning secondary school teachers in the Netherlands. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 91-108.
- Hilton, K. (2016). *Decreasing Stress in the Master's Level Nursing Student: A Stress Management Education Session*. Rhode Island College. https://pdfs.semanticscholar.org/bdb4/f78a9cca45b2d1e66ac319dd013e344d0cbd.pdf?_ga=2.18015801.1483733264.1672737987-1918213602.1672737987

- Hope, W. C. (1999). Principals' orientation and induction activities as factors in teacher retention. *Clearing House*, 73(1), 54-56.
- Howard, S., & Johnson, B. Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, Vol. 7 No. 4, 2004, pp. 399-420.
- Hoyle, E. (2001). Teaching Prestige, Status and Esteem, *Educational Management Administration & Leadership*, 29(3), 139-152, <http://doi.org/10.1177/0263211X010292001>.
- Jaakson, K. (2009). Üldhariduskoolide õpetajate töökoormus ning tervisekäitumine. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Jeon, L., & Wells, M. B. (2018). An organizational-level analysis of early childhood teachers' job attitudes: Workplace satisfaction affects early head start and head start teacher turnover. *Child & Youth Care Forum*, 47(4), 563–581.
- Kallo, C. (2018). Alustavate lasteaiasõpetajate kogemused töös stressi tekitavate teguritega. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kelchtermans, G. (2006) 1996. Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A literature review, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kidger, J., Evans, R., Tilling, K., Hollingworth, W., Campbell, R., Ford, T., & Gunnell, D. (2016). Protocol for a cluster randomised controlled trial of an intervention to improve the mental health support and training available to secondary school teachers - the WISE (Wellbeing in Secondary Education) study. *BMC Public Health*, 16(1), 1-13.
- Kidron, A. (2008). *Psühholoogia põhisuunad*. Tallinn: Mondo.
- Kinnunen, U. (1988). Teacher stress during an autumn term: Four types of stress process. *Work and Stress*, 2, 333-340.
- Kiziltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. Pages 515-530. <https://doi.org/10.1080/13540600802571361>.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342-350.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 3, 741-756.

Klassen, R., & Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Kukreja, S. (2018). McClelland's Theory of Needs (Power, Achievement, and Affiliation). *Management Study HQ*. <https://www.managementstudyhq.com/mcclellands-theory-of-needs-power-achievement-and-affiliation.html>.

Kull, M., Saat, H., Kiive, E., & Põiklik, E. (2015). *Uimastiennetuse õpetajaraamat põhikoolile*. Tervise Arengu Instituut.

Kyriacou, C. (2000). *Stress-Busting for Teachers*. Bolton: Nelson Thornes, 126 p.

Kyriacou, C. (2001). Teachers stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53, 27 – 35.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. 2001. *Educational Review*, Vol. 53, No.1. 2001.

Laagma, K.; Ruus, V-R.; Talts, L.; & Poom-Valickis, K. (2009). Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

Leien, Ä. (2017). Õpetaja, mis sinust sõltub? Tartu Ülikool. https://opetajateliit.ee/wp-content/uploads/2017/10/Leijen_Õpetaja_mis_Sinust_sõltub.pdf.

Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2019). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 1-16.

Leppik, M. (2019). Rahulolu kutseharidusega 2017. aasta rahulolu-uuringu andmetel. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium. https://www.hm.ee/sites/default/files/rahuloluraport_loplik.pdf.

Levi, L. (1999). Guidance on work-related stress: spice of life or kiss of death? <https://www.stress.org/wp-content/uploads/2011/11/Guidance2520on2520work-related2520stress.pdf>

Lunenburg, C. Fred. (2011). Self-efficacy in workplace: Implications for motivation and performance. *International journal of management, business, and administration*. Volume 14, number 1.

Läänemets, U.; Kalamees-Ruubel, K.; & Sepp, A. (2016). Hea õpetaja peaks olema valmis õppima ka õpilastelt. <https://rito.riigikogu.ee/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Hea-%C3%B5petaja- peaks-olema-valmis-%C3%B5ppima-ka-%C3%B5pilastelt-Anu-Sepp-Katrin-Kalamees-Ruubel- Urve-L%C3%A4%C3%A4nemets.pdf>.

Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport. Haridus- ja Teadusministeerium.

Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.*, 52.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. <https://educationlibrary.org/mcclellands-three-needs-theory-power-achievement-and-affiliation/>

Mrozek, K. (2005). *Teacher Stress Presentation*. [<http://www.cedu.niu.edu/~shumow/itt/teacher%20stress.pdf>].

Okas, A. (2009). Noorte kutsepüsivust mõjutavad tegurid. *Publitseerimata magistritöö*. Tartu Ülikool.

Orsini CA, Tricio JA, Segura C, & Tapia D. (2020). Exploring teachers motivation to teach: A multisite study on the associations with the work climate, students motivation, and teaching approaches. 2020 Apr;84(4):429-437. doi: 10.1002/jdd.12050. Epub 2020 Feb 4.

Parker, K.N., & Ragsdale, J.M. (2015). Effects of Distress and Eustress on Changes in Fatigue form walking to work. *Applied Psychology: Health & Well-Being*, 7(3), 293- 315.

- Percy, B. (2012). Concept Thresholds: The Key to Self-efficacy and Effective Teaching in Higher Education New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 9, Issue 2. poliitika alusdokument. <http://rahvatervis.ut.ee/handle/1/1157> Psychology, 2(1), 21-41.
- Puksand, H., & Erelt, T. (2014). Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat. Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 2(2),245-247. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.11>
- Raudsepp, L., Hannus, A., Matsi, J., & Koka, A. (2010). Spordipsühholoogia õpik. Tartu: AtlexRisk Factors among Primary School Teachers in the Klang Valley, Malaysia.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support. Motivation and Emotion, 28, 147–169.
- Renzulli, L., Macpherson Parrott, H., & Beattie, I. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools, Sociology of Education, 84(1), 23-48, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720>.
- Rootalu, K. (2022). Kuhu kaovad noored õpetajad? Eesti Statistika, 2022, 10.
- Rüütel, K. (2019). Algajate ja kogunud koolieelse lasteasutuse õpetajate stressi valdkonnad. Tartu Ülikool, bakalaureusetöö.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology , 25 (1), 54-67.
- 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. <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/15003/Statistika.pdf?sequence=1>.
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). Mis võib mõjutada õpetajat kooli jääma või sealt lahkuma? Õpetajate Leht, 2022.02.
- Salu, Evelin. (2018). Õpetajate arvamused õpetajate töölt lahkumise põhjuste kohta. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.

Samad, N. I. A., Hashim, Z., Moin, S., & Abdullah, H. (2010). Assessment of Stress and Its Risk Factors among Primary School Teachers in the Klang Valley, Malaysia, 2010.

<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/gjhs/article/view/5178>.

Simons, R. R.-J., & Ruijters, M. C. P. (2014). The real professional is a learning professional. In S. Billett et al. (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer International Handbooks of Education.

http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_35

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518–524.

Taavet, T. (2010). *Eesti lasteaiaõpetajate tööstress, tervis ja töövõime*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

TALIS (The Teaching and Learning International Survey) 2019. Taimalu, M., Uibu, K., Luik P., & Leijen, Ä. (Tartu Ülikool). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena, I osa*. Tallinn 2019.

TALIS (The Teaching and Learning International Survey) 2020. Taimalu, K., Uibu, P., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena, II osa*. Tallinn 2020.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. Tartu Ülikool.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge, 1996, 232 p.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

OECD õpetajate pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport. Malva, L.; Linde, M., Poom-Valickis, K., Leijen, Ä. Haridus- ja Teadusministeerium, 2018.

https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/oecd_opetaja_pedagoogiliste_teadmiste_pilootuuringu_eesti_raport_002.pdf.

Vadi, M. (2004) 2000. Organisatsioonikäitumine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Valk, A. (2016). „Õpetajaameti atraktiivsus“ Haridus ja Teadusministeerium.
https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf.

Voltri, R. (2022). Õpetajaamet on fantastiline, aga ühiskonnas alaväärtustatud.
<https://opleht.ee/2022/10/reemo-voltri-opetajaamet-on-fantastiline-aga-uhiskonnas-alavaartustatud>.

Õpetajaameti kuvand ja atraktiivsus 2016. Uuringuaruanne. Haridus- ja Teadusministeerium.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/51771/opetajaameti_atraktiivsus_2016.pdf?sequence=7&isAllowed=y

Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimusviis sotsiaalteadustes. Tartu Ülikool. http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf.

Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. TALIS 2013 tulemused. Tallinn: SA Innove

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)

Work related stress. (2007). European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Raport.
<http://www.eurofound.europa.eu/ewco/reports/TN0502TR01/TN0502TR01.pdf>

World Health Organization (2018). Mental health: strengthening our response.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.

World Health Organization (2019). Burn-out an „occupational phenomenon“: International Classification of Diseases. https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/

Interneti aadressid

Alustavat õpetajat toetav kool. <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/> (15.03.23)

Eesti ettevõtluskool Mainor. Isiksusepsühholoogia. <http://eek-isiksusepsyhholoogia.weebly.com/sotsiaal-kognitiivne-laumlhenemine.html> (21.03.23)

Eesti inimarengu aruanne. 2012/13. <http://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2013/05/EIA20122013.pdf>. (21.12.22)

Eesti Õpetajate Liit. http://www.opetajateliit.ee/uudis_160304_1.php (05.01.23)

Eesti Õpetajate Liit. https://opetajateliit.ee/?page_id=2 (05.01.23)

Eesti Terviseamet. Sihtuuringu kokkuvõte.

https://www.terviseamet.ee/sites/default/files/content-editor/vanaveeb/Keskkonnatervis/fysikalised_tegurid/Sihtuuringu_jarelkola_kokkuvote.pdf
(03.04.23)

Eisenschmidt, Ruus, Poom-Valickis. Õpetajahariduse-perspektiivid - olukord-ja-väljakutsed. <https://rito.riigikogu.ee/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Eve-Eisenschmidt-Viive-Riina-Ruus-Katrin-Poom-Valickis-Õpetajahariduse-perspektiivid--olukord-ja-väljakutsed.pdf> (14.11.22)

Euroopa Tööohutuse ja Töötervishoiu Agentuur (European Agency for Safety and Health at Work): Töökoha psühhosotsiaalsed riskid ja stress. <https://osha.europa.eu/et/themes/work-related-diseases> (06.01.23)

Haridus- ja Teadusministeerium. <http://www.hm.ee/index.php?03236> (12.12.23)

Haridus- ja Teadusministeerium. Haridusvõrk. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/haridusvork> (03.04.23)

Kuressaare Ametikool. Motivatsioon.

http://web.ametikool.ee/jane/okj/?2._Motivatsioon:Motivatsiooniprotsess (12.03.23)

Leien, Ä. 2017. Õpetaja, mis sinust sõltub? http://www.opetajaliit.ee/wp-content/uploads/2017/10/Leijen_Õpetaja_mis_Sinust_sõltub.pdf (05.01.23)

Mahoney, K. 2002. Latin Dictionary. <http://www.latin-dictionary.net/definition/27312/moveo-movere-movi-motus> (06.01.23)

Peaasi. Tööstress ja läbipõlemine. <https://peaasi.ee/toostress-ja-labipolemine/> (05.01.23)

Saks, Hunt, Leien, Lepp, 2022. Mis võib mõjutada õpetajat kooli jääma või sealt lahkuma? <https://opleht.ee/2022/02/mis-voib-mojutada-opetajat-kooli-jaama-voi-sealt-lahkuma/> (24.11.22)

Tallinna Ülikool Pedagoogiline Seminar. Huviharidus, huvitegevus noorsootöö osana. <http://huvialaharidushuvitegevusnoorsootasanaanoortemotivatsioon.weebly.com/motivatsioon--motildeiste-liigid-seisundid.html> (23.02.23)

Tallinna Ülikool. Ermel, E. 2022. Õppejõudude enesetõhususe toetamine. <https://andragoogika.tlu.ee/oppejoudude-enesetohususe-toetamine-ulikoolis-tallinna-ulikooli-oppejoudude-arusaamades/> (12.01.23)

Tööinspeksioon. Tööelu. Tööalane kiusamine. <https://tooelu.ee/et/66/tooalane-kiusamine> (05.01.23)

Voltri, R. 2022. Õpetajaamet on fantastiline, aga ühiskonnas alaväärtustatud. <https://opleht.ee/2022/10/reemo-voltri-opetajaamet-on-fantastiline-aga-uhiskonnas-alavaartustatud/> (03.03.23)

Voltri, R., 2022. Õpetajate palgatõus peab jätkuma. <https://opleht.ee/2022/09/opetajate-palgatous-peab-jatkuma/> (06.01.23)

Kutsekoda. Kutsestandardid. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233> (12.03.23)

Eesti Statistika. Rootalu, K. 2022. Kuhu kaovad noored õpetajad? <https://www.stat.ee/et/uudised/kuhu-kaovad-noored-opetajad> (23.03.23)

Innove kodulehekülg (2018). 2018. aasta lasteaedade rahuloluküsitluste tagasiside.

<https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-02/Alushariduse-rahuloluk%C3%BCsitluste-tagasiside-2018-ANON%C3%9C%C3%9CMNE2.pdf>

(12.11.23)

Tööinspektsiooni infokiri.

https://www.ti.ee/fileadmin/user_upload/failid/dokumendid/Meedia_ja_statistika/Teavitust

(25.11.22)

LISAD**Lisa 1. Ankeetküsimustik**

(<https://docs.google.com/forms/d/1creP6cJ266SjP1B2dBNZ5WnU24rEmnFu6F95SYbSAcQ/edit>)

Esimene küsimusteplokk. Õpetaja hinnang enesetõhususele

| | Üldse ei nõustu | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus | Täiesti nõus |
|--------------------------|-----------------|-----------|---------------|------|--------------|
| Autonoomia piisavus | | | | | |
| Professionaalsed oskused | | | | | |
| Eesmärkide seadmine | | | | | |
| Usk enda võimetusse | | | | | |
| Pidev enesetäiendamine | | | | | |

Teine küsimusteplokk. Töömotivatsiooni toetavad tegurid

| | Üldse ei nõustu | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus | Täiesti nõus |
|------------------------------|-----------------|-----------|---------------|------|--------------|
| Juhtkonna, kolleegide toetus | | | | | |
| Sotsiaalne töökeskkond | | | | | |
| Füüsiline töökeskkond | | | | | |
| Töötamise tingimused | | | | | |
| Tänased tööülesanded | | | | | |
| Õpilaste areng | | | | | |
| Isiklik areng | | | | | |
| Ameti väärtustamine | | | | | |

Kolmas küsimusteplokk. Õpetaja hinnang töömotivatsioonile

| | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus |
|----------------------------------|-----------|---------------|------|
| Tunnustatakse piisavalt | | | |
| Ameti väärtustamine | | | |
| Töömotivatsiooni tõus õppeaastal | | | |
| Jätkab õpetajana töötamist | | | |
| Rahulolu ametiga | | | |

Neljas küsimusteplokk. Töömotivatsiooni langetavad tegurid

| | Üldse ei nõustu | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus | Täiesti nõus |
|---------------------------|-----------------|-----------|---------------|------|--------------|
| Töökoormus | | | | | |
| Ajaresursside puudus | | | | | |
| Töötamine tööaja väliselt | | | | | |
| Laste suur arv | | | | | |
| Erivajadustega laste arv | | | | | |
| Tundi segavad lapsed | | | | | |
| Lastevanemate nõudmised | | | | | |
| Töö pingelisus | | | | | |
| Tööküsimused | | | | | |
| Töötasu | | | | | |

Viies küsimusteplokk. Õpetaja hinnang töömotivatsiooni langusele

| Sagedus /protsent | Ei nõustu | Ei oska öelda | Nõus |
|------------------------------------|-----------|---------------|------|
| Õpetaja stress | | | |
| Töömotivatsiooni langus õppeaastal | | | |
| Töölt lahkumas | | | |

Lisa 2. Õpetajate kommentaarid ankeedis

Ankeetküsimustiku lõpuosas oli võimalik õpetajatel lisada omapoolseid kommentaare, mida kasutasid 12 vastajat. Kolm õpetajat kirjutasid, et neile meeldib õpetaja amet, nad armastavad seda. Töö positiivseks pooleks nimetati töökeskkonda, häid suhteid, ka palgatõusu. Motivatsiooni langetavate teguritena nimetati paberitöö rohkust ja erinevate projektide paljusust; samuti tundide ettevalmistamiseks kuluvat aega. Tööstressi lisavaks teguriks nimetati õpilaste kehvemaid õppetulemusi, õpetaja kontrollimist ja käitumisraskustega õpilasi. Õpetajate kommentaarid on lisatud muutmata kujul.

1. Pandeemia aastad on teinud oma töö. Õpetaja stress on kasvanud . Õpilaste soov õppida on langenud. Teadmiste kvaliteet samuti.

2. väga armastan oma töö

3. Tulemused alati paremad, kui rühmas vähem lapsi.
4. Soovin jõudu töö lõpetamisel ja edukal kaitsmisel.
5. Lasnamäe tuleks kuulutada piirkonnaks mis oleks samasuguses eristaatuses nagu näiteks Ida- Virumaa.
6. Kui toimub õppetöö üleminek eesti keelele, siis lõpetan kohe ära.
7. Mina töotan praegu kahes töökohas, lasteaiaõpetaja kui ka kooli õpetajana. Jah, on suur koormus ja palju tööülesannet. Suurem osa paberitööd, tihti teen kodus, kuna koolis ja lasteaias lihtsalt pole aega. Võib olla tõesti mina ei oska planeerida oma aega, aga peab olema olema ka paberit valmis. Näiteks lasteaias peab kirjutama nädal plaanid, aastaplaane, laste arengu kaardid, vaatlused jne. Koolis peab ette valmistama alguses tunni jaoks (kuna olen alustav õpetaja seal, mul materjali pole ehk pean tund tegema nullist), peale seda kontrollima ja õpilaste tööd kui ka oma töö püüan analüüsida (mis mul õnnestus mis mitte, kus võib teha parem jne). Palk on suurem jah, kui miinimum palk, aga paberitöökoormus on suur ning ka õpetaja töö on suur vastutus väikeste inimeste eest! Ma ju ei saa teha ainult paberit ning samas ei tegeleda õpilastega/lasteaiastega. Ps. Soovin teile edu magistratöös!
8. Motivatsiooni langetab, kui sunnitakse erinevates projektides osalemine ja pidev kontroll.
9. Не отнимать у детей возможность обучаться на родном языке. Дать возможность на качественном уровне с увеличением количества часов изучать эстонский язык. Как учитель, могу сказать, обучение на неродном языке затормаживает развитие детей, лишает возможности получить достойное образование. Хотелось бы получить достаточное количество часов для изучения эстонского языка на C1. Думаю, что это не меньше, чем 500 часов. Должна быть программа по переобучению учителей из русских школ. Очень хотела бы выучить язык.
10. Rühmas on väga palju käitumisraskustega lapsi, mis teeb igapäeva töö pingeliseks ja raskeks kogu meie rühma meeskonnale.

11. Mulle väga meeldib mu töö, mul on toredad kolleegid, ülemused ning üsna adekvaatsed ja mõistvad vanemad. Suutsin kõigiga leida lähenemise/kontakti. Tunnen end tööl suurepäraselt. Muidugi, kui lapsi on vähem, on lihtsam tööd teha kui terve rühmaga, see on arusaadav. Üritan oma tööd teha tööajal ja kui aega pole, siis töötan kodus, aga seda juhtub üliharva, nii et võtan asja rahulikult. Enamasti töövälisel ajal kirjutan vanematele kuulutusi või panen üles fotosid, see võtab aega, aga pole raske ega tüütu. Tohtu pluss on see, et nad peaksid varsti palka tõstma, see on väga tore ja kindlasti tähendab see meie raskel ajal palju.

12. Mulle väga meeldib minu töö. Ma arvan, et see on "minu koht".

Lisa 3. Valimivea protsendi arvutustabel

Find Confidence Interval

Confidence Level:

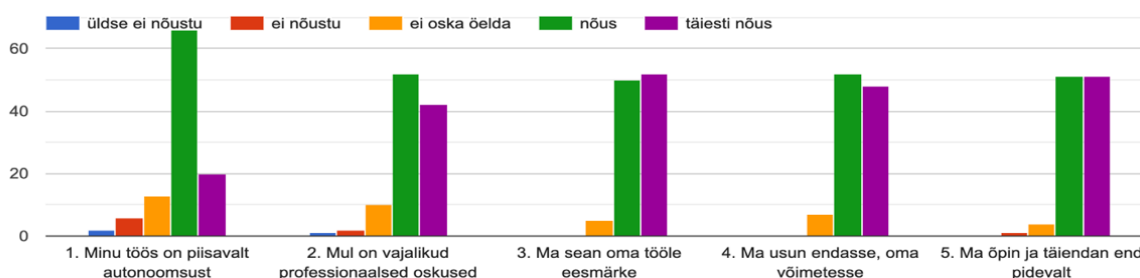
Sample Size:

Population:

Percentage: (%)

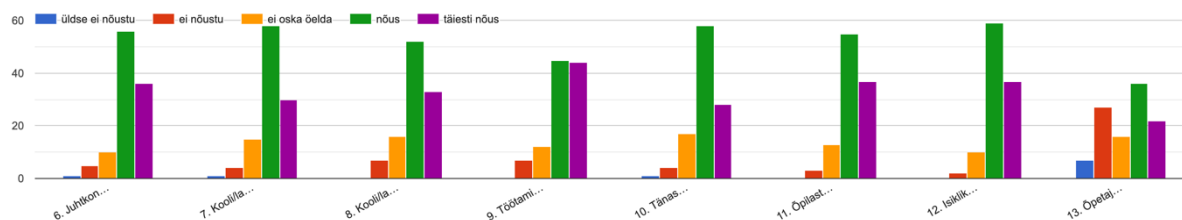
Confidence Interval: (%)

Lisa 4. Õpetaja enesetõhusus



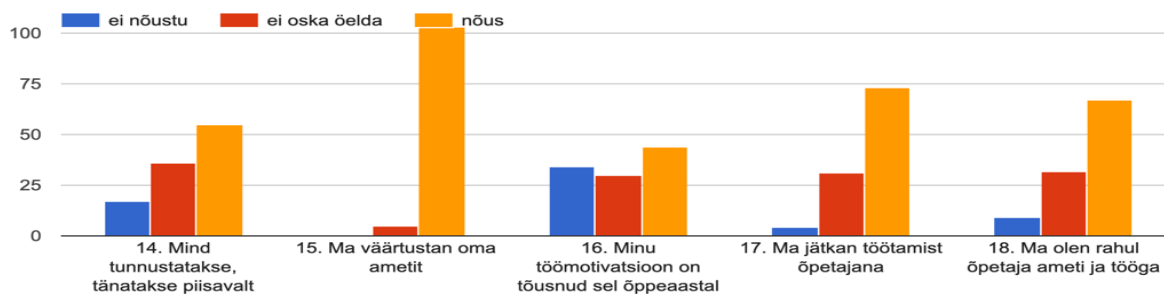
Lisa 5. Töömotivatsiooni toetavad tegurid

Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad:

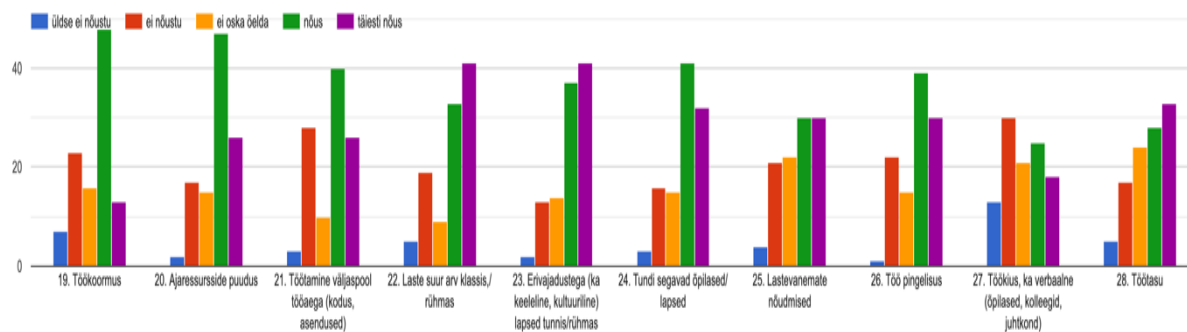


Lisa 6. Õpetaja hinnang töömotivatsioonile

Vastaja enesehinnang skaalal

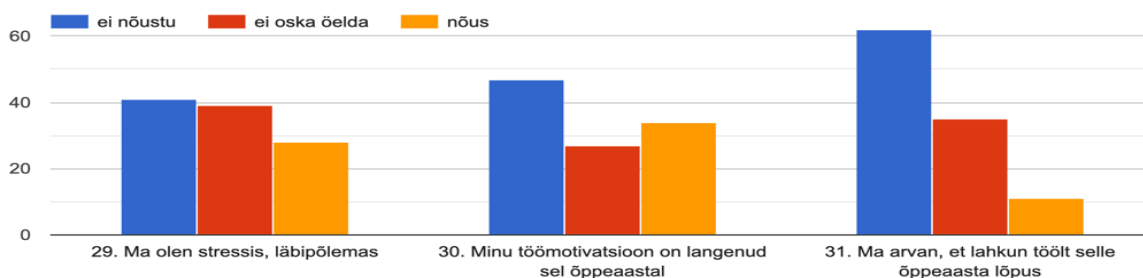


Lisa 7. Töömotivatsiooni langetavad tegurid



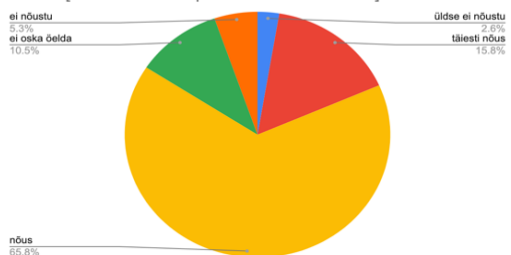
Lisa 8. Õpetaja hinnang töömotivatsiooni langusele

Vastaja enesehinnang skaalal

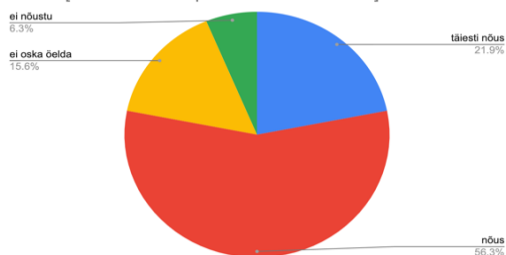


Lisa 9. Kooli ja lasteaedade õpetajate võrdlusdiagrammid

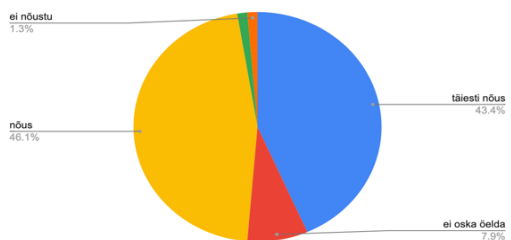
Veeru [1. Minu töös on piisavalt autonoomsust] koondarv



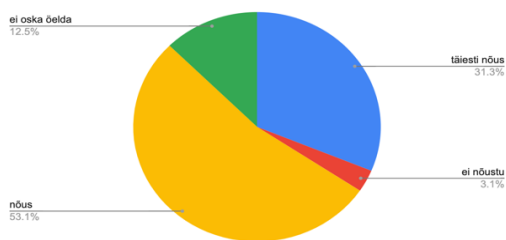
Veeru [1. Minu töös on piisavalt autonoomsust] koondarv



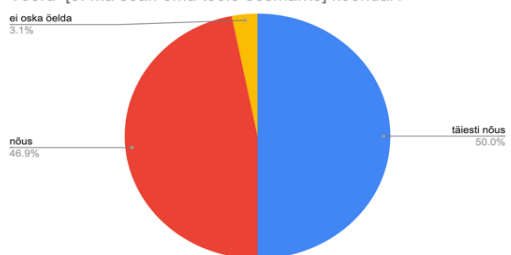
Veeru [2. Mul on vajalikud professionaalsed oskused] koondarv



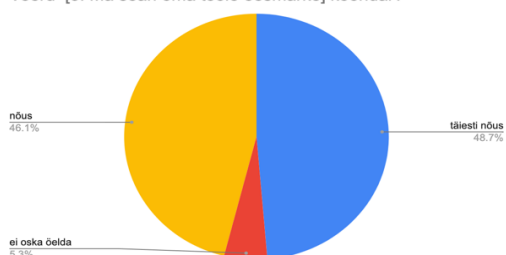
Veeru [2. Mul on vajalikud professionaalsed oskused] koondarv



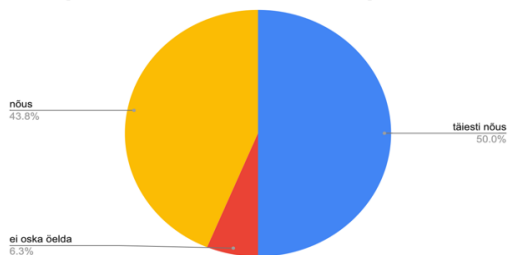
Veeru [3. Ma sean oma tööle eesmäärke] koondarv



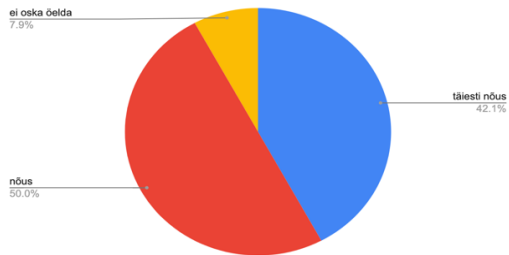
Veeru [3. Ma sean oma tööle eesmäärke] koondarv



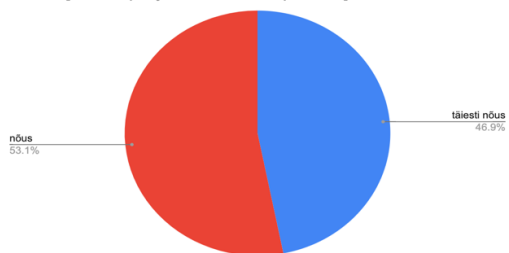
Veeru [4. Ma usun endasse, oma võimetesse] koondarv



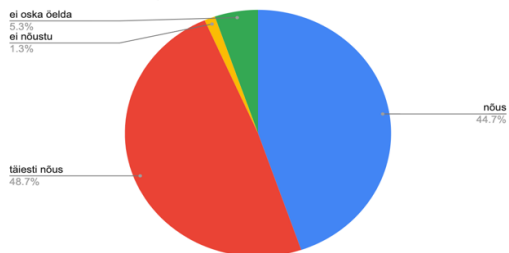
Veeru [4. Ma usun endasse, oma võimetesse] koondarv



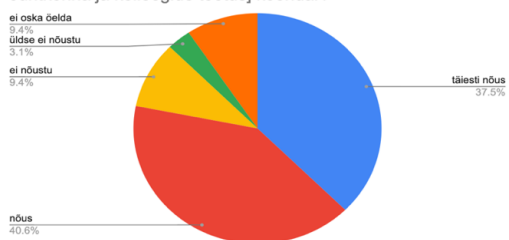
Veeru [5. Ma õpin ja täiendan end pidevalt] koondarv



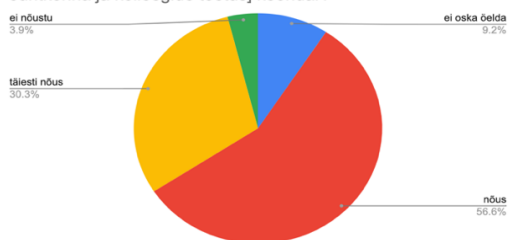
Veeru [5. Ma õpin ja täiendan end pidevalt] koondarv



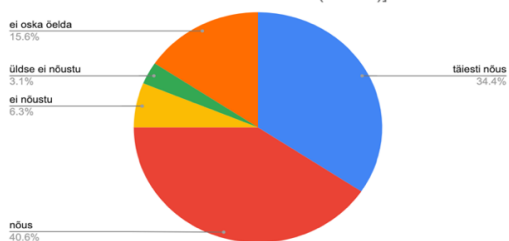
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [6. Juhtkonna ja kolleegide toetus] koondarv



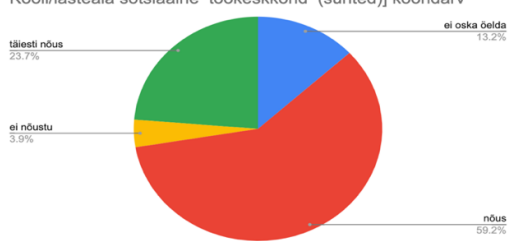
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [6. Juhtkonna ja kolleegide toetus] koondarv



Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [7. Kooli/lasteaia sotsiaalne töökeskkond (suhted)] koondarv

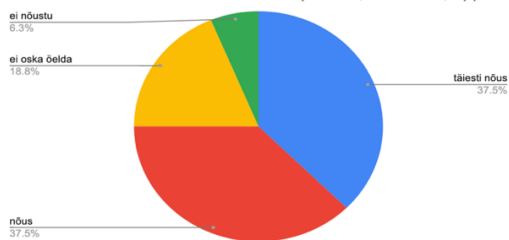


Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [7. Kooli/lasteaia sotsiaalne töökeskkond (suhted)] koondarv

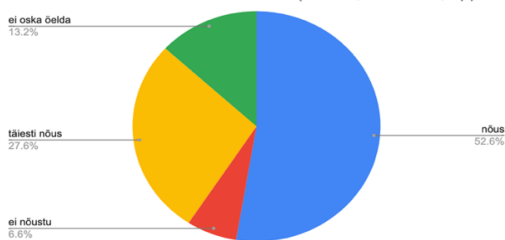


Õpetaja motivatsiooni mõjutavad tegurid

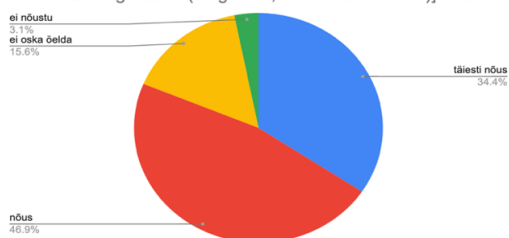
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [8. Kooli/lasteaia füüsiline töökeskkond (ruumid, mürafoon, õpp...



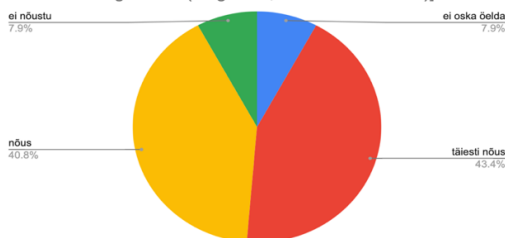
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [8. Kooli/lasteaia füüsiline töökeskkond (ruumid, mürafoon, õpp...



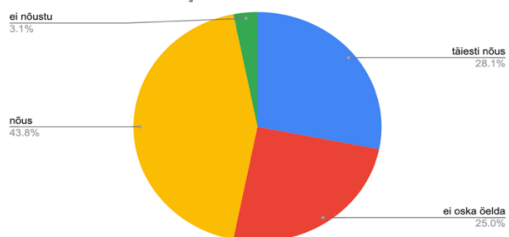
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [9. Töötamise tingimused (töögraafik, kontakttundide arv)] koond...



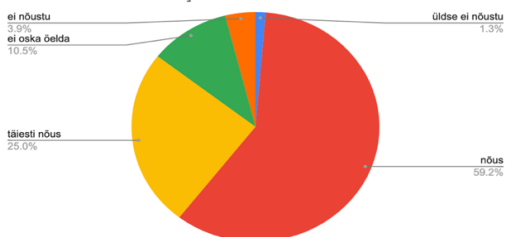
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [9. Töötamise tingimused (töögraafik, kontakttundide arv)] koond...



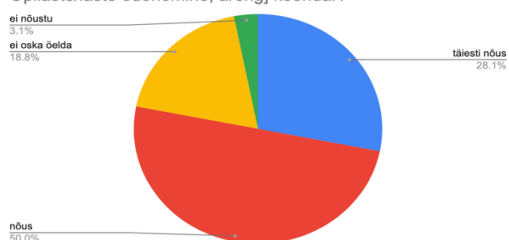
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [10. Tänaused tööülesanded] koondarv



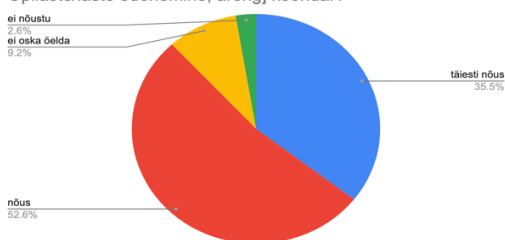
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [10. Tänaused tööülesanded] koondarv



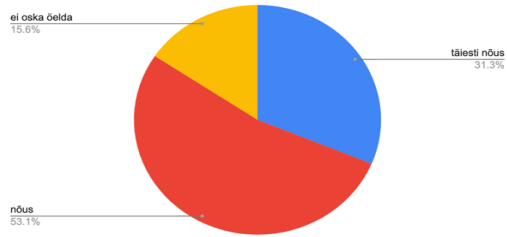
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [11. Õpilaste/laste edenemine, areng] koondarv



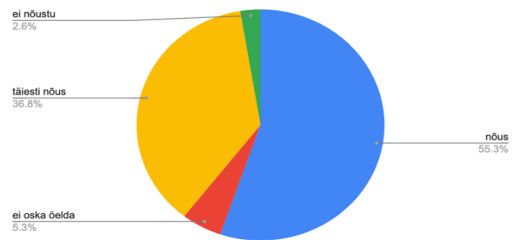
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [11. Õpilaste/laste edenemine, areng] koondarv



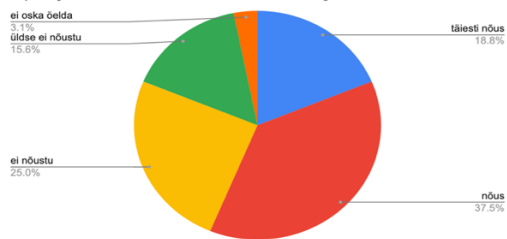
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [12. Isiklik professionaalne areng] koondarv



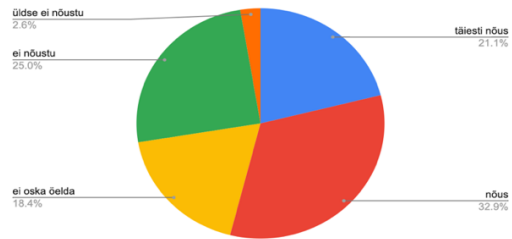
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [12. Isiklik professionaalne areng] koondarv



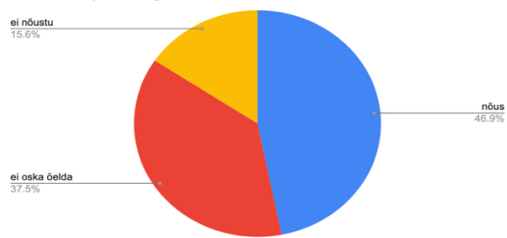
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [13. Õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas] koondarv



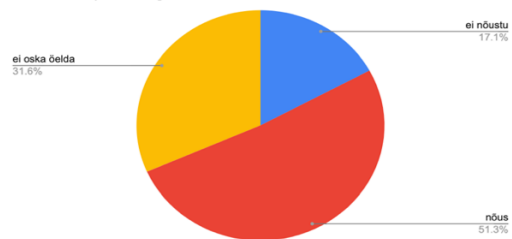
Veeru Vastaja töömotivatsiooni õpetajana toetavad: [13. Õpetajaameti väärtustamine ühiskonnas] koondarv



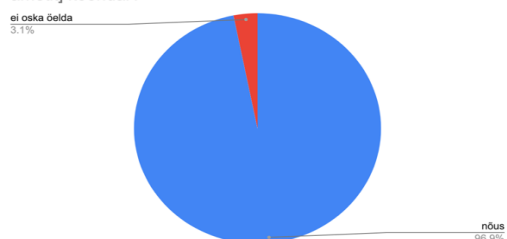
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [14. Mind tunnustatakse, tänatakse piisavalt] koondarv



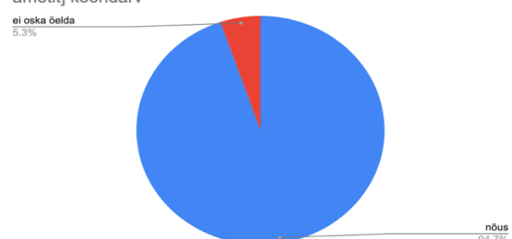
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [14. Mind tunnustatakse, tänatakse piisavalt] koondarv



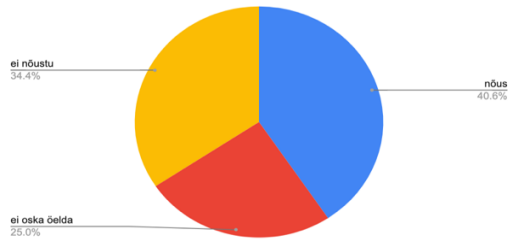
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [15. Ma väärtustan oma ametit] koondarv



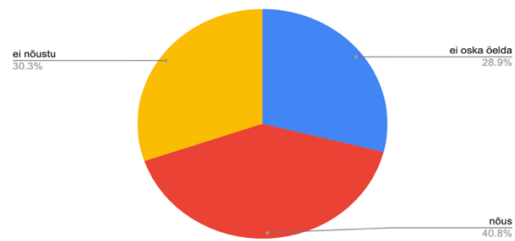
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [15. Ma väärtustan oma ametit] koondarv



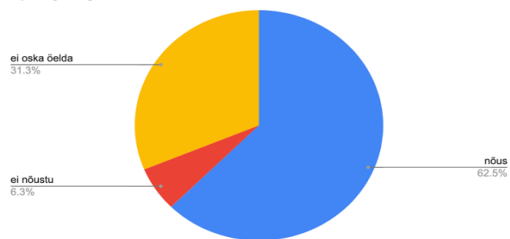
Veeru Vastaja enesehinnang skaalal [16. Minu töömotivatsioon on tõusnud sel õppeaastal] koondarv



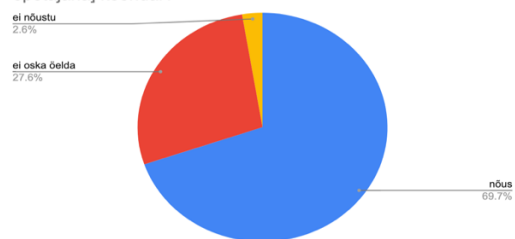
Veeru Vastaja enesehinnang skaalal [16. Minu töömotivatsioon on tõusnud sel õppeaastal] koondarv



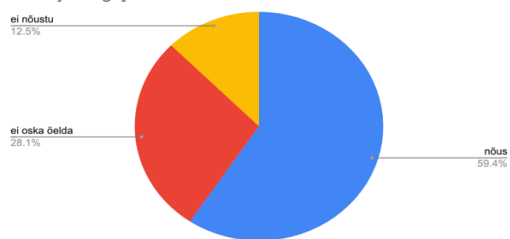
Veeru Vastaja enesehinnang skaalal [17. Ma jätkan töötamist õpetajana] koondarv



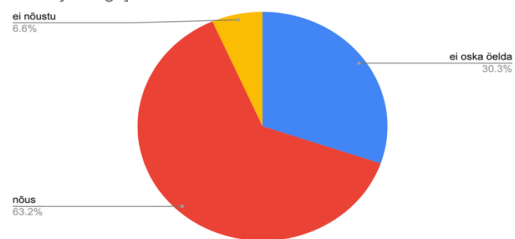
Veeru Vastaja enesehinnang skaalal [17. Ma jätkan töötamist õpetajana] koondarv



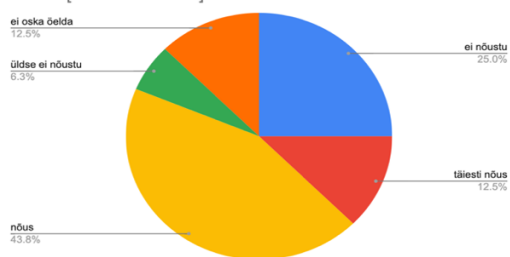
Veeru Vastaja enesehinnang skaalal [18. Ma olen rahul õpetaja ameti ja tööga] koondarv



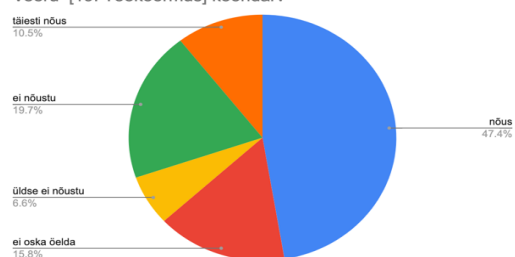
Veeru Vastaja enesehinnang skaalal [18. Ma olen rahul õpetaja ameti ja tööga] koondarv



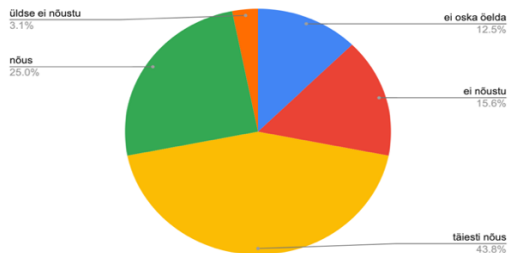
Veeru [19. Töökoormus] koondarv



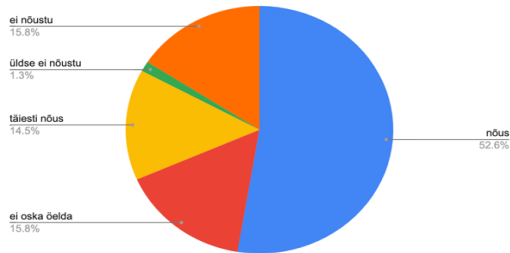
Veeru [19. Töökoormus] koondarv



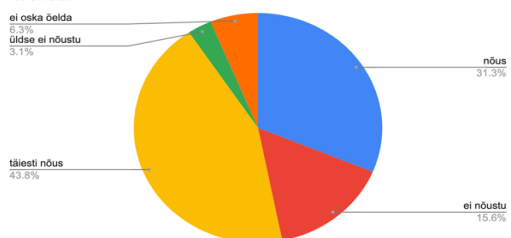
Veeru [20. Ajaressursside puudus] koondarv



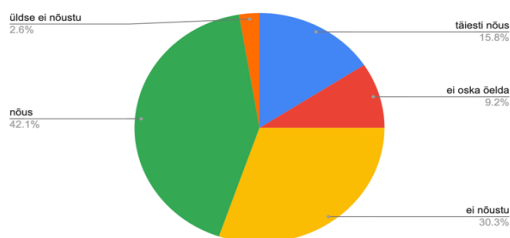
Veeru [20. Ajaressursside puudus] koondarv



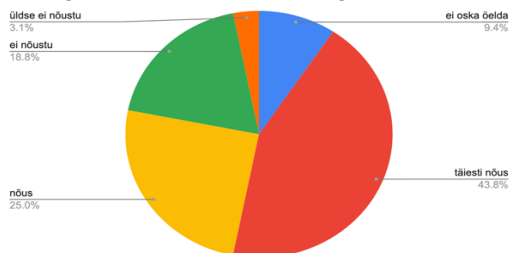
Veeru [21. Töötamine väljaspool tööaega (kodus, asendused)] koondarv



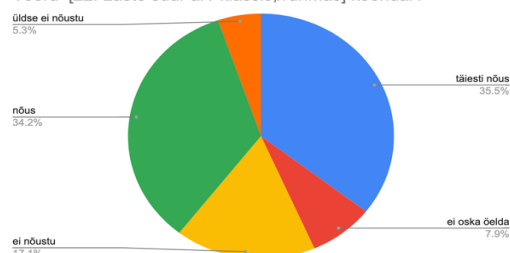
Veeru [21. Töötamine väljaspool tööaega (kodus, asendused)] koondarv



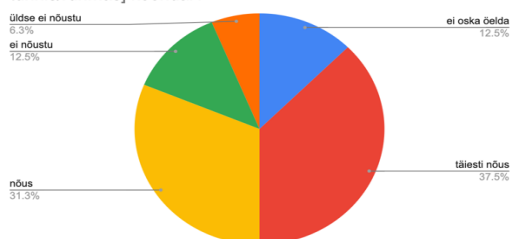
Veeru [22. Laste suur arv klassis/rühmas] koondarv



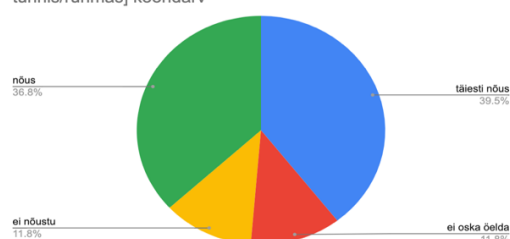
Veeru [22. Laste suur arv klassis/rühmas] koondarv



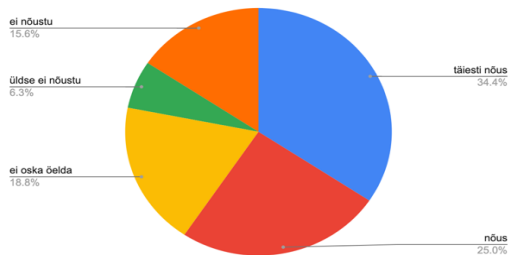
Veeru [23. Erivajadustega (ka keeleline, kultuuriline) lapsed tunnis/rühmas] koondarv



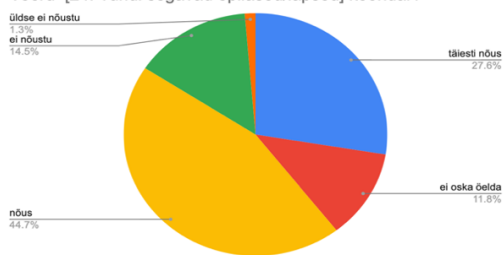
Veeru [23. Erivajadustega (ka keeleline, kultuuriline) lapsed tunnis/rühmas] koondarv



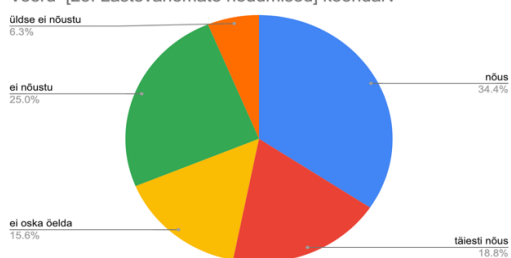
Veeru [24. Tundi segavad õpilased/lapsed] koondarv



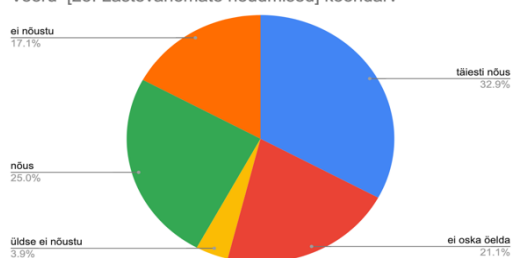
Veeru [24. Tundi segavad õpilased/lapsed] koondarv



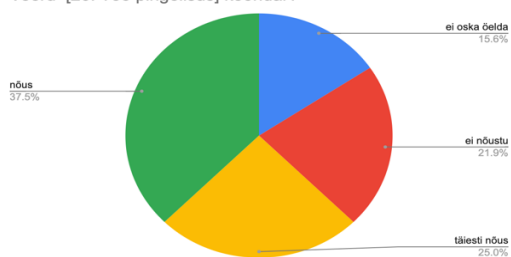
Veeru [25. Lastevanemate nõudmised] koondarv



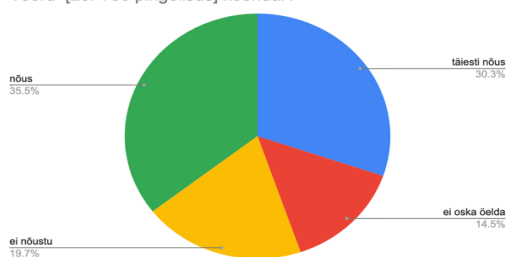
Veeru [25. Lastevanemate nõudmised] koondarv



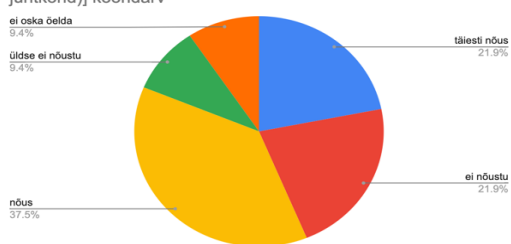
Veeru [26. Töö pingelisus] koondarv



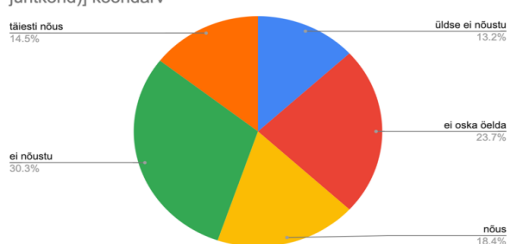
Veeru [26. Töö pingelisus] koondarv



Veeru [27. Töökius, ka verbaalne (õpilased, kolleegid, juhtkond)] koondarv

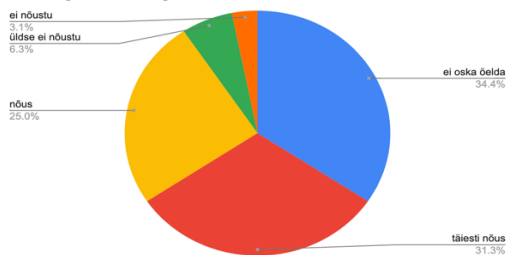


Veeru [27. Töökius, ka verbaalne (õpilased, kolleegid, juhtkond)] koondarv

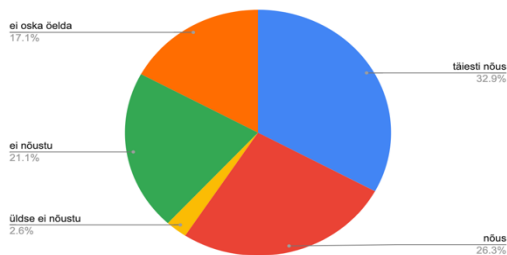


Õpetaja motivatsiooni mõjutavad tegurid

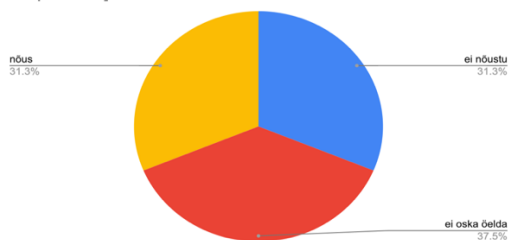
Veeru [28. Töötasu] koondarv



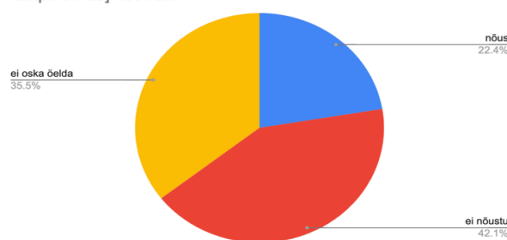
Veeru [28. Töötasu] koondarv



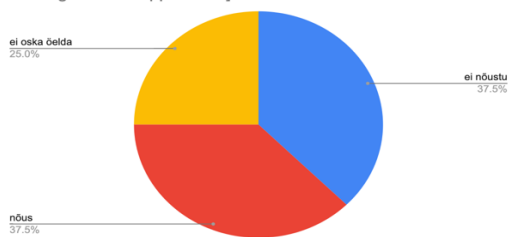
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [29. Ma olen stressis, läbipõlemas] koondarv



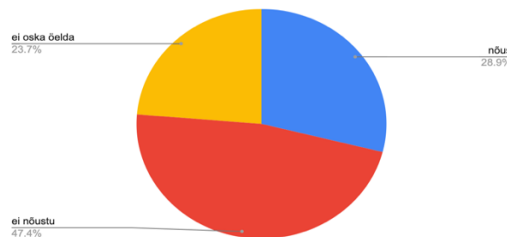
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [29. Ma olen stressis, läbipõlemas] koondarv



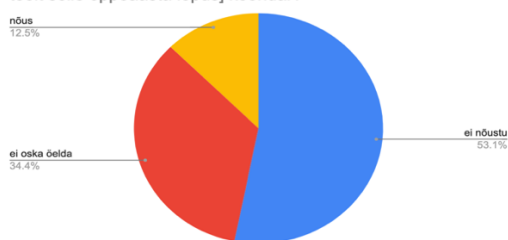
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [30. Minu töömotivatsioon on langenud sel õppeaastal] koondarv



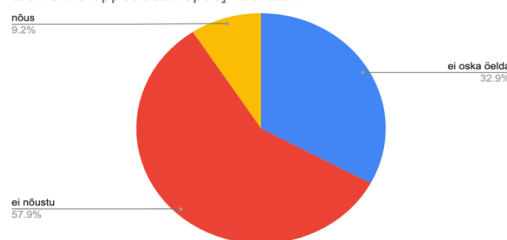
Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [30. Minu töömotivatsioon on langenud sel õppeaastal] koondarv



Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [31. Ma arvan, et lahkun töölt selle õppeaasta lõpus] koondarv



Veeru Vastaja enesehinnag skaalal [31. Ma arvan, et lahkun töölt selle õppeaasta lõpus] koondarv



Autorsus

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

Tänuõnad

Tänan magistritöö juhendajat Anu Leuskat suunavate juhiste eest! Tänan ka Aare Pöderit toetamast ja abistamast!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merle Pöder,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose,

„Õpetajate tööalased motivaatorid ning motivatsiooni languse põhjustajad Tallinna Lasnamäe koolide ja lasteaedade näitel“,

mille juhendaja on Anu Leuska, MSc, Tartu Ülikooli Narva Kolledž,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merle Pöder
14.05.2023