

TALLINNA ÜLIKOOL
Haridusteaduste instituut
Hariduse juhtimine

Melissa Vainjärv

**ÕPETAJAKOOLITUSE ÜLIÕPILASTE AKADEEMILINE
LÄBIPÕLEMINE NING SELLEGA SEOTUD TEGURID**

Magistritöö

Töö juhendajad: Piret Oppi, PhD
Kati Aus, MSc

Tallinn 2024

Instituut Haridusteaduste instituut		Valdkond Hariduse juhtimine
Töö pealkiri Õpetajakoolituse üliõpilaste akadeemiline läbipõlemine ning sellega seotud tegurid		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2024	Lehekülgede arv: 22 Allikad: 53
Sisukokkuvõte Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas hindavad õpetajakoolituse tudengid oma läbipõlemist õpingute alguses ja lõpus ning millised tegurid seda ennustavad. Lisaks oli eesmärgiks võrrelda töötavaid ning mitte töötavaid tudengeid ja nende kogemust ülikooli õpingutega, seoses akadeemilise läbipõlemisega, et välja selgitada, kuidas ülikooli kõrvalt töötamine neid faktoreid täpsemalt mõjutab. Tegemist on longituuduurimusega, mille andmete kodumine toimus aastatel 2020-2024. Töö valimiks oli läbi nelja aasta kolm üliõpilaste gruppi (N = 549), kes Tallinna ülikooli õpetajakoolituses õppisid. Uurimuse tulemusena leiti, et õpetajakoolituse tudengite hinnang enda läbipõlemisele suureneb oluliselt õpingute jooksul ning põhiliselt ennustavad läbipõlemist indiviidipõhised tegurid (nt madal taastenõtkus, organiseerimatus, negatiivne perfektsionism, madal kognitiivne paindlikkus). Lisaks selgus, et tudengid, kes töötavad õpingute kõrvalt õpetajana rohkem kui 20 tundi nädalas, hindavad oma läbipõlemist oluliselt kõrgemaks kui tudengid, kes töötavad 20 tundi nädalas või vähem. Uurimistöö tulemuste pealt saab teha olulisi järeldusi ning ettepanekuid Eesti õpetajakoolituse korraldajatele, koolijuhtidele ja hariduspoliitika kujundajatele.		
Võtmesõnad: Akadeemiline läbipõlemine, Kurnatus, Motivatsioonilangus, Üliõpilaste töötamine		
Töö autor: Melissa Vainjärv		allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Piret Oppi, PhD; Kati Aus, MSc		allkiri:/allkirjastatud digitaalselt/ allkiri:/allkirjastatud digitaalselt/

Tallinn University

Institute School of Educational Sciences		Field Educational Leadership
Title Academic burnout of teacher training students and related factors		
Classification Master Thesis	Month and year May 2024	Number of pages: 22 Sources: 53
Abstract The aim of this master's thesis was to find out how teacher training students assess their burnout at the beginning and end of their studies, as well as identify the factors influencing it. Furthermore, the study sought to discern differences in burnout between students who work and those who do not, and to explore the impact of employment on their academic experiences. Conducted as a longitudinal study spanning from 2020 to 2024, the research involved three groups of university students (N = 549) who studied in Tallinn University's teacher training courses over four years. As a result of the research, it was found that teacher training students' assessment of their own burnout increases significantly during their studies, and burnout is mainly predicted by individual factors (e.g. low academic buoyancy, disorganization, negative perfectionism and low cognitive flexibility). Moreover, it was revealed that students who work as a teacher in addition to their studies for more than 20 hours a week rate their burnout significantly higher than students who work 20 hours a week or less. Based on the results of the research, important conclusions and suggestions can be made for Estonian teacher training organizers, school leaders and educational policy makers.		
Keywords: Academic burnout, Exhaustion, Loss of motivation, Student employment		
Author: Melissa Vainjärv		Signature: /digitally signed/
Allowed to defend Supervisors: Piret Oppi, PhD Kati Aus, MSc		Signature: /digitally signed/ Signature: /digitally signed/

Sissejuhatus

Eestis on kvalifikatsiooniga õpetajate puudus olnud aktuaalne teema juba üsna pikalt (Arenguseirekeskus, 2023). Haridussilma (2024) viimaste andmete järgi on noorte õpetajate (noorem kui 30) osakaal väike võrreldes vanemate õpetajate osakaaluga ning samuti on näha trendi, et noorte õpetajate osakaal on aasta-aastalt vähenenud (Taimalu et al., 2018). Lisaks lahkub suur osa alustavaid õpetajaid õpetajaametist esimese viie aasta jooksul (Meristo & Eisenschmidt, 2014) ja kolmandik neist lahkub kolme aasta jooksul (Rootalu, 2022). Noorte õpetajate vähesus tähendab väikest õpetajate järelkasvu ning see süvendab juba olemasolevat õpetajate puudust.

Paljud õpetajaks õppivad tudengid kogevad ülikooliõpingute jooksul läbipõlemist (Salmela-Aro & Read, 2017), mis toob endaga kaasa koolitööst distantseerumise, vähenenud enesetõhususe ja akadeemiliste tulemuste langemise (Okas, 2014). Lisaks vähese riigipoolse toetuse tõttu peab suur osa õpetajaks õppivatest tudengitest ülikooli kõrvalt ka töötama (Haaristo et al., 2017), mis omakorda suurendab õpetajaks õppivate tudengite läbipõlemise tõenäosust ülikooliõpingute jooksul (Drăghici & Cazan, 2022). Samuti tõuseb ülikooli kõrvalt suure koormusega töötamisega ka oht õppetöös passiivseks osalemiseks või mitte nominaalajaga lõpetamiseks (Mägi et al., 2010). Läbipõlemise olulistemateks konstruktideks peetakse kurnatust ning motivatsioonilangust, mille tekkimisele kooli kõrvalt töötamine ning passiivne õppetöös osalemine kaasa aitavad (Salmela-Aro & Read, 2017).

Seetõttu võib eeldada, et noorte õpetajate kiire läbipõlemise probleemid võivad alguse saada juba ülikoolis õpetajaharidust omandades. Seega on magistritöö eesmärgiks välja selgitada, kuidas hindavad õpetajakoolituse tudengid oma läbipõlemist (kurnatust ja motivatsioonilangust) õpingute alguses ja lõpus ning millised tegurid seda ennustavad. Lisaks on eesmärgiks võrrelda töötavaid ning mitte töötavaid tudengeid ja nende kogemust ülikooli õpingutega, seoses akadeemilise läbipõlemisega (kurnatuse ja motivatsioonilangusega), et välja selgitada, kuidas ülikooli kõrvalt töötamine neid faktoreid täpsemalt mõjutab.

Teoreetiline ülevaade

Läbipõlemine

Läbipõlemist on erinevates eluvaldkondades uuritud palju (Maslach et al., 1997; Schaufeli et al., 2009; Hu et al., 2023; Salmela-Aro et al., 2009) ning viimastel aastatel on see teema jõudnud ka haridusmaastikule, seoses õpetajate ja õpilaste läbipõlemisega. Näiteks on leitud, et üle poole ülikooli õpilastest tunnevad akadeemilist läbipõlemist (Liu et al., 2023) ning veidi alla 40% ülikooli õppejõududest kogevad läbipõlemist (Fernández-Suárez et al., 2021). Peamiselt on läbipõlemist uuritud töötamise kontekstis, üks varasemaid definitsioone kirjeldab läbipõlemist kui kurnatuse seisundit, milles ollakse küüniline oma ameti väärtuse suhtes ja kus kaheldakse oma töövõimes (Maslach et al., 1997). Üldiselt tähendab see seda, et inimene on pika aja jooksul emotsionaalselt või füüsiliselt kurnatud, ta ei suhtu oma tegemistesse enam pühendumisega ja ta ei tunne enam seotust oma töö või muude tegemistega (Schaufeli et al., 2009). Pikema aja jooksul võib läbipõlemine viia probleemideni nii vaimse kui ka füüsilise tervisega (Hu et al., 2023). Samuti ei pruugi läbipõlemine mõjutada vaid inimest, kes seda otseselt kogeb, vaid kaudsemalt ka tema perekonda ja tuttavaid (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

Kui inimene põleb läbi oma töökohas, võib see väljenduda emotsionaalses kurnatuses, depersonalisatsioonis (inimese isiksusetaju nõrgenemine) ja vähenenud professionaalses efektiivsuses (Maslach, 2001). Suureks osaks läbipõlemise tekkimisel on just suured nõuded töötaja suhtes, suur töökoormus ja tööstress (Salmela-Aro, Tynkkynen, et al., 2011).

Kooliga/õpingutega seotud läbipõlemist nimetatakse akadeemiliseks läbipõlemiseks, mis seostub kurnatuse, küünilisuse ja ebapiisavuse tundega (*inadequacy*) (Salmela-Aro et al., 2009). Täpsemalt on uurimistöodes leitud, et kurnatus ja küünilisus on eraldi konstruktid, mis pikemas perspektiivis ennustavad ebapiisavuse tundeid ning see on justkui akadeemilise läbipõlemise viimane faas, kus inimene tunneb, et ta ei saa koolitööga piisavalt hästi hakkama, mis võib viia näiteks koolist väljakukkumiseni (Parker & Salmela-Aro, 2011). Samas on leitud, et ebapiisavuse tunded võivad tekkida ka läbipõlemisest eraldiseisvalt, kui õpetajaks õppivad tudengid kogevad näiteks keerulisi olukordi praktilisel või õpingute ajal koolis töötades (Schaufeli et al., 2009). Akadeemilise läbipõlemisega on seotud ka näiteks negatiivne õhkkond koolis (Salmela-Aro et al., 2008b) ning samuti üleminek üldharidusest akadeemilisele rajale: akadeemiline läbipõlemine kasvab kõrgkooli minekul, samas võib see väheneda kõrgkoolist tööle minekul (Salmela-Aro et al., 2008a).

Uurimistöö kontekstis on uurimise alla võetud aga just kurnatus ja küünilisus, sest on leitud, et ebapiisavuse tunded on tavapäraselt läbipõlemise viimane faas, mida kurnatus ja küünilisus ennustavad (Parker & Salmela-Aro, 2011). Küünilisuse termin on varem tekitanud uurimistöodes segadust (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012), mistõttu on küünilisust siinkohal kirjeldatud motivatsioonilangusena, sest küünilisus viitab tavaliselt huvi langusele koolitöö vastu ning ka see, et koolis tehtud pingutusi ei nähta enam väärtuslikuna (Salmela-Aro, 2017). Motivatsioonilangusele viitab rohkem ka Salmela-Aro poolt kokku pandud School Burnout Inventory küsimustik, millele vastavalt on käesolevas uurimistöös läbipõlemist ja selle alaliike on analüüsitud (Salmela-Aro et al., 2009).

Läbipõlemist ennustavad tegurid

Paljud varasemad uurimused on keskendunud faktoritele, mis akadeemilist läbipõlemist ennustada võivad (Harel et al., 2023; Kotzé & Kleynhans, 2013). Need faktorid võib jagada kaheks: individipõhised (nt. organiseerimatus, madal enesetõhusus, madal taastenõtkus, negatiivne perfektsionism, madal kognitiivne paindlikkus) ning keskkonnast tulenevad tegurid (nt. ülikooli kõrvalt töötamine, õppimisprotsessi kiirustamine, halb õhkkond ülikoolis, vähene toetus/innustamine õppejõudude poolt).

Individipõhised läbipõlemist ennustavad tegurid

Üheks kurnatuse ja motivatsiooni languse suurimaks ära hoidjaks on leitud heade proaktiivsete toimetuleku strateegiate olemasolu, näiteks oskus aega ja koormust planeerida, oskus oma mõtteid, emotsioone ja käitumist reguleerida, potentsiaalselt stressi tekitavaid olukordi ette näha ning võtta neid mitte riskidena, vaid õppimiskohtadena (Väisänen et al., 2018). Lisaks on leitud tugev seos enesetõhususe ja läbipõlemise vahel ehk mida kõrgem on õppija enesetõhusus, seda madalam on võimalus läbipõlemiseks, sest ta usub enda võimekusse raskustega toime tulemisel ja tunneb, et need on ületatavad (Rahmati, 2015). Seega võib eneseregulatsiooni ja toimetulekute strateegiate puudumist ning madalat enesetõhusust lugeda võimalikeks läbipõlemise ennustajateks.

Akadeemilist taastenõtkust, mida defineeritakse tavapäraselt akadeemiliste raskuste, ebaõnnestumiste ja tagasilöökidega toimetulekuna (Martin & Marsh, 2008), võib samuti pidada üheks akadeemilise läbipõlemise ennustajaks/ennetajaks – mida suurem akadeemiline taastenõtkus, seda madalam akadeemiline läbipõlemine (Kotzé & Kleynhans, 2013). Ehk siis kui tudeng tuleb raskuste või tagasilöökidega õpingutel hästi toime, siis ei teki niivõrd suurt motivatsioonilangust ning see aitab ennetada läbipõlemist.

Lisaks on leitud, et läbipõlemist ennustavad ka organiseerimatus (Väisänen et al., 2018), negatiivne perfektsionism (Haimovitz & Dweck, 2016) ning madal kognitiivne paindlikkus (Harel et al., 2023). Näiteks on leitud, et mida vähem organiseeritud on inimene, seda raskem on tal toime tulla ja aega jagada kõikide oma kohustuste vahel ja seda suurem on võimalus selleks, et ta on oma kohustuste poolt üle koormatud (Väisänen et al., 2018). Ülekoormus omakorda tekitab kurnatust, mis koos teiste faktoritega võib viia läbipõlemiseni. Negatiivne perfektsionism viitab tavapäraselt sellele, et endale seatakse ebareaalselt kõrged standardid ja kui tulemused ei vasta nendele standarditele, siis tuntakse ennast läbikukkununa. Suuremate väljakutsete puhul hakkavad negatiivsele perfektsionismile kalduvad õpilased oma võimetes kahtlema, väldivad riske ja kardavad ennast proovile panna (Haimovitz & Dweck, 2016). Madal kognitiivne paindlikkus seisneb aga selles, et inimene ei suuda erinevates olukordades alati kohaneda ja tal on raske juba läbimõeldud plaane muuta (Vaziri Nasab et al., 2022), mis on seotud suurema akadeemilise läbipõlemisega ning vastuvõtlikkusega kooliga seotud stressile (Harel et al., 2023)

Salmela-Aro ja kolleegide (2011) kõrghariduse kontekstis läbi viidud 18 aastat kestnud longituuduuring näitas, et halvad sotsiaalsed strateegiad ülikoolis (nt. sotsiaalne pessimism, vältimine, sotsiaalne ärevus, häbelikkus jne) ennustavad läbipõlemist karjääri alguses: mida kõrgem on sotsiaalne optimism ja mida madalam on sotsiaalne tagasitõmbumine, seda väiksem on võimalus ka läbipõlemiseks varajases karjääris ja ka hilisemas elus.

Keskkonnast tulenevad läbipõlemist ennustavad tegurid

Lisaks indiviidipõhistele teguritele on olulised ka keskkonnast tulenevad tegurid, mis läbipõlemist ennustada võivad (Mullins et al., 2020). Näiteks mängivad suurt rolli õpilaste läbipõlemisel nende õpetajad: õpilaste õppimisprotsessi kiirustamine ja kehvem üldine õhkkond koolis võib ennustada õpilaste läbipõlemist, samas kui õpetaja toetus ja julgustus vähendab läbipõlemist (Salmela-Aro et al., 2008a). See aga tähendab, et läbipõlenud õpetajad, kes on küünilised, kogevad isiksusetaju kadu ja pole professionaalselt efektiivsed, võivad mõjuda halvasti ka oma õpilastele. Lisaks tuleks tähelepanu pöörata ka sellele, et läbipõlemisel ning kurnatusel ei ole tugevat seost halbade akadeemiliste tulemustega kõrgkoolis (Schaufeli et al., 2002; Vizoso et al., 2019) ehk siis õpitulemused ei anna meile otsest arusaama sellest, kas õpilased tunnevad läbipõlemist, mistõttu on oluline panna rõhku sellele, et leida kindlaid viise kuidas läbipõlemist märgata ja ära hoida. Seejuures on aga oluline ka see, et läbipõlemine on oma olemuselt muutlik ja selle tase võib kõikuda õpingute jooksul. Erinevates uurimistöödes on leitud, et põhikoolis läbipõlemine tõuseb õppeaasta jooksul (Salmela-Aro & Upadaya,

2014), samad tulemused on leitud ka kõrgkoolis õppimise puhul (Salmela-Aro & Read, 2017) ehk läbipõlemise tase on õppeaasta alguses madalam kui õppeaasta lõpus. Samas on ka tõendeid, et läbipõlemine võib õpinguaastate jooksul stabiliseeruda (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

Oluliseks teguriks akadeemilise läbipõlemise ennustamisel on ka ülikooli kõrvalt töötamine. Akadeemilise läbipõlemise ja kooli kõrvalt töötamist ei ole hetkel veel piisavalt palju uuritud ning siiani tehtud uuringutes on saadud vastuolulisi tulemusi. Näiteks on osad uurimistööd leidnud, et läbipõlemine võib väheneda ülikooli lõpetades ja tööle asudes (Salmela-Aro et al., 2008a). Samas on Salmela-Aro ja kolleegid (2011) leidnud, et õpetajaks õppivate tudengite läbipõlemise protsess võib alguse saada õpingute ajal ning pärast õpinguid koolis töötades võib nende läbipõlemine veelgi süveneda. Samas võib siin olla aga erinevus selles, et kui palju ja pikalt need inimesed õpingute jooksul akadeemilist läbipõlemist kogesid.

Suur osa kõrgkoolis õppivatest tudengitest töötavad õpingute ajal ning üle poole neist töötab 20 tundi nädalas või rohkem (ehk siis rohkem kui 0.5 koormusega) (Haaristo et al., 2017). Sellel võivad olla negatiivsed tagajärjed nii õpingutele kui õppijale endale (Benner & Curl, 2018). Eesti üliõpilaste tööhõive määr on Euroopas üks kõrgemaid ja meil töötab tervelt 66% üliõpilastest õpingute kõrvalt, sh 51% neist täiskoormusega (Mägi et al., 2010; Haaristo et al., 2017). Õpingute kõrvalt täiskohaga töötavad tudengid kogevad oluliselt rohkem akadeemilist läbipõlemist kui mitte töötavad tudengid (Drăghici & Cazan, 2022). See on ka oodatav, sest täiskoormusega töötavatel tudengitel jääb vähem vaba aega näiteks puhkamiseks, sotsiaaleluks ja meelelahutuseks (Mägi et al., 2011), mis aitaks läbipõlemist vältida (Salmela-Aro, Tolvanen, et al., 2011). Oluline on välja tuua ka seda, et ülikooliõpingud töötamisele uuringute järgi negatiivselt ei mõju ehk siis enamasti kannatab ainult õppimine (Mägi et al., 2011).

Ülikooli ja tööandja roll üliõpilaste läbipõlemise ennetamisel

Oluline roll akadeemilise läbipõlemise vältimisel ning kurnatuse ja motivatsioonilanguse vähendamisel on kõrgharidust pakkuvatel asutustel – täpsemalt õppekavade juhtidel, õppejõududel ning teistel üliõpilaste õpingutega seotud isikutel (Batista et al., 2021).

Tänapäeval on mitmetes Euroopa kõrgkoolides ja üldharidus koolides tekkinud suhtumine, et õppijad on nagu tarbijad ja kool nagu teenusepakkuja (Brooks, 2022), mis on tekitanud õppijates mulje nagu neid ei kohelda kui inimesi, vaid kui inimkapitali, keda justkui toodetakse tööturule (Gravett et al., 2020). Selline suhtumine võib viia koolijuhtide tähelepanu õppijate heaolust hoopis kooli tõhususele/tulemuslikkusele ning selle demonstreerimisele (nt.

Pöder et al., 2023). Tegelikult on võimalik aga kõrgkoolidel ja nende juhtidel panustada sellesse, et koolis oleks üldisemalt toetav õhkkond ja innustada suhtumist õpilastesse nagu partneritesse, mis aitab toetada transformatiivset õppimist (Gravett et al., 2020). Transformatiivne õppimine tähendab, et õppimise jooksul tekkinud väljakutsete tõttu muudavad õpilased oma perspektiive ning see viib neid edasi oma tööalase ning isikliku identiteedi kujunemisel (Mezirow, 2008). See aitab õpilastel paremini toime tulla raskustega ja suure töökoormusega ning samuti aitab see õpilastel paremini oma mõtteviise teadvustada (Plack et al., 2023) ning sellega ehk ka läbipõlemist ära hoida. Samuti on oluline ka see, et õppejõud teaksid, milliseid käitumismustreid märgata enne, kui läbipõlemine jõuab nii kaugele, et õppija jätab oma õpingud pooleli. Kõrgkoolide juhtidel on võimalik hoolitseda koostöise sisekliima eest, toetada õppejõudude ja üliõpilaste kollegiaalsust, õppekorraldust mugavdada selliselt, et see on läbimõeldud, arvestades tudengeid ja nende vajadusi täisväärtuslike ühiskonna liikmetena (Saar et al., 2012).

Lisaks on oluline, et õppejõud oskaksid märgata akadeemilise läbipõlemise märke, mida saaks tagada läbi erinevate töötubade ja õpivõimaluste pakkumise. Samuti oleks hea ka regulaarselt läbi viia uurimusi läbipõlemise taseme kohta kõrgkoolis (nt. kasutades School Burnout Inventory küsitlust), et olla kursis õpilaste vaimse tervisega (Salmela-Aro et al., 2009).

Veel üheks oluliseks teemaks läbipõlemise ära hoidmise juures on korraldada õpe selliselt, et võetakse arvesse üliõpilaste suurt tööhõivet. Paljud eeldavad, et üliõpilased, kes õpivad täiskoormusega, töötavad osalise koormusega ja vastupidi, kuid tegelikkuses ei vasta see alati tõele (Mägi et al., 2011). Üks lahendus võib olla koormuse vähendamine õppekavade lõimimise tulemusena. Lõimitud õppekavadel õppivate õppijate läbipõlemine on oluliselt madalam kui tavapärasel õppekavadel õppivatel õpilastel, sest lõimitud õppekavad tõstavad oluliselt rahulolu oma õpingutega (Batista et al., 2021). Samuti võib üliõpilaste akadeemilist läbipõlemist ennetada ka see, kui tudengid saaksid osalise koormusega töötada ülikoolilinnakus või otsesemalt ülikoolis, mis tekitab seotuse tunnet õpingutega, või pakkuda paindlikumaid võimalusi õppimiseks (nt seminarid, mis toimuvad nädalavahetuseti ja õhtuti või veebivahendusel), et ka täiskohaga töötavad õpilased saaksid paremini koolitöös osaleda (Remenick & Bergman, 2021).

Eesmärk ja uurimisküsimused

Kuna akadeemiline läbipõlemine ja selle ennetamine on ülikooli tasemel ja õpetajaks õppivate tudengite puhul oluline (Salmela-Aro, Tolvanen, et al., 2011), siis on käesoleva magistritöö peamiseks eesmärgiks välja selgitada, kuidas hindavad õpetajakoolituse tudengid

oma läbipõlemist (kurnatust ja motivatsioonilangust) õpingute alguses ja lõpus ning millised tegurid seda ennustavad. Lisaks on eesmärgiks võrrelda töötavaid ning mitte töötavaid tudengeid ja nende kogemust ülikooli õpingutega seoses akadeemilise läbipõlemisega (kurnatuse ja motivatsioonilangusega), et välja selgitada, kuidas ülikooli kõrvalt töötamine neid faktoreid täpsemalt mõjutab. Eesmärkide saavutamiseks püstitati kolm uurimisküsimust:

- 1) Kuidas muutub õpetajakoolituse tudengite hinnang enda läbipõlemisele (kurnatusele ja motivatsioonilangusele) ülikooli õpingute vältel?

Oletame (H1), et õpetajaks õppivate tudengite motivatsioonilangus ja kurnatus suureneb ülikooliõpingute jooksul (Salmela-Aro & Read, 2017).

- 2) Missugused tegurid ennustavad õpetajakoolituse üliõpilaste läbipõlemist (kurnatus ja motivatsioonilangust)?

Oletame (H2), et õpingute alguses ilmnevat motivatsioonilangust ja kurnatust ennustavad pigem individipõhised tegurid (Salmela-Aro, Tolvanen, et al., 2011).

Lisaks oletame (H3), et õpingute lõpus ennustavad motivatsioonilangust ja kurnatust pigem keskkonnast tulenevad tegurid (Mullins et al., 2020).

- 3) Kas ja mil määral erinevad õpetajana töötavate ja mitte töötavate üliõpilaste hinnangud oma läbipõlemisele (kurnatusele ja motivatsioonilangusele)?

Oletame (H4), et ülikooli kõrvalt töötavad tudengid hindavad oma läbipõlemist kõrgemalt kui mitte töötavad tudengid (Draghici & Cazan, 2022).

Metoodika

Valim

Uuringu valimi moodustasid neljal järjestikusel aastal monitooringus osalenud üliõpilased, kes õppisid erinevatel õpetajakoolituse õppekavadel aastatel 2020/2022 (esimene laine), 2021/2023 (teine laine) ja 2022/2024 (kolmas laine; vt tabel 1). Kokku vastas küsimustikele läbi kolme õppeaasta 549 õpetajakoolituse magistriõppe tudengit, kellest 76,8%-l oli emakeeleks eesti keel ja kellest 79,6% olid naissoost. Üle kolmandiku vastajatest oli vanuses 20-29 ning veidi alla kahe kolmandiku vanuses 30-50 või rohkem. Vastanud tudengitest pea 70% töötasid õpetajana või õpetajaga sarnases rollis (nt huvikoolis või eratundide andjatena). Üle kolmandiku neist (34,2%) olid õpetajana töötanud vähem kui 5 aastat ning seda töökoormusega vähem kui 20 tundi nädalas.

Protseduur

Andmete kogumine toimus Tallinna Ülikooli õpetajamonitooringu raames alates 2020. aastast kõigi õpetajakoolituse õppekava üliõpilaste seas. I laine toimus 2020. aasta augustist kuni 2022 aasta aprillini. II laine andmete kogumine toimus 2021. aasta augustist 2023. aasta aprillini ning III laine algas 2022. aasta augustis ning see kestab 2024. aprillini (vt lisa 1). Iga laine jooksul viidi läbi 11 küsimustikku ja kõikide küsimustike lingid edastati tudengitele e-posti aadressile, mis tähendas, et üliõpilane sai endale valida sobiva aja ja koha küsimustiku täitmiseks. Iga küsimustik oli vastamiseks avatud kuni 4 nädalat ning sellele vastamisest võis ka loobuda. Esimese laine seitse esimest küsimustikku viidi läbi Google Formsis ning alates 2021. aasta sügisest on kasutusel küsitluskeskkond Qualtrics. Kasutusel oli ankeetküsimustik, mis sisaldas nii skaalasid kui ka avatud küsimusi. Hiljem anti igale vastajale oma kood, mis on teada ainult uuringu läbiviijal. Antud töös kasutati juba anonümiseeritud andmeid.

Mõõtevahendid

Monitooringus läbiviidud küsimustikud koosnesid erinevatest blokkidest – näiteks esitati ühe blokina väited läbipõlemise, taastenõtkuse ja negatiivse perfektsionismi kohta (vt lisa 4). Teise küsimustiku ühe alabloki raames paluti üliõpilastel hinnata oma täidesaatvaid funktsioone (vt lisa 5) ja esimese küsimustiku üheks alablokiks oli enesetõhusus õpetajana (vt lisa 6). Lisaks küsiti ka osalejate taustaandmeid (nt sugu, õppekava, töökoormus, töökogemus õpetajana ja emakeel). Küsimuste puhul said vastajad valida sobiva vastuse 6-pallisel Likerti skaalal, kus 1 = üldse ei nõustu, 2 = ei nõustu, 3 = pigem ei nõustu, 4 = pigem nõustun, 5 = nõustun ja 6 = nõustun täielikult.

Läbipõlemine, taastenõtkus ja negatiivne perfektsionism

Selleks, et näha, missugused faktorid läbipõlemise, taastenõtkuse ja negatiivse perfektsionismi väidete pinnalt tekivad, viidi läbi eksploratiivne faktoranalüüs, mille tulemusena ilmnis neli alaskaalat: kurnatus, motivatsioonilangus (Salmela-Aro et al., 2009) taastenõtkus (Martin & Marsh, 2008) ja negatiivne perfektsionism (Sironic & Reeve, 2015). Antud töös kasutati kõiki alaskaalalasid: kurnatus, motivatsioonilangus, taastenõtkus ja negatiivne perfektsionism.

Kurnatuse faktorisse laadusid neli väidet (nt *tunnen, et olen õpingutega üle koormatud*). Selle alaskaala Cronbachi alfa oli 0,72. Motivatsioonilanguse faktor koosnes kolmest väitest (nt *kahtlen pidevalt, kas mu õpingutel on mingit mõtet*). Selle alaskaala Cronbachi alfa oli 0,76. Taastenõtkuse faktor koosnes viiest näitest (nt *ma ei lase halbadel tulemustel oma enesekindlust mõjutada*) ja selle alaskaala Cronbachi alfa oli 0,79. Negatiivse perfektsionismi faktor koosnes kahest väitest (nt *kui mul läheb koolis halvasti, tunnen, et olen inimesena läbi kukkunud*) ning selle alaskaala Cronbachi alfa oli 0,74.

Täidesaatvad funktsioonid

Täidesaatvate funktsioonide küsimustikuga (Aus et al., 2022) läbiviidud faktoranalüüsi tulemusena laadus organiseerimatus faktorisse neli väidet (nt *unustan aeg-ajalt mõne õppeülesande tegemata*; Cronbachi alfa 0,76) ning madalat kognitiivset paindlikkuse faktorisse kolm väidet (nt *mul on raske muuta tavapärasest päevakava või varem tehtud plaane*; Cronbachi alfa 0,70).

Enesetõhusus õpetajana

Õpetaja enesetõhususe küsimustikuga läbiviidud faktoranalüüsi tulemusena tekkis neli alaskaalat: üldine enesetõhusus õpetajana, enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises (nt käitumis- ja õpiraskustega toimetulemisel), väline kontrollikese ja enesetõhusus õpilastega toimetulekul (Hoy & Woolfolk, 1993; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Antud töös kasutati neist ühte, enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises, kuhu laadus seitse väidet (nt *oskan/oskaksin rahustada teisi segavat või lärmakat õpilast*). Selle alaskaala Cronbachi alfa oli 0,88.

Töötamine õpetajana

Üks küsimus puudutas ka üliõpilaste töötamist õpetajana: *Õpingute kõrvalt töötan õpetajana*. Üliõpilased said endale sobiva vastuse valida 3-pallisel skaalal, kus 1 = ei tööta õpetajana, 2 = Jah, töötan õpetajana (vähem kui 20 tundi nädalas), 3 = Jah, töötan õpetajana (rohkem kui 20 tundi nädalas).

Andmeanalüüsi strateegia

Andmete analüüsimiseks kasutati kahte programmi Jamovi 2.4 (The Jamovi Project, 2024) ja IMB SPSS Statistics versioon 29. Faktoranalüüsi jaoks kasutati programmi Jamovi 2.4 ning muude analüüside jaoks kasutati programmi IMB SPSS Statistics versioon 29.

Selleks, et välja selgitada, et kuidas muutub õpetajakoolituse tudengite hinnang enda kurnatusele ja motivatsioonilangusele ülikooli õpingute vältel (UK1; H1), kasutati paarikaupa t-testi (*Paired Samples T-Test*).

Selleks, et välja selgitada, missugused näitajad ennustavad läbipõlemist (kurnatust ja motivatsioonilangust) (UK2; H2; H3) viidi kõigepealt läbi korrelatsioonanalüüs (vt lisa 3) ning sealt tulenevate seostega viidi läbi sammregressioon. Kõik tegurid jaotasime kolme kategooriasse, milleks olid uskumused, emotsioonid ja motivatsioon; õpitegevuste planeerimine ja reguleerimine ning õppimise protsessi analüüsimine ja hindamine (metakognitiivsed õpioskused) (Boekaerts, 1999; Pintrich, 1999). Regressioonanalüüsi tehti esimese semestri lõpu motivatsioonilanguse ja kurnatuse kohta ning neljanda semestri lõpu motivatsioonilanguse ja kurnatuse kohta eraldi.

Selleks, et välja selgitada, kas ja mil määral erinevad õpetajana töötavate ja mitte töötavate üliõpilaste hinnangud oma läbipõlemisele (kurnatusele ja motivatsioonilangusele) (UK3; H4), kasutati ühesuunalist ANOVA (*one-way ANOVA*). Siinkohal tehti analüüs vaid esimese õppeaasta kohta, sest andmed puudusid selle kohta, et kas need üliõpilased ka teisel aastal töötasid või mitte.

Täpsemate gruppidevaheliste erinevuste analüüsimiseks kasutasime kurnatuse ja organiseerimatuse puhul (andmed jaotusid normaaljaotusel) LSD Post-Hoc testi ning motivatsioonilanguse ning üldise enesetõhusus õpetajana puhul (andmed ei jaotunud normaaljaotusel) Games-Howelli testi. Motivatsioonilanguse puhul (andmed ei jaotunud normaaljaotusel) kasutati selles töötavate ja mitte töötavate tudengite vahelise võrdluse tegemiseks Games-Howell testi ning organiseerimatuse puhul (andmed jaotusid normaaljaotusel) kasutati LSD Post-Hoc testi. Üldine enesetõhusus õpetajana puhul (andmed ei jaotunud normaaljaotuselt) kasutati Games-Howell testi.

Tulemused

Õpetajaks õppivate tudengite hinnangud oma kurnatusele ja motivatsioonilangusele ülikooliõpingute vältel

Õpetajaks õppijad hindasid nii kurnatust ($t = -7,18, p = <0,001$) kui motivatsioonilangust ($t = -17,64, p = <0,001$) õpingute lõpus statistiliselt oluliselt kõrgemaks kui õpingute alguses (vt tabel 2). Lisaks on näha, et mõlema tulemuse puhul on väikemaks läinud ka standardhälve ehk tudengid on hakanud neid väiteid selles konstruktis õpingute jooksul sarnasemalt hindama ning hajuvust on vähem.

Tabel 2. Üliõpilaste kurnatus ja motivatsioonilangus erinevatel mõõtmiskordadel

Tunnused	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Kurnatus (I semestri lõpp) -	100	3,70	1,10	-7,18*
Kurnatus (IV semester -	100	4,60	0,65	
õpingute lõpus)				
Motivatsiooni	100	2,46	1,05	-17,64*
langus (I semestri lõpp) -				
Motivatsiooni	100	4,74	0,66	
langus (IV semester -				
õpingute lõpus)				

Märkus. *n* = vastajate arv, *M* = aritmeetiline keskmine, *SD* = standardhälve, *t* = t- testi statistik, **p* < 0,001

Õpingutega seotud kurnatust ja motivatsioonilangust ennustavad tegurid

Esimese semestri lõpu regressioonianalüüsi kurnatuse kohta lisati kokku 8 tunnust. Kõigepealt (vt tabel 3) lisati taastenõtkus, mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 23,8% võrra, seejärel lisati negatiivne perfektsionism, mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 6,8% võrra ja viimasena lisati madal kognitiivne paindlikkus, mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 3,9% võrra. Seega jäid lõplikusse mudelisse kurnatuse kohta esimese semestri lõpus ennustavate faktoritena sisse taastenõtkus, negatiivne perfektsionism ja madal kognitiivne paindlikkus ($R^2 = 0,344$). Mudel näitab, et 34,4% magistritudengite kurnatuse variatiivsusest esimese semestri lõpus on võimalik selgitada kasutatud kolme ennustajaga $F(3,134) = 23,47, p < 0,001$.

Tabel 3. Lineaarse regressioonianalüüsi tulemused kurnatuse ennustamisel magistritudengite esimese semestri lõpus

Mudelid		<i>B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>p</i> -väärtus
1	(Constant)	5.98		0,238	0,238	<0,001
	Taastenõtkus	-0,641	-0,488			
2	(Constant)	4.59		0,306	0,068	<0,001
	Taastenõtkus	-0,453	-0,345			
	Negatiivne perfektsionism	0,265	0,297			
3	(Constant)	3.52		0,344	0,039	0,006
	Taastenõtkus	-0,34	-0,259			
	Negatiivne perfektsionism	0,238	0,267			
	Madal kognitiivne pandlikkus	0,210	0,222			

Märkus. Constant = kurnatus, *B* = regressioonimudeli kordaja, β = standardiseeritud kordaja, *R*² = determinatsioonikordaja, ΔR^2 = determinatsioonikordaja muutus, *p*-väärtus = statistiline olulisus

Esimese semestri lõpu regressioonianalüüsi motivatsiooni languse kohta lisati kokku 7 tunnust. Kõigepealt (vt tabel 4) lisati mudelisse organiseerimatus, mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 16,3% võrra ja seejärel taastenõtkus, mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 5,7% võrra. Lõplikusse mudelisse motivatsiooni languse kohta esimese semestri lõpus (*R*² = 0,22) jäid ennustavate faktoritena sisse organiseerimatus ja taastenõtkus. Mudel näitab, et 22% magistritudengite motivatsiooni languse variatiivsusest esimese semestri lõpus on võimalik selgitada kasutatud kahe ennustajaga $F(2,135) = 19,019$, $p = 0,001$.

Tabel 4. Lineaarse regressioonianalüüsi tulemused motivatsiooni languse ennustamisel magistritudengite esimese semestri lõpus

Mudelid		<i>B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>p</i> -väärtus
1	(Constant)	1,41		0,163	0,163	<0,001
	Organiseerimatus	0,471	0,403			
2	(Constant)	2,96		0,220	0,057	0,002
	Organiseerimatus	0,404	0,346			

Taastenõtkus -0,367 -0,246

Märkus. Constant = motivatsiooni langus, B = regressioonimudeli kordaja, β = standardiseeritud kordaja, R^2 = determinatsioonikordaja, ΔR^2 = determinatsioonikordaja muutus, p -väärtus = statistiline olulisus

Õpingute lõpu regressioonianalüüsi kurnatuse kohta lisati kokku 8 tunnust. Kõigepealt (vt tabel 5) lisati enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises (nt käitumis- ja õppeprobleemide puhul), mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 57,5% võrra ja seejärel lisati taastenõtkus, mis suurendas mudeli kirjeldusvõimet 9% võrra. Lõplikusse mudelisse kurnatuse kohta õpingute lõpus ($R^2 = 0,666$) jäid ennustavate faktoritena sisse enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises (nt. käitumis- ja õppeprobleemide puhul) ja taastenõtkus. Mudel näitab, et 66,6% magistritudengite kurnatuse variatiivsusest neljanda semestri lõpus on võimalik selgitada kasutatud kahe ennustajaga $F(2,40) = 39,79$, $p < 0,001$.

Tabel 5. Lineaarse regressioonianalüüsi tulemused kurnatuse ennustamisel magistritudengite õpingute lõpus

Mudelid		B	β	R^2	ΔR^2	p -väärtus
1	(Constant)	1,401	0,452	0,575	0,575	<0,001
	Enesetõhusus	0,769	0,103			
	õpetajana					
	spetsiifiliste					
2	oskuste					
	arendamises					
	(Constant)	0,581	0,476	0,666	0,09	0,002
	Enesetõhusus	0,489	0,126			
	õpetajana					
	spetsiifiliste					
	oskuste					
	arendamises					
	Taastenõtkus	0,432	0,131			

Märkus. Constant = kurnatus, B = regressioonimudeli kordaja, β = standardiseeritud kordaja, R^2 = determinatsioonikordaja, ΔR^2 = determinatsioonikordaja muutus, p -väärtus = statistiline olulisus

Õpingute lõpu regressioonianalüüsi motivatsioonilanguse kohta lisati kokku 8 tunnust. Mudelisse (vt tabel 6) lisati enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises (nt. käitumis- ja õppeprobleemide puhul) ning see suurendas mudeli kirjeldusvõimet 42,2% võrra. Lõplikusse mudelisse kurnatuse kohta õpingute lõpus ($R^2 = 0,442$) jäi ennustava faktorina sisse ainult enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises (nt. käitumis- ja õppeprobleemide puhul). Mudel näitab, et 42,2% magistritudengite kurnatuse variatiivsusest esimese semestri lõpus on võimalik selgitada kasutatud ühe ennustajaga $F(1,41) = 32,506$, $p < 0,001$.

Tabel 6. Lineaarse regressioonianalüüsi tulemused motivatsiooni languse ennustamisel magistritudengite õpingute lõpus

Mudelid		B	β	R^2	ΔR^2	p -väärtus
1	(Constant)	1,846		0,442	0,442	<0,001
	Enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises	0,665	0,665			

Märkus. Constant = motivatsiooni langus, B = regressioonimudeli kordaja, β = standardiseeritud kordaja, R^2 = determinatsioonikordaja, ΔR^2 = determinatsioonikordaja muutus, p -väärtus = statistiline olulisus

Õpetajana töötavate ja mitte-töötavate üliõpilaste hinnangute erinevused oma kurnatusele ja motivatsiooni langusele

Tabel 7. Töötavate ja mitte-töötavate üliõpilaste hinnangud oma kurnatusele ja motivatsioonilangusele õpingute alguses

Tunnus	Ei tööta $M (SD)$	Töötab alla 20 tunni $M (SD)$	Töötab 20 ja enam tundi $M (SD)$
Kurnatus	3,42 (0,77)	3,57 (1,03)	3,85 (0,99)
Motivatsioonilangus	2,67 (1,06)	2,59 (1,04)	3,09 (1,21)

Märkus. M = aritmeetiline keskmine, SD = standardhälve

Õpetajana töötavate ja mitte-töötavate üliõpilaste võrdlusanalüüsi tulemused näitasid, et kolme grupi (mittetöötavate, alla 20 tunni töötavate ja üle 20 tunni töötavate tudengite) hinnangud oma kurnatusele ja motivatsioonilangusele olid statistiliselt oluliselt erinevad (kurnatuse

võrdlus $F(2, 272) = 4,634, p = 0,01$; motivatsioonilanguse võrdlus $F(2, 272) = 5,56, p = 0,004$; organiseerimatuse võrdlus $F(2, 112) = 4,92, p = <0,03$). Post hoc tulemusena selgus, et statistiline erinevus oli nende üliõpilaste vahel, kes töötavad alla 20 tunni või ei tööta üldse ja kes töötavad 20 tundi või enam (vt tabel 7).

Arutelu

Antud magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas hindavad õpetajakoolituse tudengid oma akadeemilist läbipõlemist (kurnatust ja motivatsioonilangust) õpingute alguses ja lõpus ning millised tegurid seda kõige rohkem ennustavad. Lisaks oli teine eesmärk võrrelda töötavaid ning mitte töötavaid tudengeid ja nende kogemust akadeemilise läbipõlemisega (kurnatuse ja motivatsioonilangusega), et välja selgitada, kuidas ülikooli kõrvalt töötamine seda täpsemalt mõjutab.

Tulemustest selgus, et õpetajakoolituse tudengite seas on selgelt näha, et hinnang enda läbipõlemisele suureneb õpingute jooksul. Tõusu oli näha nii kurnatuse kui ka motivatsioonilanguse osas ning viimane neist tõusis õpingute vältel peaaegu kahekordselt. Seega esimene uurimuses püstitatud hüpotees sai kinnituse. Sarnaseid tulemusi on varasemalt leitud ka näiteks Soome üliõpilaste seas (Salmela-Aro & Read, 2017), küll aga on selles uurimistöös testitud kõiki üliõpilasi, mitte ainult magistriõppe üliõpilasi. Samas on leitud, et läbipõlemise tase kõigub ka üleüldiselt kui võrrelda õppeaasta algust ja õppeaasta lõppu (Salmela-Aro & Upadaya, 2014) ning kuna käesoleva uurimuse käigus mõõdeti läbipõlemist vaid õpingute alguses (esimese semestri lõpus) ja õpingute lõpus (õppeaasta lõpus), siis võib see tulemus veidi olla mõjutatud ka sellest. Õpingute lõpus on stressitase üleüldiselt suurem, sest tegeleda tuleb viimaste eksamite, lõputöö kirjutamise ning selle kaitsmisega ning see toob endaga kaasa tavapärasest suurema koormuse.

Tulemused näitasid ka, et nii õpingute alguses kui ka õpingute lõpuks on suurimateks läbipõlemise ennustajateks individipõhised tegurid, mitte keskkonnast tulenevad tegurid. See tulemus kinnitab uurimuses seatud teist hüpoteesi, kuid lükkab ümber kolmanda hüpoteesi. Näiteks õpingute alguses kurnatuse puhul on tulemuste põhjal ennustajateks taastenõtkus, negatiivne perfektsionism ja madal kognitiivne paindlikkus. Motivatsioonilanguse puhul õpingute alguses on nendeks aga organiseerimatus ja taastenõtkus. Need tulemused olid ka oodatavad, sest oskus raskustega toime tulla, oma koormust ja aega planeerida ja oma emotsioone reguleerida on ka varasemates uurimistöödes välja toodud kui läbipõlemist ära hoidvad faktorid (Väisänen et al., 2018; Kotzé & Kleynhans, 2013). Küll aga on huvitav, et õpingute lõpus on andmete kohaselt nii motivatsioonilanguse kui ka kurnatuse üheks oluliseks ennustajaks enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises (nt käitumis- ja õpiraskustega toimetulemisel). Varasemates töödes on küll leitud tugev seos enesetõhususe ja läbipõlemise vahel, kuid seda pigem vaadates õpilaste enda enesetõhusust koolis hakkama saamisega (Rahmati, 2015). Küll aga võib siinkohal tulemust selgitada see, et käitumis- ja

õpiraskuseid kogevate noortega toimetulek on ka kogenud õpetajatele kohati keeruline ning õpetajaks õppivatel tudengitel on ootus, et koolis käies on võimalik saada oskuseid, et nende noortega paremini toime tulla. Kui aga reaalselt olukord ei muutu ja õpilane ei tunne, et ta suudab neid uusi teadmisi oma klassiruumis ära kasutada, siis langeb ka motivatsioon edasi õppida ning tõuseb kurnatus. Hetkel puuduvad aga uuringud, mis seda kinnitaks ning see oleks teema, mida kindlasti tasuks edaspidi täpsemalt uurida (kas õppivad õpetajad, kellel on kõrgem enesetõhusus tööl, saavad koolis paremini hakkama). Küll aga on individipõhiste tegurite olulisust läbipõlemise ennustamisel leitud ka ühes longituuduuringust (Salmela-Aro et al., 2011). Varasemalt on leitud, et ka keskkonnast tulenevad tegurid võivad läbipõlemist ennustada, kuid viidatud uuringu valimiks olid arstiks õppivad tudengid, kelle haridustee on oluliselt erinev õpetajaks õppivatest tudengitest (Mullins et al., 2020).

Viimaks näitasid tulemused, et üliõpilased, kes töötavad õpingute kõrvalt rohkem kui 20 tundi nädalas õpetajana (ehk rohkem kui 0,5 kohaga) hindavad oma läbipõlemist (kurnatust ja motivatsioonilangust) oluliselt kõrgemaks kui tudengid, kes ei tööta või töötavad vähem kui 20 tundi nädalas, mis osaliselt kinnitab, kuid samas ka lükkab ümber neljanda hüpoteesi. Hüpoteesis oletati, et kõige madalamalt hindavad oma läbipõlemist mittetöötavad õpilased, aga tegelikult ei olnud olulist statistilist erinevust tudengite vahel, kes ei tööta ja kes töötavad vähem kui 20 tundi nädalas õpetajana. Vastust kinnitab ka varasem uuring Eestis, mis on märkinud, et üle 20 tunni nädalas ülikooli õpingute kõrvalt töötamine mõjub halvasti nii õpingutele kui ka individile otseselt (Mägi et al., 2011) ning samu tulemusi on leitud ka teistes riikides (Benner & Curl, 2018). See võib näidata seda, et töötamine kooli kõrvalt ei ole halb, küll aga peaks nii tööandjad, tudengid, õppejõud ja ka koolijuhid tõstma teadlikkust selle osas, et millised tagajärjed on kooli kõrvalt täiskohaga töötamisel ning rõhutama seda, kui oluline on vahepeal ka puhata ja vaba aega meelelahutuseks või sotsiaaleluks kasutada. Samuti oleks oluline, et riik tervikuna leiaks viise, kuidas üliõpilased saaksid endale lubada vähem töötamist aina kallinevas majanduses.

Piirangud ja edasised uurimissuunad

Käesoleva töö üks piiranguid on seotud valimiga. Täpsemalt - uuring on läbiviidud ainult Tallinna Ülikooli magistriõppes õppivate tudengitega, kuid see valim vajaks laiendamist ka näiteks Tartu Ülikoolile ning võibolla saaks osaliselt kaasata ka bakalaureuse üliõpilasi (alusharidus ja klassiõpetaja erialad), et teha järeldusi suuremas mastaabis. Edaspidi tasuks uurida ka seda, kuidas erinevad tulemused näiteks bakalaureuse- ja magistriõppe tudengite

vahel ja vastavalt sellele leida lahendusi nende tudengite toetamiseks läbipõlemise ennetamisel.

Piiranguks võib lugeda ka uurimise läbiviimise protseduuri, sest läbi kahe aasta küsitud skaalade vastajate arv varieerus aja jooksul väga palju (nt esimesel semestril oli vastajaid 104-151, kuid viimasel semestril vaid 59-62). Seda piirangut oleks võimalik ehk vältida, kui küsimustikke viia läbi näiteks osana loengust ülikoolis, mitte saata küsimustikke edasi läbi e-maili, sest e-mailid võivad jääda infotulvas märkamata.

Samuti tulenevad piirangud ka mõõtevahenditest, sest näiteks enesetõhusus õpetajana küsimustikus vastasid küsimustele ka need tudengid, kes õpetajana ei töötanud ja nad vastasid oletuste põhjal. Tulemus võib erinev olla kui need tudengid oleks vastamata jätnud. Tulevikus oleks võimalik küsimustikku kohandada selliselt, et osad küsimused avaneksid ainult vastajatele, keda need puudutavad ehk näiteks kui tudeng on vastanud, et ta õpetajana ei tööta, siis need küsimused talle ei ilmu.

Lisaks on piiranguks ka see, et uurimistöös on töökoormust ja töötavaid tudengeid vaadatud ainult õpingute alguses ja õpingute lõpu kohta ei ole meil andmeid. Nende andmete olemasolu võib potentsiaalselt muuta näiteks läbipõlemist ennustavate faktorite tulemust õpingute lõpus.

Tulevikus võiks täpsemalt uurida ka seda, kas ja kui palju tudengeid oma õpingud nende aastate jooksul katkestavad. Seda oleks oluline uurida, et täpsemalt näha, kas ja kui palju kõrgem akadeemiline läbipõlemine otseselt ülikoolist väljalangemise/lahkumise tõenäosust mõjutab ning kas välja langevad ka üliõpilased, kes hindasid oma läbipõlemist pigem madalalt. Edaspidi tasuks uurida ka seda, kuidas erinevad tulemused näiteks bakalaureuse- ja magistriõppe tudengite vahel ja vastavalt sellele leida lahendusi nende tudengite toetamiseks läbipõlemise ennetamisel.

Järeldused ja ettepanekud

Võttes arvesse uuringute, ka antud töö tulemusi, mis näitavad selgelt, et üliõpilased tunnevad õpingute lõpu poole suuremat läbipõlemist, tuleks õppekavad üle vaadata ning planeerida selliselt, et seal oleks kursusi võimalik omavahel lõimida, muutes infot kompaktsemaks, tekitades ainete omavahelisi seoseid ning aidata üliõpilastel neid paremini mõista (Batista et al., 2021). Lisaks tuleks üle vaadata õpingute jooksul tekkiv koormus selliselt, et see oleks jaotatud ühtlaselt läbi aasta, et kõik olulised tähtajad ei jääks ühele perioodile.

Lisaks on olulisel kohal läbipõlemise ennetamisel ka õppejõudude toetus, mõistmine ja märkamine. Kõige paremini saaks seda teha, järgides isemääramisteooriat, täpsemalt

psühholoogiliste baasvajaduste (autonoomsus-, seotus- ja kompetentsusvajadus) toetatust. Näiteks on võimalik õppejõududel tudengitega läbi rääkida koduste tööde tähtsajad või eksamite kuupäevad selliselt, et kõik tunneksid, et töö on võimalik õigeks ajaks tehtud saada. Samuti on suureks abiks ka see, kui halva tulemuse saamisel on näiteks võimalik oma tööd parandada – see aitab kindlaks teha, et tudeng saab õpitust eduelamuse ja ka päriselt saab õpitud materjalist aru. Samuti on vahel abi ka lihtsalt sellest, et õppejõud julgustab ja innustab oma tudengeid mõne toetava sõnaga ning et ta märkab kui mõni õpilane on hakanud ilmutama rohkem läbipõlemise märke. Sellepärast on ka oluline, et õppejõud oskaksid ära tunda läbipõlemise tunnuseid, samuti oleks suurepärane kui õppekavas oleks mõni aine, mis aitaks toetada õpilastel läbipõlemisega paremini toime tulemist.

Tulemustest oli ka selgelt näha, et rohkem kui poole kohaga töötavad üliõpilased tunnevad rohkem läbipõlemist, kuid vähem töötavad või mitte töötavad üliõpilased nii ei tunne. Sellest saab järeldada, et õpingute kõrvalt töötamine ei ole tegelikult halb ning kindlasti aitab see rakendada saadud teadmisi otseselt oma töösse. Küll aga peaksid koolijuhid suurt tähelepanu pöörama oma õppivatele õpetajatele ja nende töökoormusele. Kindlasti toetaks õppivaid õpetajaid see, kui koolijuhtidel oleks võimalik pakkuda õpetajatele töökoormust, mis jääb alla 20 tunni nädalas ning sellele lisaks ehk tasustada ka osaliselt aega, mis nad kulutavad enda harimisele, et näidata seda, et nende töökoht väärtustab nende pingutusi.

Hariduspoliitikas on viimasel paaril aastal pööratud palju rõhku sellele, et õpetajate järelkasvu suurendada ning tehtud on otsuseid, et õpetajaks õppivaid tudengeid rohkem toetada (nt suuremad stipendiumid noortele, kes valivad õpetajahariduse) (Saluri, 2023). Lisaks on haridusministeerium ja kõrgkoolid teinud omavahel ka rohkem koostööd selleks, et leida probleemidele lahendusi Kindlasti tuleks seda koostööd jätkata, edasi arendada ja teemat veelgi uurida, et leida parimaid võimalusi sellele, kuidas õpetajaskonda ja õpetajaks õppivaid noori veelgi rohkem toetada ning seeläbi õpetajate järelkasvu tagada.

Kasutatud kirjandus

- Aus, K., Jõgi, A.-L., & Malleus-Kotšegarov, E. (2022). *Ennastjuhtiva õppija ja enesejuhitud õppimise toetamise hindamisvahend 220727*.
- Arenguseire Keskus (2023). *Õpetajate järelkasvu tulevik. Trendid ja stsenaariumid aastani 2040. Raport*. Tallinn: Arenguseire Keskus.
- Batista, R. da S., Santos, M. S. dos, Melo, E. C., Moreira, R. C., Martins, J. T., & Galdino, M. J. Q. (2021). Burnout and academic satisfaction of nursing students in traditional and integrated curricula. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 55, e03713. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020002003713>
- Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of self regulation*.

Elsevier.

- Brooks, R. (2022). Students as consumers? The perspectives of students' union leaders across Europe. *Higher Education Quarterly*, 76(3), 626–637.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12332>
- Drăghici, G.-L., & Cazan, A.-M. (2022). Burnout and Maladjustment Among Employed Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 825588.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825588>
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the Prevalence of Burnout in University Professors in the Period 2005–2020. *Education Research International*, 2021, e7810659.
<https://doi.org/10.1155/2021/7810659>
- Granziera, H., Martin, A., & Collie, R. (2023). Teacher well-being and student achievement: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 26.
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>
- Gravett, K., Kinchin, I. M., & Winstone, N. E. (2020). 'More than customers': Conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2574–2587. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623769>
- Haaristo, H-S., Kirss, L., Leppik, C., Mägi, E., Haugas, S. 2017. Eesti üliõpilaste eluolu 2016: rahvusvahelise üliõpilaste uuringu EUROSTUDENT VI Eesti analüüs. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). Parents' Views of Failure Predict Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets. *Psychological Science*, 27(6), 859–869.
<https://doi.org/10.1177/0956797616639727>
- Harel, O., Hemi, A., & Levy-Gigi, E. (2023). The role of cognitive flexibility in moderating the effect of school-related stress exposure. *Scientific Reports*, 13(1), Article 1.
<https://doi.org/10.1038/s41598-023-31743-0>
- Haridussilm. (2024, 12. märts). Õppetöoga tegelevad akadeemilised töötajad.
<https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridustootajad/oppetooga-tegelevad-akadeemilised-tootajad>
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
<https://doi.org/10.1086/461729>
- Hu, C. J., Chen, Y. J., & Hong, R. M. (2023). Factors related to burnout and its effects on mental and physical symptoms and daytime dysfunction among female flight attendants. *Women & Health*, 63(2), 134–142.
<https://doi.org/10.1080/03630242.2022.2164112>
- Kotzé, M., & Kleynhans, R. (2013). Psychological Well-Being and Resilience as Predictors of First-Year Students' Academic Performance. *Journal of Psychology in Africa*, 23(1), 51–59. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820593>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology & Health, 16*(5), 607–611. <https://doi.org/10.1080/08870440108405530>
- Maslach, Christina & Jackson, Susan & Leiter, Michael. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research, 67*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Mezirow, J. (2008). *An overview on transformative learning*.
- Mullins, C. H., Gleason, F., Wood, T., Baker, S. J., Cortez, A. R., Lovasik, B., Sandhu, G., Cooper, A., Hildreth, A. N., Simmons, J. D., Delman, K. A., & Lindeman, B. (2020). Do Internal or External Characteristics More Reliably Predict Burnout in Resident Physicians: A Multi-institutional Study. *Journal of Surgical Education, 77*(6), e86–e93. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.09.024>
- Mägi, E., Aidla, A., Reino, A., Jaakson, K., & Kirss, L. (2011). *Uuringu „Üliõpilaste töötamise fenomen Eesti kõrghariduses“ lõppraport*.
- Mägi, E., Lill, L., Kirss, L., Beerkens, M., & Orr, D. (2010). *„Õiglane ligipääs kõrgharidusele Eestis“ lõppraport*.
- Okas, R. (2014). *Üliõpilaste saavutuseesmärgid, õppimisstrateegiad, läbipõlemine ja nende seosed õpitulemustega*.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 244–248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>
- Plack, M. M., Hilliard, M. J., Costello, E., Huhn, K., Maring, J., & Healey, W. E. (2023). Transformative Learning Emerging From Challenges First-Year Students Experienced. *Journal of Physical Therapy Education, 37*(1), 43. <https://doi.org/10.1097/JTE.0000000000000250>
- Pöder, K., Veski, A., Lauri, T., & Ferraro, S. (2023). *Koolide ja koolivõrgu efektiivsus*. Tallinn: EBS.
- Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 171*, 49–55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>
- Remenick, L., & Bergman, M. (2021). Support for Working Students: Considerations for Higher Education Institutions. *The Journal of Continuing Higher Education, 69*(1), 34–45. <https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1777381>
- Rootalu, K. (2022). *Kuhu kaovad noored õpetajad? | Statistikaamet*. <https://www.stat.ee/et/uudised/kuhu-kaovad-noored-opetajad>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K. et al. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Soc Psychol Educ* 23, 837–859.
- Saar, E., Tamm, A., Roosalu, T., & Roosmaa, E.-L. (2012). *Uuringu „Õppija2.0. Elukestev õpe kõrgkoolis: Õpiprotsessi toetav keskkond“ lõpparuanne*.

- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European psychologist*, 13(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J.-E. (2011). Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.002>
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215–227. <https://doi.org/10.1080/17405620903578060>
- Saluri, I. (2023, 15. Juuni). Õpetajaks õppijad hakkavad saama suuremat stipendiumi. *Haridus- ja Teadusministeerium*. <https://www.hm.ee/uudised/opetajaks-oppijad-hakkavad-saama-suuremat-stipendiumi>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Lez-Roma, V. G., & Bakker, A. B. (2002). *THE MEASUREMENT OF ENGAGEMENT AND BURNOUT: A TWO SAMPLE CONFIRMATORY FACTOR ANALYTIC APPROACH*.
- Sironic, A., & Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale—Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment*, 27(4), 1471.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2018). *TALIS*.
- The jamovi project (2024). *jamovi* (Version 2.5) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020). The Influence of Transformational Teacher Leadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout and Academic Performance. *International Journal*

- of Environmental Research and Public Health*, 17(20), Article 20.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17207687>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (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)
- Vaziri Nasab, A., Manzari Tavakoli, A., Zeinaddiny Meymand, Z., & Kamyabi, M. (2022). Students' academic well-being based on the perceived social support and cognitive flexibility: A model with mediating role of psychological hardiness. *Social Determinants of Health*, 8(Vol. 8 (2022): Continious Issue), 1–7.
<https://doi.org/10.22037/sdh.v8i1.37258>
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768–783.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301–317.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448777>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

LISA 1

Andmete kogumise tabel

Küsimustikule vastamise aeg	Kurnatus			Motivatsioonilangus			Taastenõtkus			Negatiivne perfektsionism			Madal kognitiivne paindlikkus			Organiseerimatus			Enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises		
	1. laine	2. laine	3. laine	1. laine	2. laine	3. laine	1. laine	2. laine	3. laine	1. laine	2. laine	3. laine	1. laine	2. laine	3. laine	1. laine	2. laine	3. laine	1. laine	2. laine	3. laine
Küsimustik 1. enne I semestri algust																			-	$n = 151$	$n = 140$
Küsimustik 2. I semestri algus													$n = 63$	$n = 104$	-	$n = 63$	$n = 104$	-			
Küsimustik 3. I semestri lõpp	$n = 134$	$n = 109$	$n = 130$	$n = 134$	$n = 109$	$n = 130$	$n = 134$	$n = 109$	$n = 130$	$n = 134$	$n = 109$	$n = 130$									
Küsimustik 11. IV semester (õpingute lõpp)	$n = 62$	$n = 59$	-	$n = 62$	$n = 59$	-	$n = 62$	$n = 59$	-	$n = 62$	$n = 59$	-									

Märkus. n = vastajate arv

LISA 2

Statistikuid kirjeldav tabel

Tunnused	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Väidete arv	Crohnbaichi alfa
Kurnatus (I semestri algus)	3,65	1,01	1,23	6	4	0,72
Motivatsiooni langus (I semestri algus)	2,75	1,15	1	6	3	0,76
Taastenõtkus (I semestri algus)	3,82	0,79	1,4	5,8	5	0,79
Negatiivne perfektsionism (I semestri algus)	2,68	1,14	1	6	2	0,74
Kurnatus (IV semester)	4,72	0,69	2,5	6	4	0,72
Motivatsiooni langus (IV semester)	4,79	0,71	2	6	3	0,76
Taastenõtkus (IV semester)	4,78	0,65	2,2	6	5	0,79
Negatiivne Perfektsionism (IV semester)	5,01	0,64	3	6	2	0,74
Organiseerimatus	2,69	2,69	1	5,8	4	0,76
Madal kognitiivne paindlikkus	3,42	1,11	1	6	3	0,70
Enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamises	4,25	0,67	2	6	7	0,88

Märkus. *M* = aritmeetiline keskmine, *SD* = standardhälve, Min = minimaalne vastus, Max = maksimaalne vastus

LISA 3

Korrelatsioonianalüüsi tabel

Tunnused	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 Kurnatus (algus)																			
2 Motivatsioonilangus (algus)	,35**	-																	
3 Taastenõtkus (algus)	-,49**	-,29**	-																
4 Negatiivne perfektsionism (algus)	,44**	,36**	-	-															
5 Ajaplaneerimise probleemid (algus)	,32**	,34**	,46**	-	-														
6 Impulsiivsus (algus)	,25**	,32**	-,3**	,45**	,46**	-													
7 Organiseerimata (algus)	,18*	,40**	-	,319*	,6**	,63**	-												
8 Madal kognitiivne paindlikkus (algus)	,43**	,32**	,23**	*,32**	,43**	,32**	,35**	-											
9 Madal metakognitiivsus (algus)	,19*	,21*	,45**	-	,32**	,5**	,35**	,49**	,44**	-									
10 Läbipõlemine (lõpp)	-,1	-,14	,37**	,17	-,05	-,13	-,11	-,15	,05	-,21	-								
11 Motivatsioonilangus (lõpp)	-,03	-,08	,15	-,15	-,05	-,12	-,06	-,18	-,24	,68**	-								
12 Taastenõtkus (lõpp)	-,06	-,08	,18	-,19	-,2	-,13	-,11	-,08	-,21	,735*	,72**	-							
13 Negatiivne perfektsionism (lõpp)	-,11	-,21*	,15	-,16	-,26*	-,2	-,19	-,1	-,03	,71**	,62**	,69**	-						
14 Enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamisega seoses (enne praktikat)	-,17	-,07	,35**	-	-,35*	-	-,3**	-,04	-,41*	,69**	,62**	,66**	,53**	-					
15 Enesetõhusus õpetajana spetsiifiliste oskuste arendamisega seoses (pärast praktikat)	-,11	-,12	,26*	-,28*	-,28*	-,35*	-,24	-,11	-,22	,7**	,59**	,65**	,6**	,79**	-				
16 Üldine enesetõhusus õpetajana (enne praktikat)	-,09	-,13	,35**	-,23*	-,23*	-	-,28*	-,1	-	,65**	,53**	,61**	,5**	,81**	,74**	-			
17 Üldine enesetõhusus (pärast praktikat)	-,12	-,13	,17	-,27*	-,13	-,29*	,31*	-,14	-,33*	,55**	,44**	,47**	,41**	,65**	,83**	,7**	-		
18 Ajaplaneerimise probleemid (lõpp)	,29**	,35**	-	,43*	,7**	,48**	,6**	,28*	,31**	-	-,28*	-,24*	-,27*	-	-,3*	-,22*	-,13	-	
19 Madal kognitiivne paindlikkus (lõpp)	,316**	,313**	,31**	,43**	,47**	,37**	,33**	,59**	,24*	-,23*	-,28*	-,21	-	-,29**	-0,19	-,23*	-,04	,67**	-
			,456*										,31**	,26**					

Märkus. * p < .05, ** p < .001

LISA 4

Läbipõlemise küsimustik

Palun mõtle viimastele kuudele ülikoolis ja hinda, mil määral nõustud allpool toodud väidetega. Omale sobiva vastuse saab valida 6-pallisel skaalal, kus 1 = üldse ei nõustu, 2 = ei nõustu, 3 = pigem ei nõustu, 4 = pigem nõustun, 5 = nõustun ja 6 = nõustun täielikult.

1. Tundsin, et olen õpingutega üle koormatud
2. Kui mul ei õnnestunud miski täielikult, tundsin end halvasti
3. Arvan, et sain õpingutega seotud stressiga hästi hakkama
4. Ma ei lasknud / ei laseks halbadel tulemustel oma enesekindlust mõjutada
5. Tundsin, et hakkas kaotama huvi oma õpingute vastu
6. Kui keegi sai mõne asjaga minust paremini hakkama, tundsin, et minu sooritus oli järelkult kehv
7. Mõtisklesin vabal ajal sageli oma õpingutega seotud probleemide üle
8. Õpingutest tulenev surve põhjustas mulle probleeme minu lähisuhetes
9. Kui mul läks/läheks õpingutes halvasti, tundsin/tunneksin, et olen inimesena läbi kukkunud
10. Õpingutega seotud probleemide tõttu magasin öösel sageli halvasti
11. Ma ei lasknud / ei laseks õpingutega seotud probleemidel oma tuju rikkuda
12. Tulin/tuleksin tagasilöökidega (nt halbade tulemuste või õpinguid puudutava kriitikaga) hästi toime
13. Kahtlesin pidevalt, kas mu õpingutel on mingit mõtet
14. Arvan, et oskasin/oskaksin õpingutega seotud pingetega hästi toime tulla
15. Varem olid mul oma õpingute suhtes kõrgemad ootused kui viimasel ajal

LISA 5

Täidesaatvate funktsioonide küsimustik

Mõeldes oma õppimiskogemusele õpetajakoolituse ainetes, palun hinnake, kui hästi kirjeldavad järgmised väited Teie mõtlemist ja käitumist. Omale sobiva vastuse saab valida 6-pallisel skaalal, kus 1 = üldse ei nõustu, 2 = ei nõustu, 3 = pigem ei nõustu, 4 = pigem nõustun, 5 = nõustun ja 6 = nõustun täielikult.

1. Ärritun, kui õppimine ei lähe plaanipäraselt.
2. Mul on raske õppimisele kuluvat aega hinnata.
3. Mul on raske oma õppimiskohta korras hoida.
4. Kui ülesannet tehes esimene lahendus ei ole õige, on minu jaoks raske midagi muud välja mõelda.
5. Unustan aeg-ajalt mõne õppeülesande tegemata.
6. Mul on raske analüüsida seda, kuidas mul mingi asi on õppimisel õnnestunud.
7. Mul on raske muuta tavapärasest päevakava või varem tehtud plaane.
8. Unustan, kuhu olen enda asjad jätnud (nt õppematerjali, kõrvaklapid).
9. Minu jaoks on rasked selgete juhusteta ülesanded, kus pean ise otsustama, kuidas neile läheneda.
10. Ma ei kontrolli oma tehtud töid enne esitamist üle.
11. Mul on raske jätta kõrvale meeldivaid tegevusi ja õppimisega alustada.
12. Ärritun, kui ülesanded tunduvad liiga rasked, mõttetud või mitte asjakohased.
13. Ma ei tea, kuidas ühte või teist asja oleks parem õppida.
14. Mul saab vähem otsa enne, kui päevaks planeeritud koolitööd lõpuni valmis saan.
15. Tegutsen tormakalt ja tagajärgedele mõtlemata.
16. Mul on raske näha üksikute õpiülesannete taga suuremat pilti (nt miks see on vajalik, kuidas see seostub muude asjadega).
17. Lükkan koolitööde tegemise viimasele minutile enne tähtaega.
18. Mul on keeruline planeerida suuremate koolitööde tegemist (ei tea, mida teha esimesena, teisena jne).
19. Mul on raske oma otsustest kinni pidada.
20. Ma ei tea, millest alustada, kui ülesandeid on korraga liiga palju.
21. Unustan ülesandeid lahendades neist mõne osa tegemata.
22. Mul on raske koolitöödega etteantud ajaks valmis jõuda.
23. Ütlen asju, mida hiljem kahetsen.
24. Kui ma õpin ja midagi toredat tuleb vahele, on mul raske end edasi õppima sundida.
25. Mul on raske teistega koos õppides oma järge oodata ja mitte teistele vahele rääkida.

LISA 6

Enesetõhusus õpetajana küsimustik

Palun hinnake, kuivõrd nõustute järgmiste väidetega. Vastake ka juhul, kui te veel ei tööta õpetajana. Omale sobiva vastuse saab valida 6-pallisel skaalal, kus 1 = üldse ei nõustu, 2 = ei nõustu, 3 = pigem ei nõustu, 4 = pigem nõustun, 5 = nõustun ja 6 = nõustun täielikult.

1. Suudan/suudaksin tunnitööd sujuvalt läbi viia
2. Suudan/suudaksin kasutada erinevaid hindamisstrateegiaid
3. Suudan/suudaksin aidata õpilastel õppimist väärtustada
4. Suudan/suudaksin juhtida erinevaid õpilasgruppe
5. Oskan/oskaksin küsida õppimist ja mõtlemist soodustavaid küsimusi
6. Suudan/suudaksin panna õpilased uskuma, et nad võivad koolitööga hästi hakkama saada
7. Suudan/suudaksin rakendada klassis alternatiivseid õpetamisstrateegiaid
8. Suudan/suudaksin kontrollida segavat käitumist klassis
9. Suudan/suudaksin panna lapsi klassis käitumise kodukorda järgima
10. Suudan/suudaksin õpetajana süsteemselt toetada õpilastele sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arengut
11. Oskan/oskaksin pakkuda alternatiivseid selgitusi või näiteid, kui õpilased ei saa õpitavast aru
12. Suudan/suudaksin motiveerida õppetööst vähe huvitatud õpilasi
13. Tunnen/tunneksin end mugavalt oma õpilastele sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õpetamisel
14. Kui vanemad teeksid oma laste heaks rohkem, suudaksin ka mina rohkem teha
15. Oskan/oskaksin toetada peresid, aitamaks nende lastel koolis hästi hakkama saada
16. Oskan/oskaksin rahustada teisi segavat või lärmakat õpilast
17. Kui õpilastel puudub kodune distsipliin, ei allu nad tõenäoliselt mingile distsipliinile
18. Kui õpilane ei mäleta eelmises tunnis õpitut, tean/teaksin ma, mida teha, et kõita tema tähelepanu järgmises tunnis
19. Kui õpilane muutub minu tunnis lärmakaks ja tundi segavaks, siis tean/teaksin viise, kuidas temaga toime tulla
20. Kui üks minu õpilastest ei saa ülesandega hakkama, olen/oleksin võimeline adekvaatselt hindama, kas ülesanne vastas õigele raskusastmele
21. Kui ma väga üritan, saan/saaksin ka kõige raskemate ja vähem motiveeritud õpilastega hakkama
22. Kui asi puudutab otseselt motivatsiooni ja töötahet, siis õpetajal ei ole palju teha, kuna õpilase põhiline motivatsioon ja töötahe sõltub tema kodukeskkonnast