

TALLINNA ÜLIKOOL  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika valdkond

Maria Stepanova  
ÕPIRASKUSTEGA ÕPILASTE KOOLIGA SEOTUD LÄBIPÕLEMINE  
Magistritöö

Juhendaja: PhD Ene Varik-Maasik

Tallinn 2021

Instituut Haridusteaduste Instituut	Valdkond Eripedagoogika	
Töö pealkiri Õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemine		
Töö liik Magistritöö	Kuu ja aasta Mai 2021	Lehekülgede arv: 33 Allikad: 63
<p>Kooliga seotud läbipõlemine on võrdlemisi uus käsitlus ja selle tõttu vajab see uuringuid (Parker &amp; Salmela-Aro, 2011). On leitud, et kooliga seotud läbipõlemine võib viia hiljem depressioonini ja selle tõttu peab kooliga seotud läbipõlemist võtma tõsiselt (Salmela-Aro et al., 2009a). Raskused õppetöös võivad aga tekitada kooliga seotud läbipõlemist (Farina, Ornaghi, Pepe, Fiorilli, &amp; Grazzani, 2020). Seetõttu on teadmised õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemise kohta olulised.</p> <p>Magistritöö on osa suuremast Mati Heidmetsa juhitud uuringust Õpilasuuring 2020, mille viis läbi TLÜ Haridusinnovatsioonikeskus. Õpilasuuringustega on varasemalt lisaks õpilaste kooliga seotud läbipõlemisele uuritud ka depressiooni, heaolu, koolikiusamist jms. 2020. aastal sooviti uurida ka õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemist.</p> <p>Magistritöö <b>eesmärgiks</b> on välja selgitada, kuidas põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist.</p> <p>Eesmärgist lähtuvalt on käesolevale tööle püstitatud järgmised <b>uurimisküsimused</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Milliseid erinevusi esineb õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel läbipõlemise tajumises?</li> <li>• Kuidas tajuvad õpiraskustega õpilased enda läbipõlemist?</li> <li>• Kuidas erineb põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel läbipõlemise määr?</li> <li>• Kuidas erineb vastavalt õpilase soole õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr?</li> </ul> <p>Töö teoreetilises osas toetuti peamiselt Salmela-Aro et al., Schaufeli et al., Maslach et al., Kõrgesaare, Schults et al. ja Graham et al. seisukohtadele. Kokku on töös kasutatud 63 allikat, millest 50 on inglisekeelsed ning 13 eestikeelsed.</p> <p>Õpilasuuring 2020 raames viidi läbi küsitlus. Õpiraskustega õpilaste määramiseks koostasid töö autor ja juhendaja võimalikke õpiraskusi määrava mõõtmisvahendi, kus õpilased pidid ise väiteid hindama seitsmepallisel Likert skaalal. Õpilased arvati õpiraskustega õpilaste hulka, kui õpiraskuste ploki keskmine väärtus oli 5 või rohkem. Lisaks kasutati uurimuses School Burnout Inventory skaalat. Magistritöö valimisse kuulus 4858 6.–12. klassi õpilast, kellest 288 olid õpiraskustega nende endi hinnangul.</p> <p>Uurimistulemustest selgus, et õpiraskustega õpilastel on kõrgem kooliga seotud läbipõlemise määr kui eakohase arenguga õpilastel. Õpiraskustega õpilased võivad kogeda ebaadekvaatsuse tunnet õpilasena ning koolistressi. Nad tunnevad ülekoormatuse tunnet õppetööde tõttu. Antud töös ei erinenud põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemise keskmine määr. Küll aga näitasid tulemused, et küünilisus kooli vastu oli gümnaasiumiõpilastel suurem. Lisaks leiti veel, et õpiraskustega tüdrukutel on kooliga seotud läbipõlemise määr kõrgem kui poistel. Tüdrukud kogevad rohkem stressi.</p>		
Võtmesõnad: õpiraskused, kooliga seotud läbipõlemine		
Töö autor: Maria Stepanova		allkiri:
Kaitsmisele lubatud: Juhendaja: Ene Varik-Maasik, PhD		allkiri:

Institute School of Educational Sciences		Department Special Education
Title School Burnout Among Students with Learning Difficulties		
Classification Master's Thesis	Month and year May 2021	Number of pages: 33 Sources: 63
<p>Abstract</p> <p>School burnout is a fairly new concept and it needs more studies (Parker &amp; Salmela-Aro, 2011). It has been found that school burnout may lead to depression and because of that it needs to be taken seriously (Salmela-Aro et al., 2009a). Difficulties in learning may cause school burnout (Farina, Ornaghi, Pepe, Fiorilli, &amp; Grazzani, 2020). Because of that, the knowledge of school burnout among students with learning difficulties is important. The data were collected within a wider study called Õpilasuurimus 2020 led by Mati Heidmets. In addition to school burnout, they have studied depression, well-being and bullying among students in earlier studies. In the year of 2020 they wished to study students with learning difficulties.</p> <p><b>The aim</b> of the master's thesis is to find out how students with learning difficulties in basic school and in gymnasium perceive their school burnout.</p> <p><b>The research questions</b> are as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What are the differences in perceiving school burnout between students with learning difficulties and students without learning difficulties?</li> <li>• How do students with learning difficulties perceive their school burnout?</li> <li>• What are the differences in perceiving school burnout between students in basic school and students in gymnasium?</li> <li>• How does school burnout differ depending on gender of students with learning difficulties?</li> </ul> <p>The thesis is mainly based on the ideas of Salmela-Aro et al., Schaufeli et al., Maslach et al., Kõrgesaare, Schults et al. and Graham et al. In total there are 63 sources used in the thesis. 50 of them are in English and 13 are in Estonian.</p> <p>A survey was conducted within a wider study called Õpilasuurimus 2020. To determine whether a student has learning difficulties or not, the author and the supervisor compiled a scale. Students had to evaluate different statements on a 7 point Likert scale. A student had learning difficulties if their average score was 5 or more. The author also used School Burnout Inventory scale. There was a total of 4858 participants in the study. The participants were 6th–12th graders. 288 of them were students with learning difficulties. The results of the study revealed that students with learning difficulties have a higher score of school burnout than students without learning difficulties. Students with learning difficulties may experience school stress and a sense of inadequacy at school. They feel exhaustion at schoolwork. There were no differences in the average school burnout score between students with learning difficulties studying in basic school and in gymnasium. The results showed that students with learning difficulties in gymnasium felt more cynicism toward school than students in basic school. It was also found out that girls with learning difficulties have a higher score in school burnout than boys. Girls experience more stress.</p>		
Keywords: learning difficulties, school burnout		
Author: Maria Stepanova		signature:
Allowed to defend: Supervisor: Ene Varik-Maasik, PhD		signature:

## SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	5
1. KOOLIGA SEOTUD LÄBIPÕLEMINE.....	7
1.1 Õpiraskused .....	7
1.2 Läbipõlemise mõiste .....	11
1.3 Kooliga seotud läbipõlemise tekkepõhjused .....	12
1.4 Stress ja depressioon õpiraskustega õpilastel .....	15
2. UURIMUSE METOODIKA .....	18
2.1 Eesmärk, uurimisküsimused ja hüpoteesid.....	18
2.2 Valimi kirjeldus.....	19
2.3 Mõõtmisvahendid.....	19
2.4 Analüüsivahendid .....	20
2.5 Uurimisprotseduuri kirjeldus .....	21
3. TULEMUSED.....	23
3.1 Kooliga seotud läbipõlemise erinevus õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel.....	23
3.2 Õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemine .....	24
3.2 Õpiraskustega õpilaste läbipõlemise erinevus põhikooli ja gümnaasiumi õpilastel.....	26
3.3 Õpiraskustega õpilaste läbipõlemise erinevus vastavalt soole .....	27
ARUTELU .....	29
KOKKUVÕTE.....	32
ALLIKAD .....	34

## SISSEJUHATUS

Paljud noored inimesed läbivad noorukiea ilma tõsisemate kriisideta. On aga noorukeid, kellel on keeruline kohaneda üleminekuga lapseeast noorukiikka ning muutustega selles eluperioodis. Selle tulemusena võivad mõned noored kannatada erinevate psühholoogiliste sümptomite all, näiteks depressiivsed sümptomid ja kooliga seotud läbipõlemine. (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009a) Kuna lapsed veedavad tähelepanuväärse osa enda kasvuperioodist koolis, siis see mõjutab õpilaste enesetunnet olulisel määral (Murakas, Soo & Otstavel, 2019). Eesti põhikooli riikliku õppekava (2018) järgi peab kooli õhkkond olema abivalmis, toetav, usalduslik, sõbralik ning heatahtlik.

Antud magistritöös keskendutakse kooliga seotud läbipõlemisele. Kooliga seotud õpilaste läbipõlemist võib defineerida kui kurnatuse tunnet koolitööde tõttu, vastumeelsust õppimisse ning ebakompetentsuse tunnet õpilasena (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Barker, 2002). Kooliga seotud läbipõlemine on võrdlemisi uus käsitlus ja selle tõttu vajab see uuringuid (Parker & Salmela-Aro, 2011). On aga leitud, et kooliga seotud läbipõlemine võib viia hiljem depressioonini, mille tõttu peab kooliga seotud läbipõlemist võtma tõsiselt (Salmela-Aro et al., 2009a). Lisaks võib see hilisemas elus tekitada inimesele madala rahulolu tunde eluga (Pilkaukaite-Valickiene, Zukauskene & Raizene, 2011). Uuringu tulemused on näidanud, et umbes 10–15% 14–16aastastest noortest on kogenud kooliga seotud läbipõlemist (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). On ka leitud, et tavaliselt kogevad kooliga seotud läbipõlemist rohkem tüdrukud (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012).

Käesolevas magistritöös uuritakse õpiraskustega õpilaste läbipõlemist, sest ka nende heaolu ja turvatunne koolis on olulised. Õpiraskustega õpilastel on häirunud lugemis-, õigekirja ja/või arvutamisoskuse kujunemine (Schults, Kivirähk, Plado, & Häidkind, 2018), mistõttu esineb neil õppeprotsessis mitmeid raskusi. Raskused õppetöös võivad aga tekitada kooliga seotud läbipõlemist (Farina, Ornaghi, Pepe, Fiorilli, & Grazzani, 2020). Seetõttu on teadmised õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemise kohta olulised.

Eestis on varem kooliga seotud läbipõlemist uurinud Maigi Proosa (2017), kes uuris gümnaasiumiõpilasi ning kuidas on seotud psühholoogiline võimestatus, läbipõlemine ja tajutud sotsiaalne toetus. Inga Grinberg (2017) keskendus oma magistritöös samuti gümnaasiumiõpilastele, kuid uuris läbipõlemise seoseid koolikoormuse ja õpetamisstiiliga. Lisaks on Vinter, Aus ja Arro (2019) uurinud eesti ja vene õppekeelega õpilaste erinevusi

kooliga seotud läbipõlemises ning selle seoseid kognitiivsete ja sotsiaal-kognitiivsete teguritega.

Seega saab eelneva põhjal välja tuua, et Eestis ei ole varasemalt uuritud õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemist. Sellest tulenevalt ongi antud töö **probleemiks** see, et Eestis ei ole uuritud, milliseks hindavad põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilased enda läbipõlemist.

Magistritöö **eesmärgiks** on välja selgitada, kuidas põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist.

Eesmärgist lähtuvalt on koostatud järgnevad **uurimisküsimused**:

- Milliseid erinevusi esineb õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel läbipõlemise tajumises?
- Kuidas tajuvad õpiraskustega õpilased enda läbipõlemist?
- Kuidas erineb põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel läbipõlemise määr?
- Kuidas erineb vastavalt õpilase soole õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr?

Magistritöö on osa suuremast Mati Heidmetsa juhitud uuringust Õpilasuuringus 2020, mille viis läbi Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsioonikeskus. Õpilasuuringustega on varasemalt lisaks õpilaste kooliga seotud läbipõlemisele uuritud ka depressiooni, heaolu, koolikiusamist jms. 2020. aastal sooviti uurida ka õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemist.

Käesolev magistritöö koosneb neljast osast. Teoreetilises osas antakse ülevaade õpiraskuste olemusest, kirjeldatakse kooliga seotud läbipõlemist ning selle põhjuseid. Lisaks tuuakse välja ka eelnevaid uuringuid stressist ja depressioonist õpiraskustega õpilastel. Metodoloogilises osas kirjeldatakse valimit ja mõõtmis- ning analüüsivahendeid. Samuti antakse põhjalik ülevaade uurimisprotseduurist. Tulemuste peatükis tuuakse välja läbiviidud uurimuse peamised tulemused. Arutelus seostatakse tulemusi erinevate autorite varasemate uurimuste ja seisukohtadega.

Autor soovib südamest tänada enda juhendajat PhD Ene Varik-Maasikut suurepärase koostöö, asjalike nõuannete ning toetavate sõnade eest! Lisaks avaldab autor suurt tänu Mati Heidmetsale, uurimisgrupi liikmetele ning kõigile uurimuses osalenud õpilastele!

## 1. KOOLIGA SEOTUD LÄBIPÕLEMINE

Käesolev peatükk koosneb neljast alapeatükist, milleks on õpiraskused, läbipõlemise mõiste, kooliga seotud läbipõlemise tekkepõhjused ning varasemad uuringud õpiraskustega õpilaste läbipõlemisest. Õpiraskuste peatükis antakse ülevaade haridusliku erivajaduse mõistest. Kuna antud töös keskendutakse õpiraskustega õpilastele, siis tuuakse välja ka õpiraskuste definitsioon ning õpiraskuste olemus. Läbipõlemise mõiste peatükis kirjeldatakse ka läbipõlemise olemust ning tähendust. Tuuakse välja tunnused, mis võivad viidata kooliga seotud läbipõlemisele. Läbipõlemise tekkepõhjuste peatükis on kirjeldatud erinevaid põhjuseid, mis võivad kaasa aidata kooliga seotud läbipõlemise tekkele. Viimases peatükis tuuakse välja varasemad uuringud stressist ja depressioonist õpiraskustega õpilastel.

### 1.1 Õpiraskused

Igas klassis on erinevate võimetega õpilasi. Enamasti saavad õpilased hakkama võrdväärselt, kuid esineb ka selliseid õpilasi, kes on tugevad ühes aines, kuid ei pruugi hakkama saada teiste ainetega. (Hudson, 2019) Haridusliku erivajadusega õpilast määratletakse mitmel erineval moel. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on välja toodud, et haridusliku erivajadusega õpilane võib olla andekas, õpiraskustega, puudega, käitumis- ja tundeeluhäirega, pikemalt õppet eemal viibinud ja õppekeelt ebapiisavalt oskav õpilane.

Eelnevalt välja toodud põhjuste tõttu on õpilase jaoks vaja teha muudatusi ja kohandusi õppeprotsessis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses, 2010). Ka Kõrgesaar (2020) on defineerinud hariduslike erivajadusi järgnevalt: *„Mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omaduselt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks erivajadusteks, laiemas kontekstis lühemalt, erivajadusteks.“*

On leitud, et Ameerika Ühendriikides on hariduslike erivajadustega õpilasi 12%. Hariduslikest erivajadustest moodustavad õpiraskustega õpilased 42,31%. (Heward, 2014) Eestis on hariduslike erivajadustega õpilasi aga 17,15%. On leitud, et õpilastel, kellele on määratud ainult üks hariduslik erivajadus, on kõige rohkem arvutamise-, kirjutamise- või lugemise raskused või (ajutine) õpiraskus. Nende raskustega õpilased moodustasid 73% ühe haridusliku erivajadusega õpilastest (12 180 õpilast). Lisaks esineb ka kahe haridusliku erivajadusega õpilastel kõige rohkem arvutamise-, kirjutamise- ja lugemise raskust ning ajutist

õpiraskust (2986 õpilast). (Räis, Kallaste & Sandre, 2016) Eelnevate näidete alusel saab järeldada, et õpiraskused on ühed sagedaseimad haridusliku erivajaduse põhjused.

Antud töös on keskendutud õpiraskustega õpilastele. 1963. aastal defineerisid Samuel Kirk ja James Gallagher õpiraskusi lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisprobleemidena ning õpilaste liigaktiivsusest, mida pole põhjustanud vaimne alaareng (Kõrgesaar, 2020). Ka Schults et al. (2018) on kirjutanud, et õpiraskustega õpilasel on häirunud lugemis-, õigekirja ja/või arvutamisoskuse kujunemine. Lisaks võib ka öelda, et õpiraskused on aju struktuuri neurobioloogilised hälbepildid, mis on seotud taju, mälu, mõtlemise ja kõnega (Kõrgesaar, 2020). Õpiraskused avastatakse õpilastel tihti alles kooli minnes, sest siis hakatakse rohkem lugemisega tegelema (Jena, 2013). On leitud, et õpiraskusi esineb rohkem poistel (66%). Soolise erinevuse täpne põhjus ei ole aga selge. (Cortiella & Horowitz, 2014)

Õpiraskused võivad olla ajutised või püsivad (Schults et al., 2018). Ajutisi õpiraskusi on õpiraskustest umbes veerand (Kõrgesaar, 2020). Ajutise õpiraskuse puhul on võimalik õpiraskused ületada, kuid püsiva õpiraskuse puhul ei aita asjakohane sekkumine õpiraskuste ületamiseks (Schults et al., 2018). Lisaks võivad õpiraskused erineda laadilt ja sügavuselt (Kõrgesaar, 2020). Õpiraskused võivad esineda mõnes kindlas aines, õpitavas oskuses või on õppimine üldiselt raske. Õpiraskustega õpilane võib tulla hästi toime õppimisega mitteseotud tegevustega, nt arvutamiskustega õpilane tuleb toime ülesannetega, kus ei ole vaja numbrilist infot töödelda ega arvutustehteid sooritada. (Schults et al., 2018) Samas saavad õpilased õigeaegse ja sobiva sekkumisega toime tulla jõukohase õppekava nõuetega ning ka töö- ja perekonnaeluga (Kõrgesaar, 2020).

Õpiraskustega õpilastel võib esineda ka tunnetustegevuses häireid. Neil võib olla raskusi detailide eristamisega (nt ei suuda eristada häälikupikkusi), kuuldu või nähtu meeldejätmise ja meenutamise (nt ei jää meelde korrutustabel), kuigi nägemine ja kuulmine on korras (Schults et al., 2018). Samas võib neil olla raske eristada visuaalseid sümboleid, näiteks värve ja numbreid. Õpiraskustega õpilasel võib olla probleeme lühi- ja pikaajalise mälu ning töömäluga. (Aktan, 2020) Nende jaoks võib detailide meenutamine ning aja ja ruumi haldamine olla vaevanõudev. Õpilasel võib olla keeruline tähelepanu koondada ülesandele. (Cortiella & Horowitz, 2014) Iseseisev töö on nende jaoks väga keeruline, sest nad vajavad pidevat abi koolis kui ka kodus koduseid töid tehes. Enne, kui õpilane ülesannet lahendama asub, peab olema kindel, et ta mõistab selle sisu. (Kõrgesaar, 2020) Lisaks võib neil puududa õpimotivatsioon, mida on vaja pingutuseks. Paljudel õpiraskustega õpilastel võib raskustest tulenevalt olla madal enesehinnang. Nad võivad seada endale madalaid eesmärke, võivad rikkuda seadust rohkem kui nende eakaaslased ning



neil võib olla vähe sõpru. (Cortiella & Horowitz, 2014) Lisaks võivad neil olla käitumis- ja sotsialiseerumiskasused (Kõrgesaar, 2020).

On leitud, et 80% õpiraskustega lastel on probleeme lugemise ja kirjutamise omandamisega (Kõrgesaar, 2020). Ka McCulley, Katz ja Vaughn (2013) on toonud välja, et lugemine on peamine raskus õpiraskustega õpilastel. Kõige levinum lugemiskasusega seotud termin on düsleksia (Cortiella & Horowitz, 2014). Kui õpilane ei saa hakkama fonoloogilise teadlikkuse ülesannetega, siis on see üks esimesi indikaatoreid, et tegemist võib olla lugemiskasusega (McCulley, Katz & Vaughn, 2013). Lugemiskasusega õpilased võivad teha rohkem vigu lugemises kui nende eakaaslased (Aktan, 2020) ning nende jaoks on raske lugeda teksti kiiresti ja täpselt koos sobiliku prosoodia ning ilmekusega. Lugemiskasusega õpilastel on tihti raske teksti ladusalt lugeda, kuna nad ei pruugi suuta eakohaselt sõnu lugeda ning omada eakohast sõnavara. Lugemine võib olla kohmakas ja vaevaline. Tulemuseks võib olla see, et õpilased keskenduvad rohkem sõnade kokkulugemisele, selle asemel, et teksti sisu mõista. (McCulley, Katz, & Vaughn, 2013) Ka Cortiella ja Horowitz (2014) on välja toonud, et lugemiskasusega õpilastel on raske teksti sisu mõista. Õpilased peavad aga tihti lugema koolis keerukaid tekste, mis võib lugemise muuta nende jaoks hirmuäratavaks (McCulley, Katz, & Vaughn, 2013).

Ka kirjutamine on õpiraskustega õpilaste jaoks keeruline ülesanne (Graham & Hebert, 2011). Kirjutamiskasusega seostatakse terminid düsgraafia (Cortiella & Horowitz, 2014). Kirjutamine on aga koolis väga oluline, sest selle abil saab hinnata õpilaste teadmisi, toetada õpilaste tekstimõistmist ja lihtsustada materjali omandamist (Graham & Hebert, 2011). Õpiraskustega õpilastel esineb kognitiivsetes ja afektiivsetes protsessides raskusi (Graham, Collins, & Rigby-Wills, 2017) ning neil võib olla ka nõrk töömälu (Swanson, Harris, & Graham, 2013), mis aga võivad mõjutada kirjutamise teadmiste ning strateegiate omandamist. Õpiraskustega õpilastel on raske ladusaid lauseid luua ja neil on keeruline kirjutada korraliku käekirjaga ning omandada korrektset õigekirja ja grammatikat. See võib mõjutada seda, kui tihti ja kui palju nad kirjutavad. Kui õpiraskustega õpilased kirjutavad, siis nad võivad ära unustada enda kirjutise algsed plaanid ja ideed, sest nad peavad mõtlema, kuidas mingit sõna kirjutada. (Graham et al., 2017) See võib aga negatiivselt mõjutada teksti pikkust ja selle kvaliteeti (Graham & Harris, 2000).

Õpiraskustega õpilastel võivad esineda ka raskused tekstiloomes (Graham et al., 2017). Võime luua tekste on oskus, mis on vajalik edu saavutamiseks nii koolis kui töölus (Kellogg & Raulerson, 2007). Õpiraskustega õpilased mõtlevad väga vähe teksti sisule, mida nad kirjutama hakkavad (Rodríguez, Grünke, González-Castro, García, & Álvarez-García,

2015). Nende jaoks on teksti loomine protsess, kus nad kirjutavad koheselt üles mõtte, mis neile pähe tuli (Grünke, Janning, & Sperling, 2016). Ka Graham et al. (2017) sõnul nõuab tekstiloomine kognitiivseid ressursse, mistõttu võivad õpiraskustega õpilased minimeerida teksti kirjutamise planeerimist, selle hindamist ja ülekontrollimist. Samuti võivad nad kasutada ainult selliseid sõnu, mida nad oskavad kirjutada (Graham et al., 2017). Selle tõttu võivad nad esitada lühikesi ja nõrga sisuga tekste (Re, Pedron, & Cornoldi, 2007). Raskused tekstiloomes mõjutavad erinevate strateegiate ja teadmiste kasutamist. Kirjutamisraskuste tagajärjeks võib õpilasel tekkida tunne, et ta on kehv kirjutaja ning selle tõttu väheneb motivatsioon. (Graham et al., 2017)

Õpiraskused võivad esineda ka matemaatikas (Cortiella & Horowitz, 2014). Raskused matemaatikas võivad avalduda erinevates valdkondades – aritmeetikas, geomeetrias, algebras (Jena, 2013). Matemaatikas esinevate raskuste puhul võib õpilasel olla raske tekstülesandeid lahendada, sest need eeldavad hulgakujutluse, tehete valdamise, teksti mõistmise ning analüüsi-sünteesivõime põimet (Kõrgesaar, 2020). Neil võib esineda raskusi ruumiliste suhete mõistmises, visuaalse tajuga, aja ja suuna mõtestamises, numbrite ja sümbolite käsitlemises ning matemaatiliste tehete lahendamises (Jena, 2013). Matemaatiliste raskustega õpilastel võib olla nõrk numbriline tajus (Gersten, Jordan, & Flojo, 2005). Lisaks võib noorematel lastel olla raske loendada. Ka tehetemärgid võivad sassi minna ning neil võib olla keeruline eristada ühikuid. (Jena, 2013) Samas on Gersten et al. (2005) kirjutanud, et matemaatiliste raskustega õpilastel võib esineda raskusi ühes matemaatilises valdkonnas, kuid teistes valdkondades mitte. Samuti on leitud, et kui algklassi õpilastel esinevad matemaatilised raskused, siis need võivad tihti edasi kanduda ka hilisematesse kooliaastatesse (Jena, 2013). Samas on aga Geary, Hamson ja Hoard (2000) enda läbiviidud uuringu põhjal saanud järeldada, et paljude õpilaste jaoks ei ole matemaatilised raskused püsivad.

Saab öelda, et definitsioonide kohaselt esineb õpiraskuste puhul õpilasel raskusi peamiselt lugemises, kirjutamises ning arvutamises. Õpiraskustega õpilasel võib olla keeruline meelde jätta ning meenutada olulist informatsiooni. Õpiraskused võivad olla nii ajutised kui ka püsivad. Ajutise õpiraskuse puhul on raskused sobivate kohandustega ületatavad, kuid püsivate õpiraskuste puhul mitte.

## 1.2 Läbipõlemise mõiste

Esimesena kasutas mõistet „läbipõlemine“ (*burnout*) 1970. aastate alguses psühhoanalüütik Herbert J. Freudenberger. Ta märkas, et tema ise, mõned töökaaslased ning ka mujal töötavad inimesed hakkasid aja jooksul kogema meeleolu kõikumisi, uni oli häiritud ning keskenduda oli raske. Freudenberger defineeris läbipõlemist kui vaimset ja füüsilist kurnatust (*mental and physical exhaustion*), mille põhjustab inimese professionaalne töö. (Kraft, 2006) Tänapäeval on läbipõlemine probleem, mis kasvab terves maailmas. Ka Eestis esineb palju stressis ja läbipõlenud inimesi. (Jürisoo, 2004) Läbipõlemise mõistet on laiendatud erinevatele ametitele ja ametirühmadele, kuigi algselt oli see piiratud inimteenustele (tervishoid, haridus, sotsiaaltöö). On leitud, et arvamused, mille kohaselt esineb läbipõlemine ainult töötajatel, kes töötavad inimestega, ei osutu tõeks (Schaufeli et al., 2002).

Kui räägitakse läbipõlemisest, siis tavaliselt mainitakse seda tööga seoses (õed, arstid, õpetajad, sotsiaaltöötajad jne). Läbipõlemist töö kontekstis on defineeritud läbi kolmemõõtmelise struktuuri. Seda määratletakse kurnatusega (*exhaustion*), küünilisusega (*cynicism*) ja ebaefektiivsusega (*inefficacy*). Läbipõlemist tekitab kauakestev reageering kroonilisele emotsionaalsele ja inimestevahelistele stressoritele töökohas. (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001) Läbipõlemist on defineeritud ka kui individuaalset psühhosotsiaalset seisundit, mida iseloomustab vaimne ja emotsionaalne väsimus, küünilisus, motivatsiooni puudus ja puudulike isiklike saavutuste tunne (Chacón-Cuberos, Martínez-Martínez, García-Garnica, Pistón-Rodríguez ja Expósito-López, 2019).

Läbipõlenud inimene on hüperaktiivne, impulsiivne, loid, riske võttev. Ta kurdab pidevalt. Lisaks võib kasvada alkoholi, tubaka ja rahustite tarbimine. Samuti võib inimene tunda pettumust ja tüdimust. Läbipõlenud inimene võib kogeda füüsilist väsimust, uneprobleeme, lihaspingeid ning vastuvõtlikkust haigustele. (Jürisoo, 2004) Inimesel võib esineda peavalu, kõrge vererõhk ning krooniline väsimus (Maslach & Leiter, 2007). Läbipõlenud inimene võib kogeda ka keskendumisraskusi, unustamist ja kohustuste edasilükkamist. Inimese enesehinnang võib langeda ning ta muutub ülitundlikuks. Läbipõlenud võib tunda sotsiaalset väsimust, kui ta ei jaksa rõõmustada ega suhelda, ja hingelist väsimust, mis vähendab soovi elada. (Jürisoo, 2004)

Tööga seotud läbipõlemise kõrval saab rääkida ka õpilaste läbipõlemisest (Slivar, 2001). Kool on kui koht, kus õpilased töötavad: nad osalevad tundides ja teevad ülesandeid, et sooritada eksamid ja omandada haridus (Schaufeli et al., 2002). See on keskkond, kus

õpilased saavad täita oma vajadusi, arendada sotsiaalseid oskusi, omandada teadmisi. Lisaks on kool ka institutsioon, kus luuakse erinevaid suhteid õpilaste ja õpetajate vahel. (Slivar, 2001) Selle tõttu saab läbipõlemist laiendada kooli konteksti (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009b) kui ka ülikooli konteksti (Schaufeli et al., 2002).

Kooliga seotud läbipõlemist kogetakse seoses õppeprotsessiga (Salmela-Aro et al., 2009b). See algab kooliga seotud pidevast stressist, mis lõpuks võib viia läbipõlemiseni (Salmela-Aro et al., 2008). Kooliga seotud läbipõlemist võib defineerida kui kooliga seotud ülekoormatuse tunnet, täpsemalt kui kroonilist väsimust, mis on tekkinud liigsest koolitööst. Lisaks põhjustab läbipõlemine ka kooliga seotud küünilisust, mis tekib siis, kui õpilase suhtumine koolitöösse on ükskõikne, huvi on kadunud ning õpilase jaoks ei ole see tähendusrikas. (Salmela-Aro et al., 2009b) Läbipõlemisega seotud ebaefektiivsuse tunne koolis viitab vähenenud kompetentsuse tundele ning saavutustele koolitöös ja koolis üldiselt (Schaufeli et al., 2002). Seega on kooliga seotud läbipõlemine heaolu puudumine hariduslikus kontekstis (Chacón-Cuberos et al., 2019).

Saab öelda, et lisaks tööga seotud läbipõlemisele on aina aktuaalsemaks muutunud ka kooliga seotud läbipõlemine. Kooliga seotud läbipõlemine on ülekoormatuse tunne, mis tekitab kroonilist väsimust, ükskõiksustunnet koolitöösse ning vähenenud kompetentsusetunnet koolis.

### **1.3 Kooliga seotud läbipõlemise tekkepõhjused**

Kooliga seotud läbipõlemise tekkepõhjuseid on erinevad autorid välja toonud mitmeid. Koolis võib esineda paljudel õpilastel raskusi. Kui õpilased ei suuda ületada akadeemilisi raskusi ega suuda hallata kooli nõudmisi, võib neil kergesti tekkida läbipõlemine (Farina et al., 2020). On välja toodud, et pikaajase ja pideva akadeemilise raskuse tagajärjel võivad õpilased kogeda läbipõlemist (Ben-Naim, Lalso-Roth, Einav, Biran, & Margalit, 2017). May, Bauer ja Fincham (2015) on oma uuringus leidnud, et kooliga seotud läbipõlemisel ning keskmisel hindel on negatiivne seos. See tähendab, et mida madalam on õpilase keskmine hinne, seda kõrgem on kooliga seotud läbipõlemise oht. Kooli produktiivsus koormab liialt õpilasi, mistõttu noorte ülekoormatuse tunne tõuseb (Slivar, 2001). Kui õpilased peavad koolitööde tõttu liialt kiirustama ning tunnevad selle tõttu pidevat rahunust, võib see mõjutada kooliga seotud läbipõlemise teket (Salmela-Aro et al., 2008). Seega kui õpilane ei ole akadeemiliselt võimekas ega suuda kõiki ülesandeid täita, võib suurenda kooliga seotud läbipõlemise võimalus.

Oluline on koolis tunda ka õiglust. On leitud, et õiglus on üheks võtmefaktoriks kaitsmaks läbipõlemist töö kontekstis (Maslach et al., 2001). Ebaõigluse tunnet aga kooli kontekstis võib tekitada näiteks ebavõrdne hindamine. Hindamise tõttu võivad õpilased kogeda kooli kui kohta, kus võidakse kohelda õpilasi ebaõiglaselt. Õpilastel võib tekkida hirm hindamise ees, millele õpilased reageerivad erinevalt. (Slivar, 2001) Seega kool peaks olema koht, kus iga õpilane tunneb, et teda koheldakse õiglaselt.

Ka positiivne motivatsioon omab suur tähtsust, sest selle korral on läbipõlemise tase madal (Salmela-Aro et al., 2008). Kooli kontekstis peaks positiivne motivatsioon õpetajate eesmärgiks olema, kaasa arvatud õiglus ja õpilaste julgustamine (Crosnoe, Johnson, & Elder, 2004), mis aitaks kooliga seotud läbipõlemist eemal hoida. On siiski leitud, et koolides ei ole piisavalt stiimuleid ega kiituseid, et teha töid hästi, kuigi on teada, et autasud ja stiimulid omavad suurt tähtsust motivatsioonis. Mõnikord teevad koolid ka vähe tööd, et õpilasi sisemiselt motiveerida teadmisi saama ja õnnestumisi kogema. Sisemine motivatsioon ei ole otseselt seotud hinnetega. (Slivar, 2001) Läbipõlemise ennetamiseks peaks kool püüdma õpilasi positiivselt motiveerida.

Ka halvad peresuhted võivad tõsta kooliga seotud läbipõlemist. Paljud õpilased elavad läbikukkumise, kriitika, vähese edukuse ning ebameeldivate tagajärgede hirmus, sest perekonnaliikmete ootused õpilasele on kõrged. (Slivar, 2001) Ka Maslach ja Leiter (2007) on kirjutanud, et negatiivsed tunded nagu hirm ja ärevus aitavad kaasa läbipõlemisele. On leitud, et õpilaste sotsiaalmajanduslik taust ning perekonna struktuur omab olulist rolli akadeemilisel sooritusel. Mida parem on õpilaste sotsiaalmajanduslik taust, seda kõrgemad on akadeemiliste soorituste tulemused. (Toukoushian & Curtis, 2002) Seega võivad sotsiaalmajanduslikud tegurid samuti rolli mängida kooliga seotud läbipõlemisel (Salmela-Aro et al., 2008).

Lisaks ei pruugi koolis olla piisavalt toetavaid inimeste vahelisi suhteid. Tihti esineb tõrjutust eakaaslaste poolt, konfliktseid suhteid klassikaaslastega, noorte süüdistamist õpetajate poolt (ühe või mitme õpetaja negatiivsed emotsioonid õpilase vastu). Võib esineda ka muud häirimist ja vaidlusi üldises kooliõhkkonnas (vaidlused õpetajate vahel, töö distsipliini puudus). (Slivar, 2001) Salmela-Aro et al. (2008) on leidnud, et negatiivne kooli kliima on positiivselt seotud läbipõlemisega. Ka Farina et al. (2020) avaldasid oma uuringus, et mida madalam on koolisuhete rahulolu, seda kõrgem on kooliga seotud läbipõlemine. Tihti tekitavad ka kooli väärtused konflikte – enamasti õpilase perekonna ja kooli väärtuste, noorte ja õpetajate väärtuste vahel (Slivar, 2001). Seega mõjutavad läbipõlemist inimestevahelised negatiivsed suhted ning erinevad väärtused.

Kooliteenuste, eriti psühhosotsiaalsete ja tervishoiu teenuste kättesaadavus võib samuti mõjutada heaolu (Battisich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997) ning kaitsta kooliga seotud läbipõlemise eest (Salmela-Aro et al., 2008). Ka Farina et al. (2020) ja Maslach et al. (2001) on öelnud, et läbipõlemise määra tõus ja langus oleneb isiklikest ja välistest tugiressurssidest. Chacon-Cuberos et al. (2019) on leidnud enda uuringus, et õpilastel, kes said lisaõpet ja juhendamist, vähenesid küünilisuse, kurnatuse ja emotsioonide allasurumise näitajad. Need on näitajad, mille kõrge määra tagajärjeks võib olla läbipõlemine. Saab öelda, et läbipõlemise ennetamiseks on vaja erinevaid tugiressursse.

Kooliga seotud läbipõlemise võimalikuks mõjutajaks on ka isikuomadused (Slivar, 2001). Näiteks on uuringust leitud, et mida empaatilisemad on õpilased, seda kõrgem on nende kooliga seotud läbipõlemise määr (Farina et al., 2020). Varasemad uuringud on täheldanud ka seda, et edule orienteeritud õpilased kannatavad rohkem kooliga seotud läbipõlemise käes (Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008).

On tehtud mitmeid uuringuid, kus on uuritud kooliga seotud läbipõlemise erinevusi poiste ja tüdrukute vahel. On leitud, et kui tüdrukud saavad koolis paremini hakkama, siis samas kogevad nad rohkem sisemist kurnatust kui poisid. Lisaks hindavad tüdrukud ennast negatiivsemalt. Tüdrukud kalduvad muretsema tulemuste üle ning kogevad ka rohkem ärevust ning depressiooni. Muretsemine võib tõsta nende pingutust hästi teha. (Pomerantz, Altermatt, & Saxon, 2002) Murberg ja Bru (2004) uuringu tulemused näitasid samuti, et tüdrukud kogevad rohkem stressi, mis on seotud heade tulemuste saavutamise koolis. Teiselt poolt kogesid poisid jälle rohkem stressi kooliga seotud konfliktide pärast, mis tekkisid vanemate ja õpetajatega. Ka Salmela-Aro ja Tynkkynen (2012) uurisid soolisi erinevusi kooliga seotud läbipõlemises. Tulemustest leiti, et tüdrukud kogesid kooliga seotud läbipõlemist rohkem kui poisid. Sama tulemuseni jõudsid ka Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen ja Salmela-Aro (2008) ning Slivar (2001). Ka Eestis läbiviidud uuringust leiti, et Eesti koolides õppivatel tüdrukutel on läbipõlemise määr kõrgem (Grinberg, 2017).

Kooliga seotud läbipõlemine võib suureneda vanusega. Uuringust on leitud, et gümnaasiumis õppivatel poistel ja tüdrukutel olid tõusnud kõik kolm läbipõlemise tunnust – küünilisus, kurnatus ning ebaadekvaatsuse tunne õpilasena. (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) Sama tulemus on saadud ka teise uuringuga – õpilastel, kes lähevad edasi gümnaasiumisse õppima, on suurem võimalus, et kooliga seotud läbipõlemise tase suureneb ajaga. Neil õpilastel suurenesid samuti kõigi kolme läbipõlemise tunnuse tasemed. Samas leiti, et õpilastel, kes õpivad edasi kutsekoolis, ei tõuse läbipõlemise tunnused sarnasel

tasemel. (Bask & Salmela-Aro, 2013) Grinberg (2017) uuris Eesti gümnaasiumiõpilasi ning leidis, et 12. klassi õpilastel on läbipõlemise määr kõrgem kui 10. klassi õpilastel.

Läbipõlemisel võivad olla negatiivsed tagajärjed, näiteks töölt/koolist puudumine (Toppinen-Tanner et al., 2005). Slivar (2001) leidis, et õpilased, kes on kogenud läbipõlemist, puuduvad koolist statistiliselt oluliselt rohkem. Tulemused näitasid, et läbipõlenud õpilased puudusid aastas keskmiselt 63 tundi ning läbipõlemist mitte kogenud õpilased puudusid keskmiselt 48 tundi aastas. Lisaks võib läbipõlemise tagajärjel tekkida inimesel halb tervis ja kõrgem risk depressiooniks (Toppinen-Tanner et al., 2005). Ka Salmela-Aro et al. (2009a) ja Yakla (2019) on kirjutanud, et noortel, kes on kogenud kooliga seotud läbipõlemist, on suurem risk depressioonile täiskasvanueas. Läbipõlenud õpilasel kaob kooliga side ja tihti jäetakse see pooleli (Yakla, 2019). Bask ja Salmela-Aro (2013) leidsid samuti enda uuringus, et kolmest läbipõlemise tunnusest – küünilisus, ebaadekvaatsuse tunne ning kurnatus – suurendasid kaks tunnust koolist väljalangemist. Õpilased, kellel oli kõrge küünilisuse tase, olid neli korda rohkem koolist välja langenud, kui need õpilased, kellel oli madal küünilisuse tase. Kõrge ebaadekvaatsuse tundega õpilastel oli peaaegu kolm korda suurem võimalus koolist välja langeda. Lisaks nendele võib läbipõlenul halveneda ka füüsiline ja vaimne tervis (Jürisoo, 2004). Läbipõlemine võib kahjustada ka toimetulekuvõimet ja elustiili (Maslach & Leiter, 2007). Lisaks võib see õpilasele põhjustada madalat enesehinnangut ning suurendada suitsidaalsuse riski (Walburg, 2004).

Kokkuvõtvalt saab välja tuua, et kooliga seotud läbipõlemisel on mitmeid tekkepõhjuseid. Nendeks võivad olla akadeemilised raskused, kui õpilane tunneb, et ta ei saa koolitööga hakkama. Lisaks mõjutab läbipõlemist ka õiglusetunne ning positiivne motivatsioon, millega õpilased ise tunnevad, et nad tahavad teadmisi omandada mitte ainult hinnete pärast. Läbipõlemist võivad soodustada ka konfliktised suhted nii peres kui ka koolikeskkonnas. Läbipõlemise ennetamiseks oleks vaja ka erinevaid tugiressursse, mis toetavad õpilast. On ka leitud, et tüdrukud kogevad läbipõlemist rohkem kui poisid. Lisaks võib läbipõlemine vanusega suurened.

#### **1.4 Stress ja depressioon õpiraskustega õpilastel**

Autori teada ei ole varem viidud läbi uuringuid, mis uuriks õpiraskustega õpilasi ja kooliga seotud läbipõlemist. Väga palju on uuritud hariduslike erivajadustega õpilaste õpetajate ja vanemate läbipõlemist. Küll aga on uuritud õpiraskustega õpilasi ning nende kogetud

kooliga seotud stressi. Stress on aga läbipõlemise juures oluline faktor, sest pikaajaline kooliga seotud stress võib viia läbipõlemiseni (Salmela-Aro et al., 2008). On ka uuritud õpiraskustega õpilaste depressiooni, mis on samuti läbipõlemisega seotud, sest on leitud, et kooliga seotud läbipõlemine võib viia hiljem depressioonini, mille tõttu peab kooliga seotud läbipõlemist võtma tõsiselt (Salmela-Aro et al., 2009a). Ka Bakker et al. (2000) ning Leiter ja Durup (1994) on jõudnud enda läbiviidud uurimustes järeldusele, et läbipõlemine võib viia depressioonini. Läbipõlemine, depressioon ja lisaks ka ärevus on kontseptuaalselt eraldiseisvad konstruktid, kuid empiirilisel jagab läbipõlemine sarnast sümptomatoloogiat teiste afektiivsete häiretega (May, Bauer, & Fincham, 2015). Kuna läbipõlemine, stress ja depressioon on omavahel tugevalt seotud, on autor toonud välja uurimusi, mis uurivad õpiraskustega õpilaste stressi ja depressiooni.

Undheim ja Sund (2008) uurisid lugemiskustega õpilasi. Oma uuringus keskendusid nad lugemiskustega õpilaste ja lugemiskusteta õpilaste psühhosotsiaalsetele muutujatele. Nad viisid läbi uuringu 2464 Norra 12–15aastaste noorukite seas. 7,8% (N = 191) õpilastest hindas endal olevat lugemiskust. Uuringu tulemused näitasid, et lugemiskustega õpilastel on kõrgem tase depressiivsete sümptomite näitajate ja koolistressi poolest. Lisaks muretsesid nad rohkem kooli minemise pärast ning neil olid madalamad hinded. Veel tundsid lugemiskustega õpilased ennast vähem aktsepteeritult eakaaslaste hulgas. Seda tulemust toetab ka Mammarella et al. (2016) poolt läbi viidud uuring. Nemad uurisid 8–11aastaseid mitteverbaalsete õpiraskustega õpilasi, lugemiskustega õpilasi ning eakohase arenguga õpilasi. Leiti, et lugemiskustega õpilastel olid tõsisemad depressiooni sümptomid kui teistel õpilastel. Lisaks oli lugemiskustega ja mitteverbaalsete õpiraskustega õpilastel rohkem ärevuse tunnuseid. Samale tulemusele jõudsid ka Maughan, Rowe, Loeber ja Stouthamer-Loeber (2003), kes said enda uuringuga järeldada, et lugemiskustega poistel on suurem risk depressiivseks tujuks.

Ka Geisthardt ja Munsch (1996) uurisid, kuidas tajuvad kooliga seotud stressi õpiraskustega õpilased ja õpiraskusteta õpilased. Nende tulemustest selgus aga see, et õpiraskustega õpilased ei kogunud rohkem stressirohkeid sündmusi koolis kui õpiraskusteta õpilased. Neid mõjutavad stressirohked sündmused sarnaselt. Ainuke erinevus, mis leiti, oli see, et õpiraskustega õpilased kasutavad stressiga toimetulekuks selle eiramist rohkem kui eakohase arenguga õpilased. Lisaks pöörduvad õpiraskustega õpilased toe saamiseks rohkem sõprade poole kui eakohase arenguga õpilased, kes otsivad abi pigem vanematelt.



Lisaks on uuritud ka õpiraskustega õpilasi ning depressiooni. Kiuru, Leskinen, Nurmi ja Salmela-Aro (2011) viisid läbi uuringu 658 Soome noore seas, mille eesmärgiks oli uurida, kas õpiraskused prognoosivad hilisemaid depressiooni sümptomeid ning kas sugu mõjutab neid seoseid. Tulemustest järeldati, et õpiraskustega õpilased tunnevad ennast ebapiisava õpilasena, mis omakorda tõstis võimalust depressiivsete sümptomite tekkeks. Ka sooga oli seos olemas – õpilasel, kes on tüdruk ning kellel on õpiraskused, on suurem võimalus depressiooni sümptomite tekkeks. Sama tulemuseni on jõudnud ka Alesi, Rappo ja Pepi (2014), kes uurisid Itaalia lapsi. Nad leidsid, et õpiraskustega õpilastel on kõrgem depressioonitase. Lisaks sellele esineb neil rohkem kooliga seotud ärevust ning nad hindavad enda enesehinnangut madalamalt kui eakohase arenguga õpilased.

Bonifacci, Storti, Tobia ja Suardi (2016) viisid samuti läbi uuringu spetsiifiliste õpiraskustega õpilaste ja õpiraskusteta õpilaste ning nende vanemate seas. Perekondi oli kokku 34 ning õpilased olid vanuses 7–13 aastat. Enesehindamise küsimustiku abil uurisid nad õpilaste ärevust, depressiooni ja enesehinnangut. Tulemustest selgus, et õpiraskustega õpilastel oli kooliga seotud enesehinnang madalam. Saab järeldada, et õpiraskused võivad mõjutada enesehinnangut ning peamiselt just kooliga seotud enesehinnangut, sest neil esinevad õppimises raskused. Üldiselt ei hinnanud õpiraskustega õpilased enda ärevust ning depressiooni kõrgemalt, kuid kui vaadata individuaalseid erinevusi, siis oli õpiraskustega õpilaste seas siiski rohkem neid õpilasi, kes hindasid enda depressioonitaset keskmisest kõrgemaks. Samas tõid tulemused jälle välja selle, et õpiraskustega õpilaste vanemad hindasid enda lapsi rohkem ärevaks ning depressiivsemaks kui kontrollgrupi vanemad.

Saab öelda, et õpiraskustega õpilaste uuringud on toonud erinevaid tulemusi. Üldiselt saab siiski välja tuua, et õpiraskused võivad suurendada õpilaste depressioonitaset, ärevust ja kooliga seotud stressi. Samuti võib õpiraskustega õpilaste enesehinnang olla madalam kui neil õpilastel, kellel ei esine õppimises raskusi.

## 2. UURIMUSE METOODIKA

Uurimuse metoodika peatükk koosneb viiest erinevast alapeatükist. Nendes antakse ülevaade magistritöö eesmärgist, uurimisküsimustest ja hüpoteesidest. Lisaks kirjeldatakse valimit. Tuuakse välja ka magistritöös kasutatud mõõtmisvahendid. Samuti kirjeldatakse detailselt uurimisprotseduuri.

Käesolevas töös on kasutatud kvantitatiivset uurimisperspektiivi ja uurimisstrateegiaks on kaardistusuuring.

### 2.1 Eesmärk, uurimisküsimused ja hüpoteesid

Magistritöö **eesmärgiks** on välja selgitada, kuidas põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist.

Eesmärgist lähtuvalt on koostatud järgnevad uurimisküsimused:

- Milliseid erinevusi esineb õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel läbipõlemise tajumises?
- Kuidas tajuvad õpiraskustega õpilased enda läbipõlemist?
- Kuidas erineb põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel läbipõlemise määr?
- Kuidas erineb vastavalt õpilase soole õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr?

Lisaks püstitati ka kolm järgnevat hüpoteesi:

**Hüpotees 1:** Õpiraskustega õpilastel on läbipõlemise määr kõrgem kui eakohase arenguga õpilastel.

Varasemalt on leitud, et lugemisraskustega õpilastel on kõrgem tase depressiivsete sümptomite näitajate poolest (Mammarella et al, 2016; Undheim & Sund, 2008). Õpiraskustega õpilaste puhul on leitud, et neil on kõrgem depressioonitase (Alesi, Rappo ja Pepi, 2014).

**Hüpotees 2:** Gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel on kõrgem läbipõlemise määr kui põhikooli õpilastel.

Varasemalt on leitud, et eakohase arenguga õpilaste kooliga seotud läbipõlemine võib suureneda vanusega (Bask & Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Ka Eestis läbiviidud uuringust selgus, et kooliga seotud läbipõlemine oli 12. klassi õpilastel suurem kui 10. klassi õpilastel (Grinberg, 2017).

**Hüpotees 3:** Õpiraskustega naissoost õpilastel on läbipõlemise määr kõrgem kui poistel.

Salmela-Aro ja Tynkkynen (2012) ja Grinberg (2017) leidsid, et eakohase arenguga tüdrukutel on läbipõlemise määr suurem. On ka leitud, et tüdrukud kogevad rohkem stressi (Jose & Ratcliffe, 2004).

## 2.2 Valimi kirjeldus

Valimi ülevaade on välja toodud tabelis 1. Kokku koosnes valim 4858 6.–12. klassi õpilasest 42-st erinevast koolist üle Eesti. Õpilased olid vanuses 11–20 aastat. Antud valimist eraldati omakorda kaks gruppi õpilasi – õpiraskustega õpilased ja eakohase arenguga õpilased. Kuidas õpilasi eraldati, on kirjeldatud alapeatükis 2.4. Õpiraskustega õpilasi oli kokku 5,9% (N = 288) kõikidest õpilastest. Õpiraskustega õpilaste vanused jäid vahemikku 12–19 aastat. Neist olid 39,2% (N = 113) poisid ja 59,4% (N = 171) tüdrukud. 1,4% (N = 4) jättis soo märkimata. Õpiraskustega õpilastest õppis 72,6% (N = 209) põhikoolis 6.–9. klassis ning 27,4% (N = 79) gümnaasiumis 10.–12. klassis. Eakohase arenguga õpilasi oli 94,1% (N = 4570). Neist olid 44% (N = 2012) poisid ja 55,8% (N = 2552) tüdrukud. 0,1% (N = 6) jättis soo märkimata. Eakohase arenguga õpilastest õppis 69,3% (N = 3169) põhikoolis ning 30,7% (N = 1401) gümnaasiumis.

Tabel 1. Valimi ülevaade.

	Õpilased kokku	Poisid	Tüdrukud	Sugu märkimata	Põhikool 6.–9. klass	Gümnaasium 10.–12. klass
Õpiraskustega õpilased	288	113	171	4	209	79
Eakohase arenguga õpilased	4570	2012	2552	6	3169	1401
Õpilased kokku	4858	2125	2723	10	3378	1480

## 2.3 Mõõtmisvahendid

Käesolevas töös kasutati õpiraskusi ja läbipõlemist mõõtvaid skaalasid. Samuti küsiti vastajatelt demograafilisi andmeid: sugu, vanus, klass. Läbipõlemise mõõtmiseks kasutati

kooliga seotud läbipõlemise skaalat School Burnout Inventory (SBI) (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009b). Antud skaala koosneb kolmest alaskaalast, milles õpilased peavad hindama väiteid õppetööst kurnatuse (*exhaustion at schoolwork*), künismi (*cynicism toward the meaning of school*) ja ebaadekvaatsuse tunde (*sense of inadequacy at school*) kohta. Väiteid hinnati 7-pallisel Likert skaalal, kus 1 = “ei nõustu” ja 7 = “nõustun täielikult”. Näited skaala väidetest: „Mõtlen tihti, kas minu koolitöödel on mõtet“, „Mul pole motivatsiooni koolitöid teha ja ma mõtlen sageli käegalöömisele“, „Magan sageli oma koolitööde pärast halvasti“. Skaala on eesti keelde tõlkinud Okas (2014) ning seda on kohandatud. Õpilase kõrge väärtus antud skaalas näitab tema suuremat tajutud kooliga seotud läbipõlemist. Salmela-Aro jt (2009b) on saanud skaala üldiseks sisemise reliaabluse näitajaks Cronbachi  $\alpha = 0,88$ . Käesolevas töös leiti, et läbipõlemise skaala üldine sisemise reliaabluse näitaja on Cronbachi  $\alpha = 0,87$ .

Õpiraskustega õpilaste määramiseks proovisid töö autor ja juhendaja kõigepealt leida varasemalt koostatud mõõdikuid ja skaalasid. Valdavalt on siiski kasutusel olnud testimine. Selle tõttu koostasid töö autor ning juhendaja Ene Varik-Maasik ise antud töö jaoks eraldi skaala, millega määrata õpilaste võimalikke õpiraskusi nende endi hinnangul. Kuna õpilased on 6.–12. klassi õpilased, on nad võimelised enda raskusi õppetöös hindama. Skaala koosnes kuuest erinevast väitest, mis toovad välja, kas õpilastel esineb raskusi õppetöös. Väidete koostamisel keskenduti sellele, millised raskused võivad õpiraskustega õpilastel koolis tekkida (raskused loetu mõistmisel, liiga kiire töötempo, raskused õpitust arusaamisel). Skaala koosnes väidetest nagu „Sul on raske klassikaaslastega samas tempos õppetööga toime tulla“, „Õpitavast arusaamine võtab sul kauem aega kui teistel eakaaslastel“, „Sa tunnend, et õppimine on sinu jaoks raske“. Õpilase kõrgem väärtus skaalas osutab tema võimalikele õpiraskustele. Käesolevas töös arvati õpilane õpiraskustega õpilaste hulka, kui tema keskmine tulemus oli suurem või võrdne 5-ga. Õpiraskuste skaala puhul leiti, et Cronbachi  $\alpha = 0,81$ .

## 2.4 Analüüsivahendid

Andmeid analüüsiti programmiga IBM SPSS Statistics 26. Kõigepealt eraldati kogu valimist õpiraskustega õpilased, et nende vastuseid eraldi analüüsida. Lepiti kokku, et õpiraskustega õpilaste hulka arvati õpilased, kelle keskmine tulemus õpiraskuste ploki oli suurem kui 5. See tähendab, et enamus väidete kohta vastasid nad „pigem sageli“, „sageli“, „väga sageli“.

Õpiraskustega õpilaste väärtuseks pandi 1 ja eakohase arenguga õpilaste väärtuseks 0. Andmete analüüsimisel kasutati kirjeldava statistika meetodit, korrelatsioonanalüüsi ning sõltumatute valimite t-testi. Selleks et leida, kuidas erineb õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilaste kooliga seotud läbipõlemine, arvatati mõlema grupi läbipõlemise keskmine määr. Seejärel viidi läbi sõltumatute valimite t-test. Kirjeldamiseks, kuidas tajuvad õpiraskustega õpilased enda läbipõlemist, arvatati õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemise keskmine tulemus ning iga läbipõlemise väite keskmine tulemus. Samuti viidi läbi korrelatsioonanalüüs, et leida, kuidas on seotud õpiraskused ja läbipõlemine. Leidmaks, kuidas mõjutab õpiraskustega õpilaste läbipõlemist nende vanus ja sugu, viidi läbi sõltumatute valimite t-test. Sama test viidi läbi ka selleks, et leida erinevused kooliga seotud läbipõlemises õpiraskustega õpilaste ja eakohase arenguga õpilaste vahel.

## **2.5 Uurimisprotseduuri kirjeldus**

Magistritöö on osa suuremast Mati Heidmetsa juhitud uuringust Õpilasuuring 2020. Uurimuse viis läbi TLÜ Haridusinnovatsioonikeskus. Magistritöö autor liitus uurimisgrupiga juhendaja ettepanekul ning leiti magistritöö jaoks sobiv teema. Seejärel osales töö autor aktiivselt uurimisgrupi kohtumistel ning aitas kaasa küsimustiku loomisele koos teiste Haridusteaduste Instituudi uurijatega. Kuna sellist uurimust oli ka varem läbi viidud, siis oli küsimustiku algvorm valmis ning sellele lisati uurimisgrupi liikmete poolt soovitud teemasid/küsimusi juurde. Autor koostas koostöös magistritöö juhendaja Ene Varik-Maasikuga küsimustikku õpiraskusi käsitleva ploki, millega leiti uurimusse valim. Lisaks vaadati see üle ka uurimisgrupi poolt ning muudeti vastavalt tagasisidele. Valmis küsitlus saadeti TLÜ Haridusinnovatsioonikeskuse poolt Eesti koolidesse laiali. Andmeid koguti 2020. aasta veebruaris. Koolidelt oli eelnevalt küsitud nõusolekut ning küsitlusele vastamine oli iga õpilase puhul vabatahtlik. Küsimustiku täitsid 6.–12. klassi õpilased. Küsitlus toimus Internetis keskkonnas LimeSurvey. Küsimustiku täitmine võttis aega orienteeruvalt 15–20 minutit. Õpilased ja ka koolid osalesid uurimuses anonüümsena. Iga kool ja vastaja sai numbrilise koodi. Kui vastused kätte saati, sisestati andmed TLÜ Haridusinnovatsiooni keskuse poolt Excelisse. Seejärel saadeti andmed kõikidele uurimisgrupi liikmetele. Grupi liikmed said PowerPoint esitluse, mis tutvustas uuringu tulemusi üldiselt.

Peale seda sisestas magistritöö autor saadud andmed IBM SPSS Statistics 26 programmi. Andmeid kohandati ja uurimuses kasutati läbi viidud küsitlusest töö jaoks

vajalikke andmeid. Seejärel viidi läbi vajalikud analüüsid ning toodi välja peamised tulemused.

### 3. TULEMUSED

Tulemuste peatükis tuuakse välja empiirilise uurimuse peamised tulemused. Peatükk koosneb omakorda alapeatükkidest, mis on koostatud lähtuvalt uurimisküsimustest.

#### 3.1 Kooliga seotud läbipõlemise erinevus õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel

Magistritöö autor soovis leida, kuidas erineb kooliga seotud läbipõlemise määr õpiraskustega õpilastel ja eakohase arenguga õpilastel. Selle jaoks tuli kõigepealt teineteisest eraldada kaks gruppi – õpiraskustega õpilased ja eakohase arenguga õpilased. Selleks arvutati kõikide õpilaste keskmine tulemus õpiraskuste väidete puhul. Seejärel arvati õpiraskustega õpilaste hulka õpilased, kelle keskmine tulemus õpiraskuste plokis oli suurem kui 5. See tähendab, et enamus väidete kohta vastasid nad „pigem sageli“, „sageli“, „väga sageli“. Õpiraskustega õpilaste väärtuseks pandi 1 ja eakohase arenguga õpilaste väärtuseks 0.

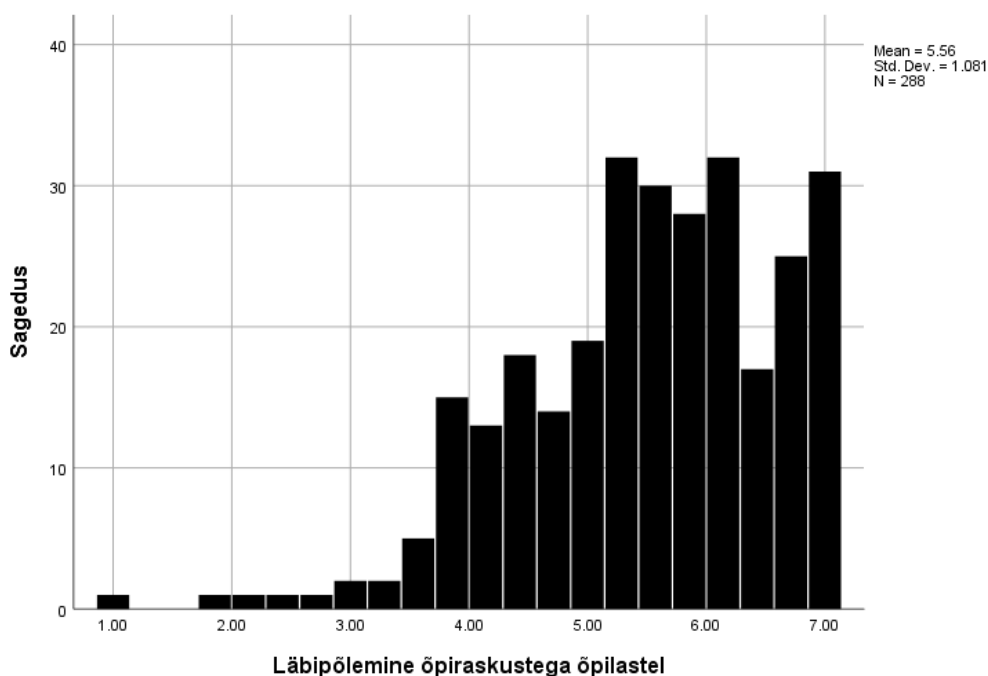
Seejärel arvutati ka kõikide õpilaste kooliga seotud läbipõlemise keskmine määr. Kui see oli tehtud, sai leida läbipõlemise määra erinevus õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilaste vahel. Selleks viidi läbi sõltumatute valimite t-testi. Tulemustest selgus, et õpiraskustega õpilaste keskmine läbipõlemise määr ( $M = 5,56$ ,  $SD = 1,08$ ) on eakohase arenguga õpilastest ( $M = 4,04$ ,  $SD = 1,28$ ) statistiliselt oluliselt kõrgem [ $t(339,747) = -22,82$ ,  $p < 0,01$ ]. Kui võrrelda iga väidet eraldi, siis kõige suurem erinevus oli kolmanda ja neljanda väite vahel. Väite 3 „*Mul pole motivatsiooni koolitöid teha ning mõtlen sageli käegalöömisele*“ keskmine tulemus õpiraskustega õpilastel oli  $M = 5,69$  ( $SD = 1,57$ ) ja eakohase arenguga õpilastel  $M = 3,97$  ( $SD = 1,78$ ). Õpiraskustega õpilaste keskmine tulemus väite 4 „*Õppides tunnen, et ma ei saa hakkama*“ puhul oli  $M = 5,74$  ( $SD = 1,37$ ) ja eakohase arenguga õpilastel  $M = 3,44$  ( $SD = 1,58$ ). Viimase väite puhul on selline erinevus eeldatav, sest õpiraskustega õpilastel on enda raskuste tõttu tõepoolest keerulisem õppetööga hakkama saada.

Saab järeldada, et õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr on kõrgem kui eakohase arenguga õpilastel. Õpiraskustega õpilased võivad tunda rohkem ülekoormatust ning ebaadekvaatsuse tunnet. Nad võivad tunda, et ei saa õppetööga hakkama ja muutuvad selle suhtes ükskõikseks. Tasub märkida, et valimite suurused erinesid oluliselt. Eakohase arenguga õpilasi oli  $N = 4570$  ja õpiraskustega õpilasi  $N = 288$ .

### 3.2 Õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemine

Selgitamaks välja, kuidas õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist, kasutati tulemuste välja toomiseks kirjeldava statistika analüüsimeetodit. Kõigepealt leiti õpiraskustega õpilaste üldise läbipõlemise keskmine määr. Lisaks viidi läbi ka korrelatsioonanalüüs, et leida, kuidas on seotud õpiraskused ja läbipõlemine. Seejärel analüüsiti iga väidet eraldi leides iga väite keskmise tulemuse, mis annab detailsema ülevaate, kuidas õpiraskustega õpilased enda läbipõlemist hindasid.

Õpiraskustega õpilaste üldiseks keskmiseks kooliga seotud läbipõlemise määraks saadi seitsmepallisel Likert skaalal  $M = 5,56$  ( $SD = 1,08$ ). Mida suurem on skaala tulemus, seda kõrgemat üldist kooliga seotud läbipõlemist see näitab. Täpseid määrasid tulemuste tõlgendamiseks ette ei ole antud. Keskmiste jaotus histogrammina on toodud välja joonisel 1. On näha, et õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemise keskmised tulemused on pigem kõrgemad. Kõige rohkem oli keskmiseid tulemusi, mis jäävad 5–6 vahele. See tähendab, et enamus õpiraskustega õpilasi valis kooliga seotud läbipõlemist hindavate väidete suhtes „pigem nõustun“, „nõustun“ või „nõustun täielikult“. Saab öelda, et õpiraskustega õpilastel esineb kõrgem kooliga seotud läbipõlemise määr.



Joonis 1. Läbipõlemise keskmiste tulemuste jaotus õpiraskustega õpilastel.



Lisaks viis töö autor läbi korrelatsioonanalüüsi, mille eesmärgiks oli leida, kas ja milline seos on õpiraskuste ja kooliga seotud läbipõlemise vahel. Analüüsi tulemustest selgus, et seos on olemas. Tuli välja, et õpiraskused ja kooliga seotud läbipõlemine on statistiliselt olulisel määral positiivselt seotud ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,01$ ). Seega võib öelda, et mida raskemaks hindavad õpilased enda õpiraskusi, seda kõrgem on neil kooliga seotud läbipõlemise määr.

Seejärel uuriti kõiki läbipõlemise väiteid eraldi, et saada põhjalikum ja detailsem ülevaade. Läbipõlemise skaala koosnes seitsmest erinevast väitest. Väide 1 oli „*Minu igapäevaseid ülesandeid tuleks vähendada*“. Õpiraskustega õpilaste keskmine vastus selle väite puhul seitsmepallisel skaalal oli  $M = 5,55$  ( $SD = 1,57$ ). Võib järeldada, et õpiraskustega õpilased tunnevad sageli, et neile on antud igapäevaselt liiga palju kooliga seotud ülesandeid. See tekitab neile ülekoormatuse tunnet, mis võib suurendada kooliga seotud läbipõlemise riski.

Väite 2 „*Ma mõtlen tihti, kas minu koolitöödel on mõtet*“ keskmine vastus õpiraskustega õpilastel oli  $M = 5,73$  ( $SD = 1,49$ ). On asjakohane öelda, et õpiraskustega õpilased võivad tunda õppimise vastu küünilisust ja see ei pruugi olla nende jaoks tähendusrikas.

Väide 3 oli „*Mul pole motivatsiooni koolitöid teha ning mõtlen sageli käegalöömisele*“. Keskmine vastus seitsmepallisel skaalal oli  $M = 5,69$  ( $SD = 1,57$ ). Ka selle väite puhul saab järeldada, et õpiraskustega õpilastel on koolitööde suhtes pigem madal motivatsioon ning huvi selle vastu võib väheneda. Nad võivad suhtuda koolitöösse ükskõikselt ning ei pruugi soovida selle nimel pingutada.

Väide 4 oli „*Õppides tunnen, et ma ei saa hakkama*“. Õpiraskustega õpilaste keskmine vastus oli  $M = 5,74$  ( $SD = 1,37$ ). Võib öelda, et õpiraskustega õpilastel võib tekkida ebaadekvaatsuse tunne õpilasena. Nad tunevad sageli, et nad ei saa õppimisega hakkama.

Väite 5 „*Magan sageli oma koolitööde pärast halvasti*“ keskmiseks tulemuseks saadi  $M = 4,91$  ( $SD = 1,99$ ). Saab järeldada, et õpiraskustega õpilased võivad tunda õppetöö pärast kurnatust ja stressi, mis omakorda mõjutab ka nende unekvaliteeti.

Väide 6 oli „*Olen koolitöödega ülekoormatud*“. Selle keskmiseks tulemuseks õpiraskustega õpilaste puhul saadi  $M = 5,42$  ( $SD = 1,59$ ). Võib öelda, et õpiraskustega õpilased tunnevad kooliga seotud ülekoormatuse tunnet.

Väite 7 „*Kontrolltööd ja eksamid tekitavad minus stressi*“ keskmiseks tulemuseks saadi õpiraskustega õpilaste puhul  $M = 5,88$  ( $SD = 1,68$ ). Selle väite puhul tasub ära mainida, et 55,9% ( $N = 161$ ) õpilastest valis seitsmepallisel skaalal numbri 7 ehk „nõustun täielikult“.

On kohane järeldada, et õpiraskustega õpilastel võib tekkida stress ja ülekoormatuse tunne kontrolltööde ja eksamite puhul.

Seega saab öelda, et kõikide väidete puhul oli õpiraskustega õpilaste keskmine tulemus kõrgemapoolsem. Tasub ka mainida, et kõikide väidete puhul oli õpilasi, kes vastasid 7 ehk „nõustun täielikult“ kõige rohkem. Õpiraskustega õpilased kogevad ülekoormust ja kurnatust enda koolitööde pärast. Samuti võivad nad tunda, et ei saa hakkama ja on ebaadekvaatsed kooliga seotud ülesannetes. Õpiraskustega õpilastel võib kaduda õppimise suhtes motivatsioon ning nad võivad olla õppetöö suhtes ükskõiksed ja hoolimatud. Kõik see tekitab kooliga seotud läbipõlemist, mida saab järeldada ka nende läbipõlemise määra keskmisest tulemusest: õpiraskustega õpilastel esineb kõrge kooliga seotud läbipõlemise määr.

### 3.2 Õpiraskustega õpilaste läbipõlemise erinevus põhikooli ja gümnaasiumi õpilastel

Seejärel sooviti leida, kuidas erineb õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr põhikooli ja gümnaasiumi õpilaste vahel. Selle leidmiseks viidi läbi sõltumatute valimite t-testi. Selgus, et gümnaasiumi õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr ja põhikooli õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr ei erine statistiliselt olulisel määral (vt Tabel 2). Arvesse tasub võtta, et valimi suurused on erinevad – põhikooli õpilasi oli 209 ja gümnaasiumiõpilasi märgatavalt vähem – 79.

*Tabel 2. Põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilaste läbipõlemise erinevused.*

	Põhikool <i>N</i> = 209		Gümnaasium <i>N</i> = 79		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Läbipõlemine	5,56	1,13	5,56	0,94	0,018	168,610	0,99

Kui võrrelda aga iga väidet õpiraskustega põhikooli ja gümnaasiumiõpilaste vahel eraldi, siis on näha, et küünilisusega seotud väidete „*Ma mõtlen tihti, kas minu koolitöödel on mõtet*“ ja „*Mul pole motivatsiooni koolitöid teha ning mõtlen sageli käegaloomisele*“ keskmine tulemus on kooliastmeti erinev. Väite „*Ma mõtlen tihti, kas minu koolitöödel on mõtet*“ gümnaasiumi õpiraskustega õpilaste keskmine tulemus (*M* = 6,08, *SD* = 1,06) on põhikooli õpilastest (*M* = 5,60, *SD* = 1,61) statistiliselt olulisel määral suurem [*t*(212,979) =

-2,90,  $p < 0,05$ ]. Ka teise väite „*Mul pole motivatsiooni koolitoid teha ning mõtlen sageli käegalõõmisele*“ puhul on gümnaasiumiõpilaste keskmine tulemus ( $M = 6,03$ ,  $SD = 1,26$ ) põhikooli õpilastest ( $M = 5,57$ ,  $SD = 1,66$ ) statistiliselt oluliselt kõrgem ( $[t(184,115) = -2,50$ ,  $p < 0,05]$ ). See tähendab, et küünilisus kooli vastu on gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel suurem kui põhikooli õpilastel. On suurem tõenäosus, et gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel kaob kooli suhtes huvi ja motivatsioon. Üldises kooliga seotud läbipõlemise tasemes siiski erinevusi välja ei tulnud.

### 3.3 Õpiraskustega õpilaste läbipõlemise erinevus vastavalt soole

Selleks et leida, kuidas õpiraskustega õpilaste läbipõlemise määr vastavalt soole erineb, viidi läbi sõltumatute valimite t-testi. Testi tulemusena ilmses, et õpiraskustega tüdrukute läbipõlemise määra keskmine tulemus seitsmepallisel skaalal ( $M = 5,66$ ,  $SD = 1,06$ ) on õpiraskustega poistest ( $M = 5,42$ ,  $SD = 1,10$ ) statistiliselt olulisel määral kõrgem [ $t(282) = -2,00$ ,  $p < 0,05$ ]. Selle tõttu saab järeldada, et õpiraskustega õpilaste läbipõlemises esineb soolisi erinevusi. Õpiraskustega tüdrukute keskmine kooliga seotud läbipõlemise määr on kõrgem kui see on poistel.

Uuriti ka täpsemalt läbipõlemise väiteid õpiraskustega poiste ja tüdrukute vahel eraldi. Selgus, et tüdrukud kogevad rohkem stressi koolitööde suhtes. Väite „*Kontrolltööd ja eksamid tekitavad minus stressi*“ oli tüdrukute keskmine tulemus ( $M = 6,22$ ,  $SD = 1,43$ ) poiste omast ( $M = 5,42$ ,  $SD = 1,90$ ) statistiliselt oluliselt kõrgem [ $t(193,75) = -3,81$ ,  $p < 0,05$ ]. Lisaks muretsevad tüdrukud rohkem enda koolitööde pärast, mis segab ka nende une kvaliteeti. Väite „*Magan sageli oma koolitööde pärast halvasti*“ oli tüdrukute keskmine tulemus ( $M = 5,25$ ,  $SD = 1,83$ ) poiste omast ( $M = 4,45$ ,  $SD = 2,11$ ) samuti statistiliselt olulisel määral kõrgem [ $t(215,77) = -3,27$ ,  $p < 0,05$ ]. Samuti esines oluline erinevus väite „*Õppides tunnen, et ma ei saa hakkama*“ puhul. Tüdrukute keskmine tulemus ( $M = 5,94$ ,  $SD = 1,22$ ) oli poiste omast ( $M = 5,47$ ,  $SD = 1,51$ ) kõrgem [ $t(204,56) = -2,74$ ,  $p < 0,05$ ]. Saab öelda, et tüdrukud võivad ennast karmimalt hinnata ning olla ka madalama enesehinnanguga, tundes, et nad ei saa õppetööga hakkama.

Saab öelda, et õpiraskuste tõttu esineb õpilasel õppetöös mitmeid raskusi ja takistusi, mille tagajärjel on neil suurem võimalus kooliga seotud läbipõlemise tekkimiseks. Uurimusega leiti, et õpiraskustega õpilastel on läbipõlemise määr statistiliselt oluliselt kõrgem kui eakohase arenguga õpilastel. Õpiraskusega õpilased tunnevad sageli, et nad ei saa õppetööga hakkama. Lisaks võivad nad kogeda palju stressi ning ülekoormust koolitööde

tõttu. Käesolevas magistritöös ei leitud, et kooliaste mängiks rolli läbipõlemise määras – põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilaste läbipõlemise keskmine määr ei erinenud statistiliselt olulisel määral. Selgus aga, et õpiraskustega tüdrukutel on kooliga seotud läbipõlemise määr kõrgem, kui see on poistel. Tüdrukud tunnevad koolitööde tõttu suuremat stressi, muretsevad rohkem ning tunnevad, et nad ei saa õppimisega hakkama.

## ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist. Lisaks uuriti, milliseid erinevusi esineb õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel läbipõlemise tajumises. Samuti sooviti läbiviidud uurimusega leida, kuidas erineb kooliga seotud läbipõlemise määr vastavalt põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilaste ning poiste ja tüdrukute vahel.

Töö autor soovis teada, milliseid erinevusi esineb õpiraskustega ja eakohase arenguga õpilastel kooliga seotud läbipõlemise tajumises. Samuti püstitati ka hüpotees, mis oletas, et õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemise määr on eakohase arenguga õpilaste omast kõrgem. Käesoleva uurimuse tulemusena leidis see hüpotees kinnitust. Saab järeldada, et õpiraskustega õpilastel on kooliga seotud läbipõlemise määr kõrgem kui eakohase arenguga õpilastel. Varasemalt ei ole uuritud õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemist. Kuna aga depressioonil ja läbipõlemisel on sarnane sümptomaatika (May et al., 2015), siis on uurimuse tulemused kooskõlas uuringu tulemustega, mille viisid läbi Kiuru jt (2011). Enda läbiviidud uurimuses leidsid nad, et õpiraskused võivad tõsta depressiivsete sümptomite näitajaid. Samuti ka Alesi jt (2014) uurimuse tulemused näitasid, et õpiraskustega õpilastel oli kõrgem depressiooni ning kooliga seotud ärevuse tase, kui see oli eakohase arenguga õpilastel.

Samuti uuriti, kuidas õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist. Tulemused näitasid, et õpiraskustega õpilastel on kõrge kooliga seotud läbipõlemise määr. Läbipõlemise ja õpiraskuste vahel leiti ka korrelatsioon, mis näitas, et mida tugevamaks hindavad õpilased enda õpiraskusi, seda kõrgem on neil ka kooliga seotud läbipõlemise määr. Sarnasele järeldusele tuldi uurimusega, mille viisid läbi May et al. (2015). Nemad ei keskendunud õpiraskustega õpilastele, küll aga leidsid nad oma uuringus, et mida madalam on keskmine hinne, seda kõrgem on kooliga seotud läbipõlemise oht.

Lisaks leiti, et õpiraskustega õpilased kogevad tugevalt ebaadekvaatsuse tunnet õpilasena. Nad tunnevad, et nad ei saa enda õppetööga hakkama. Tulemus ühtib Kiuru jt (2011) uurimusega, kus nad uurisid õpiraskusi ja depressiivseid sümptomeid. Nad leidsid samuti, et õpiraskused võivad tekitada kõrget ebaadekvaatsuse tunnet õpilasena. Lisaks näitasid käesoleva magistritöö tulemused, et õpiraskustega õpilased kogevad erinevate koolitööde pärast palju stressi. Ka Undheim ja Sund (2008) leidsid enda uurimuses, et lugemisraskustega õpilased tunnevad palju koolistressi ning muretsevad kooliminemise

pärast. Lisaks leiti magistritöös, et õpiraskustega õpilased tunnevad ülekoormatust koolitööde tõttu.

Analüüsi ka, kuidas erineb põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel läbipõlemise määr. Lisaks püstitati ka hüpotees. Hüpotees, mille kohaselt on gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel kõrgem läbipõlemise määr kui põhikooli õpilastel, ei leidnud aga kinnitust. Tulemused näitasid, et nii põhikooli kui ka gümnaasiumiõpilaste kooliga seotud läbipõlemise määr ei erinenud statistiliselt olulisel määral. Käesoleva uuringu tulemused erinevad varasemalt läbiviidud sarnaste uuringute tulemustest. Erinevate uurimuste käigus on leitud, et eakohase arenguga õpilase kooliga seotud läbipõlemine pigem tõuseb vanusega (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Bask & Salmela-Aro, 2013; Grinberg, 2017; Farina et al., 2020). Üheks põhjuseks, miks tulemused erinevad, võib olla käesoleva uurimuse valimi suuruste erinevus. Põhikooli õpiraskustega õpilasi oli märgatavalt rohkem kui gümnaasiumi õpiraskustega noori. Lisaks võib eeldada, et tugeva õpiraskusega õpilased, kellel põhikoolis võis esineda kõrge kooliga seotud läbipõlemise määr, ei valinud õpingute jätkamiseks teed gümnaasiumisse. Küll aga leiti antud magistritöös, et küünilisusega seotud väidete keskmine tulemus oli gümnaasiumiõpilastel statistiliselt olulisel määral kõrgem. See näitab, et gümnaasiumis õppivatel õpiraskustega õpilastel on suurem võimalus kooli suhtes huvi ja motivatsiooni kadumiseks kui põhikooli õpilastel.

Veel soovis autor teada, kuidas erineb õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemine vastavalt soole. Hüpoteesiga eeldati, et õpiraskustega naissoost õpilastel on läbipõlemise määr kõrgem kui poistel. Analüüsimise tulemusel leidis see hüpotees kinnitust. Leiti, et õpiraskustega tüdrukutel oli kooliga seotud läbipõlemise määr statistiliselt oluliselt kõrgem kui see oli poistel. Varasemalt on uuritud eakohase arenguga õpilaste kooliga seotud läbipõlemise soolisi erinevusi. Salmela-Aro ja Tynkkynen (2008) on enda uurimuses leidnud, et tüdrukud kogevad rohkem kooliga seotud läbipõlemist kui poisid. Ka Eestis varasemalt läbiviidud uurimus näitab sama tulemust (Grinberg, 2017). Magistritöö tulemused näitasid, et õpiraskustega tüdrukud kogevad rohkem koolitöödega seotud stressi kui poisid. Jose ja Ratcliffe (2004) on samuti leidnud, et tüdrukute stressitase on kõrgem ning nad kogevad stressi sagedamini ja intensiivsemalt kui poisid. Seega saab järeldada, et õpiraskustega tüdrukute keskmine kooliga seotud läbipõlemise määr on poiste omast kõrgem.

Uurimuse kokkuvõtteks võib öelda, et õpiraskused tõstavad kooliga seotud läbipõlemise riski rohkem kui eakohase arenguga õpilastel. Õpiraskustega õpilased võivad kogeda ebaadekvaatsuse tunnet õpilasena ning koolistressi. Nad tunnevad ülekoormatuse

tunnet õppetööde tõttu. Õpiraskustega tüdrukutel on kooliga seotud läbipõlemise keskmine määr kõrgem kui poistel. Nad kogevad rohkem stressi.

## KOKKUVÕTE

Kooliga seotud läbipõlemine tekib õppeprotsessi käigus. Õpilane, kes on kooli tõttu läbipõlenud, tunneb tihti väsimust ning on ülekoormatud. Lisaks muutub õpilane kooli vastu küüniliseks ning kaotab huvi selle vastu. Samuti võib õpilane end õppetöös tunda ebakompetentselt. Kooliga seotud läbipõlemine võib tekkida, kui õpilasel on pidevad akadeemilised raskused. Läbipõlemist võivad tekitada ka halvad suhted perekonnas ning koolis. Ka pidev ebaõigluse tunne ning sisemise motivatsiooni puudus võib tekitada läbipõlemist.

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kuidas põhikooli ja gümnaasiumi õpiraskustega õpilased tajuvad enda kooliga seotud läbipõlemist. Magistritöö on osa Mati Heidmetsa juhitud suuremast uuringust Õpilasuuring 2020. Eesmärgi täitmiseks osales töö autor koos juhendajaga uurimisgrupi koostumisel, et koostada sobiv küsimustik. Kuna sooviti uurida õpiraskustega õpilasi, koostasid töö autor ja juhendaja Ene Varik-Maasik õpiraskusi käsitleva skaala, millega määrata õpilaste võimalikke õpiraskusi nende endi hinnangul. Kui uurimus oli TLÜ Haridusinnovatsioonikeskuse poolt läbi viidud, sai töö autor tulemused. Analüüsimiseks kasutas autor magistritöö jaoks demograafilisi andmeid, kooliga seotud läbipõlemise skaalat ning õpiraskuste skaalat. Tulemuste analüüsimisel kasutati kirjeldavat statistikat, korrelatsioonanalüüsi ning sõltumatute valimite t-testi. Valim koosnes 4858-st õpilasest, kellest 288 olid õpiraskustega. Töös püstitati neli uurimisküsimust ning kolm hüpoteesi.

Uurimistulemustest selgus, kooliga seotud läbipõlemise keskmine määr on õpiraskustega õpilastel kõrgem kui eakohase arenguga õpilastel. Õpiraskustega õpilased tunnevad rohkem ülekoormatust koolitööde tõttu ning ebaadekvaatsuse tunnet õpilasena. Nad võivad tunda, et ei saa õppetööga hakkama ja muutuvad selle suhtes ükskõikseks ning hoolimatuks. Samuti võib õpiraskustega õpilastel kaduda õppimise suhtes motivatsioon.

Käesolevas magistritööst tuli ka välja, et õpiraskustega õpilaste puhul ei erinenud kooliga seotud läbipõlemise keskmine määr põhikooli ja gümnaasiumi vahel. See tähendab, et vanuse suurenedes ei tõusnud läbipõlemise tase. Küll aga oli küünilisus kooli vastu gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel suurem kui põhikooliõpilastel, mis näitab, et gümnaasiumiõpilastel võib kooli suhtes huvi ja motivatsioon kaduda.

Tulemused näitasid ka, et õpiraskustega tüdrukutel on kõrgem kooliga seotud läbipõlemise keskmine määr kui poistel. Tüdrukud tunnevad erinevate koolitööde tõttu



rohkem stressi. Lisaks võivad nad rohkem muretseda kooli pärast ning tunda, et ei saa õppimisega hakkama.

Käesolevas töös täideti seatud eesmärk ning saadi koostatud uurimisküsimustele vastused. Kaks hüpoteesi leidsid kinnitust, kuid hüpotees, kus oletati, et gümnaasiumi õpiraskustega õpilastel on kõrgem läbipõlemise määr, ei leidnud kinnitust. Antud magistritöö andmekogumismeetod oli asjakohane, sest lasi suurel hulgal Eesti õpilastel ennast hinnata uuritud teemades. Suur valim lasi läbi viia analüüse erinevate õpilaste läbipõlemise võrdlemiseks. Samuti vastas magistritöö eetikanõuetele, sest küsimustikule vastamine oli vabatahtlik ning uurimuses osalenud koolide ja õpilaste anonüümsus oli tagatud.

Antud magistritöö kitsaskohaks oli valimite erinevus – õpiraskustega õpilaste osakaal gümnaasiumi astmes oli väiksem võrreldes põhikooliga. See võis olla põhjuseks, miks üks hüpoteesidest ei leidnud kinnitust.

Magistritöö väärtuseks on tõsiasi, et varasemalt ei ole uuritud õpiraskustega õpilaste kooliga seotud läbipõlemist. See annab uudse infona ülevaate antud teemast. Magistritöö tulemused on kasulikud lugeda eelkõige inimestele, kes puutuvad kokku õpiraskustega õpilastega – õpetajad, tugispetsialistid, vanemad. Läbiviidud uurimus annab üldise teadmise sellest, kuidas kooliga seotud läbipõlemine võib esineda õpiraskustega õpilastel. See aitab tähele panna märke, et võimalikku läbipõlemist õigeaegselt märgata ning võimalusel sekkuda ja seda ennetada.

Töö autor peab tulemustest lähtuvalt oluliseks soovitada seda, et õpiraskustega õpilaste õppetöös on vajalik tagada jõukohasus. Pidev tunne, et nad ei saa õppetööga hakkama, võib tekitada kooliga seotud läbipõlemist. Samuti on oluline jälgida, et koduste ülesannete kavandamisel ei tekiks õpiraskustega õpilastel ülekoormus. Neil võib võtta koolitööde tegemine kauem aega ning selle tõttu on ülekoormatuse tunne kerge tekkima. Lisaks on oluline pakkuda õpiraskustega õpilastele eduelamust. Kui nad tunnevad, et ka nemad saavad hakkama, siis on vähem tõenäoline, et neil tekib vastumeelsus kooli ja õppimise suhtes.

Autor teeb ettepaneku edaspidi uurida õpiraskustega õpilaste depressiooni selle aktuaalsuse tõttu ning võrrelda seda eakohase arenguga õpilastega. Samuti võiks uurida ka kooliga seotud läbipõlemise ja depressiooni omavahelisi seoseid. Lisaks võiks uurida kooliga seotud läbipõlemist ka noorematel õpiraskustega õpilastel ning leida erinevusi vanemate õpilaste ja algklassi õpilaste vahel.

## ALLIKAD

- Aktan, O. (2020). Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149–164. <https://doi.org/https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 1-8. <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Van der Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using Equity Theory to Examine the Difference Between Burnout and Depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 247–268. <https://doi.org/10.1080/10615800008415727>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned Out to Drop Out: Exploring the Relationship Between School Burnout and School Dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Battisich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32, 137–151. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=648b6119-d329-4924-a8dc-5bb88c056fcf%40sdc-v-sessmgr01>
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic Self-Efficacy, Sense of Coherence, Hope and Tiredness Among College Students with Learning Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific Learning Disorders: A Look Inside Children's and Parents' Psychological Well-Being and Relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532–545. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D., & Expósito-López, J. (2019). The Relationship Between Emotional Regulation and School Burnout: Structural Equation Model According to Dedication to Tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234703>
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, trends and*

- emerging issues*. New York: The National Center for Learning Disabilities. Retrieved from <https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationship. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Eesti põhikooli riiklik õppekava. (2018). *Riigi Teataja I*, 14.02.2018, 8. Retrieved from <https://www.riigiteataja.ee/akt/114022018008>
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology*, 11, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>
- Geary, D. C., Hamson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and Arithmetical Cognition: A Longitudinal Study of Process and Concept Deficits in Children with Learning Disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(3), 236–263. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2561>
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with School Stress: A Comparison of Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 287–296. <https://doi.org/10.1177/002221949602900307>
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early Identification and Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 293–304. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040301>
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing Characteristics of Students with Learning Disabilities and Typically Achieving Peers: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Graham, S., & Harris, K.R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12 [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2)
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Grinberg, I. (2017). *Kooliga seotud läbipõlemine ja selle seosed koolikoormuse ja õpetamisstiiliga gümnaasiumiõpilastel* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Grünke, M., Janning, A. M., & Sperling, M. (2016). The Effects of a Peer-Tutoring Intervention on the Text Production of Students With Learning and Speech Problems: A Case Report. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 225–235.

- Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=3ff5d2a3-2efb-482f-9bec-19a8afb1e5c1%40pdc-v-sessmgr04>
- Heward, W. L. (2014). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. London: Pearson.
- Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused*. Tartu: Studium.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning Disability: Theory to Practice*. California: SAGE Publications Inc. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=3032194>
- Jose, P. E., & Ratcliffe, V. (2004). Stressor Frequency and Perceived Intensity as Predictors of Internalizing Symptoms: Gender and Age Differences in Adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33 (3), 145–154. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=27&sid=648b6119-d329-4924-a8dc-5bb88c056fcf%40sdc-v-sessmgr01>
- Jürisoo, M. (2004). *Burnout – läbipõlemine*. Tartu: Fontese Kirjastus.
- Kellogg, R. T., & Raulerson, B. A. (2007). Improving the Writing Skills of College Students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242. <https://doi.org/10.3758/BF03194058>
- Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Depressive Symptoms During Adolescence: Do Learning Difficulties Matter? *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 298–306. <https://doi.org/10.1177/0165025410396764>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout. *Merill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Kraft, U. (2006). Burned Out. *Scientific American Mind*, 17(3), 28-33. <https://doi.org/10.1038/scientificamericanmind0606-28>
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus haridusliku erivajaduse käsitlusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leiter, M. P., & Durup, J. (1994). The Discriminant Validity of Burnout and Depression: A Confirmatory Factor Analytic Study. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 357–373. <https://doi.org/10.1080/10615809408249357>
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130–139. <https://doi.org/10.1177/0022219414529336>

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397–422. Retrieved from <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2007). *Läbipõlemine. Mida saavad organisatsioonid ja töötajad teha läbipõlemise vältimiseks*. Tallinn: OÜ Väike Vanker.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-loeber, M. (2003). Reading Problems and Depressed Mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 219–229. <https://doi.org/10.1023/A:1022534527021>
- May, R. W., Bauer, K., & Fincham, F. D. (2015). School Burnout: Diminished Academic and Cognitive Performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>
- McCulley, L. V., Katz, S., Vaughn, S. (2013). Reading Instruction and Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Practice Concerns and Students with LD*, 25, 19-43. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000025005](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000025005)
- Murakas, R., Soo, K., Otstavel, S. (2019). Laste subjektiivne heaolu koolis. Rmt. Kutsar, D., Raid, K. (Toim.) *Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates*. Tallinn: Statistikaamet, 32-47.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms Among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317–332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>
- Okas, R. (2014). *Üliõpilaste saavutuseesmärgid, õppimisstrateegiad, läbipõlemine ja nende seos õpitulemustega* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- 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>
- Pilkauskaite-Valickiene, R., Zukauskienė, R., & Raižienė, S. (2011). The Role of Attachment to School and Open Classroom Climate for Discussion on Adolescents' School-Related Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 637–641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.155>
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the Grade but Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396–404. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.396>

- Proosa, M. (2017). *Gümnaasiumiõpilaste psühholoogiline võimestatus läbipõlemine ning tajutud sotsiaalne toetus* (magistritöö). Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja, 21.06.2010, 41. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Re, A. M., Pedron, M., & Cornoldi, C. (2007). Expressive Writing Difficulties in Children Described as Exhibiting ADHD symptoms. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 244- 255. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030501>
- Rodríguez, C., Grünke, M., González-Castro, P., García, T., & Álvarez-García, D. (2015). How Do Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorders and Writing Learning Disabilities Differ from Their Nonlabeled Peers in the Ability to Compose Texts? *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 13*(2), 157-175. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.tlu.ee/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=3ff5d2a3-2efb-482f-9bec-19a8afb1e5c1%40pdc-v-sessmgr04>
- Räis, M. L., Kallaste, E., Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku eriajadustega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Uuringu raport*. Eesti Rakendusuringute Keskus CentAR.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009a). Depressive Dymptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- 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. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009b). 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., 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>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students a Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Schults, A., Kivirähk, T., Plado, K., Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajaduste määratlus ja kaasav haridus. Rmt. Krull, E. (toim.) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (615-672). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Slivar, B. (2001). The Syndrome of Burnout, Self-Image, and Anxiety with Grammar School Students. *Horizons of Psychology*, 10, 21-32. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2341.3923>
- Swanson, L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities (2nd ed.)*. New York: Guilford. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.tlu.ee/lib/tallinn-ebooks/reader.action?docID=1112332>
- Toppinen-Tanner, S., Ojajärvi, A., Väänänen, A., Kalimo, R., Jäppinen, P., & Al, T. E. T. (2005). Burnout as a Predictor of Medically Certified Sick-Leave Absences and Their Diagnosed Causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18–28. <https://doi.org/10.3200/BMED.31.1.18-32>
- Toutkoushian, R. K., & Curtis, T. (2002). Effects of Socioeconomic Factors on Public High School Outcomes and Rankings. *The Journal of Educational Research*, 98, 259–270. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.5.259-271>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement Goal Orientations and Subjective Well-Being: A Person-Centred Analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Undheim, A. M., Sund, A. M. (2008). Health and Disability Psychosocial Factors and Reading Difficulties: Students with Reading Difficulties Drawn from a Representative Population Sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 377-384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2008.00661.x>
- Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2019). Eesti ja vene õppekeelega põhikooliõpilaste akadeemiline läbipõlemine. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 7(1), 128-156. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.06>
- Walburg, V. (2014). Burnout Among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Yakla, K. (2019). From Work Life to School: Theoretical Approaches for School Burnout. *Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 80–99. <https://doi.org/10.18863/pgy.392556>