

Tallinna Ülikool
Loodus- ja terviseteaduste instituut
Organisatsioonikäitumise õppekava

Evelin Tomingas

**KOOLIJUHI VÕIMESTAV KÄITUMINE, ÕPETAJA PSÜHHOLOOGILINE
VÕIMESTATUS JA TÖÖ SISUGA RAHULOLU**

Magistritöö

Juhendajad: *Mati Heidmets, PhD*

Kadi Liik, MSc

Kaitsmisele lubatud

.....

Tallinn 2019

RESÜMEE

Magistritöö eesmärgiks oli leida millised seosed esinevad koolijuhhi võimestava käitumise, õpetaja psühholoogilise võimestatuse ja töö sisuga rahulolu vahel. Samuti uuriti, kas juhipoelse võimestava käitumise tajumine, psühholoogiline võimestatus ning töö sisuga rahulolu on seotud õpetajate tööstaaziga ja millised erinevused esinevad sõltuvalt sellest, kas õpetaja on ka klassijuhataja või kuulub ta kooli juhtkonda.

Töös püstitati kolm hüpoteesi ja neli uurimisküsimust. Hüpoteeside kontrollimiseks ja uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viidi läbi uurimus Eesti koolides küsitluse näol, milles osales 2194 vastajat 65-st erinevast koolist.

Uurimuse tulemustest selgus, et koolijuhhi võimestav käitumine on positiivses korrelatsioonis õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja aladimensiooniga. Samuti leiti, et töö sisuga rahulolu on positiivses seoses psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja aladimensiooniga. Lisaks näitasid uurimuse tulemused, et ka juhipoelse võimestav käitumine on positiivses korrelatsioonis töö sisuga rahuloluga. Leitud seoste põhjal saab väita, et mida enam õpetajad tajuvad koolijuhhi võimestavat käitumist, seda suurema tähenduse annavad nad oma tööle, seda rohkem nad tunnevad, et nende tegevus mõjutab koolis toimuvat, nad tajuvad suuremat autonoomsust, tunnevad ennast kompetentsemana ja on oma töö sisuga rohkem rahul.

Uurimisküsimuste tulemusena selgus, et õpetaja tööstaaz on psühholoogilise võimestatuse dimensioonidest seotud ainult kompetentsusega. Psühholoogilise võimestatuse teiste aladimensioonide (mõju, tähendus, autonoomsus) osas seost tööstaaziga ei leitud. Samuti ei leitud seoseid tööstaazi ja juhipoelse võimestava käitumise tajumise ning tööstaazi ja töö sisuga rahulolu vahel. Tulemused näitasid ka seda, et klassijuhatajad hindavad kõrgemalt psühholoogilise võimestatuse mõju, tähenduse ja kompetentsuse aladimensioone ning rahulolu töö sisuga, kui õpetajad, kes ei ole klassijuhatajad. Klassijuhatajate ja mitte klassijuhatajate vahelist erinevust juhipoelse võimestava käitumise tajumises ja psühholoogilise võimestatuse autonoomsuse aladimensioonis ei esinenud. Lisaks leiti, et juhtkonda kuuluvad õpetajad tajuvad juhipoelset võimestavat käitumist rohkem ning nad hindavad kõiki nelja psühholoogilise võimestatuse aladimensiooni ja rahulolu töö sisuga kõrgemalt, kui õpetajad, kes kooli juhtkonda ei kuulu.

School Head's Empowering Behaviour, Teachers' Psychological Empowerment and Work-Related Satisfaction

Evelin Tomingas

ABSTRACT

The purpose of this master's thesis was to find out what kind of relationships appear between the leader empowering behaviour, psychological empowerment and work-related satisfaction. In addition, it was examined if the leader empowering behaviour, psychological empowerment and work-related satisfaction correlate with teachers' length of service and if there are any differences in attitude between classroom teachers, teachers who are members of the management and subject teachers.

In the empirical part of the thesis three hypothesis and four research questions were set. The research was conducted in Estonia in 65 different schools and 2194 teachers participated in the survey.

The results of the survey indicate that the school head's empowering behaviour is positively related to all four dimensions of psychological empowerment. Also it was discovered that all four dimensions of psychological empowerment correlate positively to the work-related satisfaction. The results revealed that the leader empowering behaviour correlates positively to the work-related satisfaction as well. These findings suggest that the school head's empowering behaviour enhances teachers' sense of meaning, impact, autonomy, competence and work-related satisfaction. Thus, it can be concluded that all the three hypothesis were confirmed.

Research questions revealed that teachers' length of service is positively correlated only with their sense of competence. Other dimensions of psychological empowerment (impact, meaning, autonomy) did not show any connections with length of service. Also there were no correlations between working experience and leader empowering behaviour and work-related satisfaction. Furthermore, the survey results indicate that the classroom teachers evaluate psychological empowerment dimensions like impact, meaning, competence and work-related satisfaction higher than the subject teachers. There were no differences between perceiving leader empowering behaviour and sense of autonomy. In addition, it was found that the teachers who are the members of the management board perceive more leader empowering behaviour and they evaluate all four dimensions of psychological empowerment and work-related satisfaction higher than the teachers who are not members of the management.

SISUKORD

RESÜMEE	2
ABSTRACT	3
SISSEJUHATUS	5
TEOREETILINE TAUST	6
Psühholoogiline võimestatus	6
Võimestumine	6
Sotsiaal-struktuuriline võimestamine	7
Psühholoogiline võimestatus	7
Õpetaja psühholoogiline võimestatus	9
Juhi võimestav käitumine	10
Tööga rahulolu	12
Juhi võimestava käitumise, psühholoogilise võimestatuse ja tööga rahulolu omavahelised seosed	14
EMPIIRILINE UURIMUS	15
Eesmärk ja hüpoteesid	15
Hüpoteesid	15
Meetod	16
Instrument	16
Protseduur	17
Valimi kirjeldus	18
Tulemused	19
Koolijuhi võimestava käitumise, õpetaja psühholoogilise võimestatuse ja töö sisuga rahulolu omavahelised seosed	19
Õpetaja tööstaazi seos psühholoogilise võimestatuse, juhipoolse võimestava käitumise tajumise ja töö sisuga rahuloluga	20
Õpetaja psühholoogilise võimestatuse tajumise erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest	21
Õpetajate töö sisuga rahulolu erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest	22
Koolijuhi võimestava käitumise tajumise erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest	22
ARUTELU	24
KASUTATUD KIRJANDUS	29
LISA A	34
LISA B	35

SISSEJUHATUS

Pidevalt muutuv maailmas tuleb tihti millestki vanast loobuda ja kohaneda uuega. Haridusasutused nagu ka kõik teised organisatsioonid peavad olema pidevas muutuste protsessis, et selles keerukas ja konkurentsitihedas keskkonnas edukalt toime tulla (Guerrero, Teng-Calleja & Hechanova, 2018). Kiirete muutuste tõttu on viimased aastakümned toimunud koolides üle maailma palju haridusreforme. Kuigi koolides toimuvate muutuste tempo ja edukus on olnud riigiti erinev võib siiski leida ühiseid muutuste trende nagu näiteks juhtimisparadigmade muutused, mille tõttu on hakatud üha enam pöörama tähelepanu ka õpetajate heaolule ning kooli efektiivsele toimimisele. Need trendid on endaga kaasa toonud muutused nii koolijuhtide kui ka õpetajate rollides (Somech, 2005). Muutuste valguses on eriti täheldatud seda, et õpetajate kaasatus ja pühendumus on võtmetegurid muutuste edukaks elluviimiseks (Short & Rinehart, 1992). Selle tulemusel on tekkinud vajadus uut moodi eestvedamise järele nagu näiteks võimestav juhtimine, mis erinevalt ülevall-alla ja autoritaarsest juhtimisstiilist annab õpetajatele võimaluse koolis toimuva osas aktiivsemalt kaasa rääkida (Short, Greer & Melvin, 1997).

Pidevas muutuste keskkonnas on oluline jälgida mida õpetajad toimuvast arvavad ja kuivõrd mõjutab see nende rahulolu tööga. Õpetajate tööga rahulolu on koolijuhtide jaoks oluline teema, kuna erinevatest uurimustest on välja tulnud, et tööga rahulolu on seotud näiteks tööjõu voolavuse (Jeon & Wells, 2018), pühendumuse (Anari, 2012) ja läbipõlemisega (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Varasemalt on leitud, et võimestavad juhid on suutelised looma innustava keskkonna, mis suurendab psühholoogilist võimestatust, sisemist motivatsiooni, tööle pühendumist (Arnold, Arad, Rhoades & Drasgow, 2000) ja tööga rahulolu (Amoli & Youran 2014). Haridusvaldkonnas on taolisi uurimusi tehtud vähe ja arvestades Eestis toimuvaid koolireforme ning nendega kaasnevaid muutuseid on antud teema vägagi oluline.

Magistritöö eesmärgiks on uurida, õpetajate näitel, kas ja millised seosed esinevad koolijuhi võimestava käitumise, õpetaja psühholoogilise võimestatuse ja töö sisuga rahulolu vahel. Lisaks uuritakse, kas juhipoelse võimestava käitumise tajumine, psühholoogiline võimestatus ning töö sisuga rahulolu on seotud õpetajate tööstaažiga ja kas ilmneb erinevusi sõltuvalt sellest, kas õpetaja on ka klassijuhataja või kuulub ta juhtkonda.

TEOREETILINE TAUST

Psühholoogiline võimestatus

Võimestumine

Aro ja Puusepp (2007) mõisteanalüüsi tulemusena selgus, et mõiste *empowerment* sisaldab endas ühteagu nii eneses toimuvat muutumist kui ka teistele suunatud mõjutamisprotsessi. Selle alusel on eesti keeles kasutusel kaks mõistet: võimestamine ja võimestumine. Võimestamine on sotsiaalne protsess, mille käigus mõjutatakse inimesi (üksikisikuid või gruppe) psühholoogiliselt, eesmärgiga kujundada nende hoiakuid ja käitumist nii, et toimuksid positiivsed muutused eluga toimetulekul ning saavutataks kontroll oma elu üle. Võimestumine on aga enesearengu protsess, mille käigus analüüsitakse ennast kriitiliselt, leitakse isiklik motivatsioon ja potentsiaal, langetatakse põhjendatud otsused ning muudetakse oma isiklike hoiakuid ja käitumist eesmärgiga saavutada positiivsed muutused eluga toimetulekul ning kontroll oma elu üle. Võimestumisega kaasneb eneseteadlikkuse suurenemine ja eneseusu tugevnemine. Võimestumine võib toimuda nii välisel toel kui ka ilma selleta (Aro & Puusepp, 2007).

Võimestamist käsitletakse kui tööriista, mis julgustab töötajaid iseseisvalt mõtlema ja lähenema tööülesannetele loovamalt ning nägema oma tegevuste taha, mitte tegema pimesi seda mis neile on öeldud (Thorlakson & Murray, 1996). Võimestumine on protsess, mille käigus õpitakse, kuidas võtta initsiatiivi ja kuidas lahendada tööalaseid väljakutseid loovalt (Quinn & Spreitzer, 1997). Üks esimesi võimestumise lähenemise eestvedajaid oli Kanter (1977), kes tõi välja, et organisatsiooni karakteristikud määravad töötajate võimestumise. Lisaks on välja toodud, et tööülesannete sooritusedukust mõjutavad ka organisatsiooni paindlikkus ja võimalused arenguks. Kõik need tegurid koos määravad ära mil määral töötaja tajub võimestumist (Laschinger, 2004).

Võimestumise teoorias on välja kujunenud kaks lähenemist. Sotsiaal-strukturealne võimestamine ehk üldine keskkond ja eeltingimused, et võimestumine saaks üldse tekkida (Kanter, 1977), ning psühholoogiline võimestatus, mis keskendub rohkem sellele, kuidas inimene ise tajub oma tööd ja sellega seonduvat (Spreitzer, 1995).

Sotsiaal-strukturealne võimestamine

Sotsiaal-strukturealne võimestamine põhineb Kanteri (1977) teooriale, mille kohaselt tööga seotud hoiakud ja käitumine on tingitud töökoha sotsiaalsetest struktuuridest. Kanter on jaotanud võimestavad struktuurid kahte gruppi: võimalused ja võim. Võimaluste all on mõeldud järgmiseid võimestumist soodustavaid tegureid:

1. Juurdepääs võimalustele, mis tähendab, et on antud võimalus organisatsiooni siseselt liikuda ja areneda või siis on antud võimalus arendada oma oskusi ja teadmisi;
2. Juurdepääs ressurssidele, mis tähendab võimalust saada rahalisi vahendeid, töövahendeid, aega ja muid abimaterjale, et teha oma tööd;
3. Juurdepääs informatsioonile, mis tähendab nii tööülesannetega seotud teavet (tehnilised oskused tööülesannete täitmiseks) kui ka üldist teavet organisatsiooni ja selle toimimise kohta;
4. Juurdepääs toetusele, mis tähendab tagasiside saamist ja juhendamist nii juhtkonna kui ka kolleegide poolt eesmärgiga arendada töötajate iseseisvust.

Võimu all on mõeldud tegevusi, mis tagavad töötajatele ligipääsu eelnevalt mainitud teguritele. Kanter (1977) on väitnud ka seda, et juhid peaksid looma tingimused töö efektiivseks sooritamiseks, tagades töötajatele ligipääsu informatsioonile, toele ja ressurssidele, mis on vajalikud tööülesannete täitmiseks. Samuti peaksid juhid pakkuma töötajatele pidevat arenguvõimalust. Töötajad, kes usuvad, et nende töökeskkond võimaldab ligipääsu mainitud teguritele, tunnevad võimestumist (Kanter, 1977; Wong & Laschinger, 2013).

Sarnaste järeldusteni jõudsid ka Thomas ja Velthouse (1990), kes tõid oma uurimuses välja, et organisatsiooni üldine keskkond võib avaldada mõju võimestumise tajumisele. Spreitzer (1996), kes uuris 393 keskastmejuhti leidiski, et teatud organisatsiooni sotsiaalsed struktuurid nagu näiteks ligipääs informatsioonile ja töötajate kaasamine soodustavad töökeskkonnas võimestumise tajumist.

Psühholoogiline võimestatus

Psühholoogiline võimestatus on enesekohane uskumus oma võimekusse saamaks hakkama erinevate sündmuste, olukordade ja probleemidega (Thomas ja Velthouse, 1990) ning seda on kirjeldatud kui sisemise motivatsiooni kogemist, mis põhineb sellel, kuidas inimene ennast oma töö rollis tajub (Spreitzer, 1995). Conger ja Kanungo (1988) selgitasid võimestumist kui protsessi, mille käigus organisatsioonis leitakse üles ning likvideeritakse tingimused, mis soodustavad jõuetuse tunnet ja selle tulemusena suureneb indiviidi

enesetõhusus ehk usk oma võimekusse. Thomas ja Velthouse (1990) kirjeldasid psühholoogilist võimestatust neljamõõtmelise mudelina, mis hõlmab endas ülesandele suunatud nelja tunnetuslikku aspekti: tähenduslikkus, kompetentsus, autonoomsus ning mõju. Spreitzer (1995) valideeris empiirilisel Thomas ja Velthouse (1990) kirjeldatud mudeli ning arendas välja multidimensionaalse instrumendi töökohapõhise psühholoogilise võimestatuse mõõtmiseks.

Tähenduslikkust on kirjeldatud kui tunnetatud seotust töö eesmärkidega (Mishra & Spreitzer, 1998). Tähenduslikkuse juures on oluline, et ülesanded on kooskõlas indiviidi uskumuste ja hoiakute ning isiklike väärtustega (Spreitzer, 1995). Võimestunud inimene tunneb, et tema töö on tähtis ja talle läheb korda see, mida ta teeb (Quinn & Spreitzer, 1997). Inimene, kes tajub töö tähenduslikkust on ka pühendunud (Thomas & Velthouse, 1990) ja näeb rohkem vaeva probleemide lahendamisel (Gilson & Shalley, 2004).

Kompetentsus väljendub indiviidi uskumuses, et tal on olemas vajalikud oskused ja teadmised tegemaks oma tööd hästi (Mishra & Spreitzer, 1998). Kui inimene ei tunne ennast tööalaselt piisavalt kompetentsena, siis ta arvab, et ei sobi sellele ametikohale ega tunne ennast ka võimestunult (Conger & Kanungo, 1988). Inimene tunneb kompetentsust kui ta on enesekindel ja usub oma võimekusse sooritada tööülesandeid edukalt (Quinn & Spreitzer, 1997).

Autonoomsus viitab otsustusvabadusele valida viis, kuidas oma tööülesandeid täita (Mishra & Spreitzer, 1998) ja võimalusele valida omale sobiv käitumisviis vastavalt erinevatele situatsioonidele, tundmata pidevat kontrolli all olemist (Spreitzer, 1995). Inimesed, kes tunnetavad autonoomsust on paindlikumad, loomingulisemad, initsiatiivikamad, järjepidevamad ja neil on parem enesekontroll (Thomas & Velthouse, 1990).

Mõju on kirjeldatud kui enesekohast uskumust, et inimene saab mõjutada organisatsiooni, milles ta töötab (Mishra & Spreitzer, 1998) ja ka organisatsiooni tegevuse tulemusi (Spreitzer, 1995). Mõju väljendab ka võimekust panna teised oma ideid kuulama (Quinn & Spreitzer, 1997). Teisisõnu võib öelda, et mõju tähendab kontrolli omamist oma töökeskkonna suhtes (Thomas & Velthouse, 1990).

Võimestatuse teooriaid läbib väide, et kõrgeim võimestatuse tase ilmneb vaid siis, kui kõiki nelja psühholoogilise võimestatuse aladimensiooni hinnatakse kõrgelt (Seibert, Wang & Courtright, 2011). Spreitzer (1996) on välja toonud, et kõrgema psühholoogilise võimestatusega inimesed usuvad, et töö mida nad teevad mõjutab organisatsiooni, kuhu nad kuuluvad, seega saavad nad juhtida ja kontrollida organisatsioonis toimuvaid protsesse.

Sotsiaal-strukturealse võimestamise ja psühholoogilise võimestatuse omavahelist seost on uurinud näiteks Laschinger ja tema kolleegid (2004). Nende uurimuses osales 185 õenduse töötajat ja tulemustest selgus, et mida enam tajusid õenduse töötajad sotsiaal-struktureaalset võimestamist, seda kõrgemalt nad hindasid ka psühholoogilise võimestatuse aladimensioone.

Varasemate uurimuste käigus on leitud, et psühholoogiline võimestatus on positiivselt seotud mitmete tööalaste käitumuslike teguritega nagu näiteks innovaatus (Singh & Sarkar, 2019), pühendumus ja tööalane sooritus (Somech, 2005). Lisaks on leitud, et psühholoogiline võimestatus on negatiivselt seotud lahkumiskavatsusega (Seibert et al., 2011).

Õpetaja psühholoogiline võimestatus

Õpetajate võimestatuse teema kerkis esile 1980-ndatel koolireformide läbiviimise käigus. Võimestamist nähti kui meetodit, mis paneks õpetajad koolireformide läbiviimisel kesksesse rolli, hoiaks häid õpetajaid haridussüsteemis ning meelitaks uusi inimesi õpetaja ametit pidama (Terry, 1996). Nüüdseks on paljude uurimuste tulemusel leitud, et õpetaja psühholoogiline võimestatus on üks oluline komponent kooli efektiivse toimimise juures. Sweetland ja Hoy (2000) uurimus, kus osales 2741 õpetajat 86-st keskkoolist, näitas, et võimestunud õpetajate juhendamise ja õpetamise kvaliteet on kõrgem, nad kohanevad paremini erinevate nõuetega ning nende igapäevased tegevused on tulemuslikumad.

Short ja Rinehart (1992) on oma uurimuses kirjeldanud kuute õpetaja psühholoogilise võimestatuse elementi: otsustamine, professionaalne areng, staatus, enesetõhusus, autonoomia ja mõju. Short (1994a) kirjeldas oma uurimuses igat õpetaja psühholoogilise võimestatuse elementi järgmiselt:

1. Otsustamine tähendab, et õpetajad saavad kaasa rääkida otsustes, mis otseselt mõjutavad nende tööd. Näiteks kaasatakse neid tunniplaani ja õppekava planeerimise protsessi. Õpetajate kaasamine annab tulemust vaid siis, kui nad näevad, et nende otsustel on päriselt ka mõju tulemustele;
2. Professionaalse arengu all on mõeldud, et kool võimaldab õpetajatele ametialase kasvu ja arengu läbi järjepideva väljaõppe ning oskuste arendamise;
3. Staatus all peetakse silmas eelkõige kolleegide poolset austust ja imetlust;
4. Enesetõhususe all on mõeldud õpetaja tunnetust, et tal on olemas vajalikud oskused ja võimekus õpilasi õpetada. Enesetõhususe juures on oluline meisterlikkuse tunne, et olemasolevad teadmised ja kogemused aitavad saavutada oodatud tulemusi;

5. Autonoomsus tähendab kontrolli omamist ja otsustusvabadust mitmete tööelu aspektide osas nagu näiteks tunniplaani koostamine, õppekava arendamine, õppevahendite ja juhendamise meetodi valimine. Taoline kontroll võimaldab õpetajatel tunda vabadust, mis soodustab omale sobiva õppekeskkonna loomist;
6. Mõju õpetajate jaoks tähendab, et nad saavad kaasa rääkida kooli tegevuses üleüldiselt ja seeläbi mõjutada koolis toimuvat.

Uurimustest on välja tulnud mitmeid erinevaid õpetaja psühholoogilise võimestatuse kasutegureid. Näiteks Chung ja Kim (2018) leidsid, et õpetaja psühholoogiline võimestatus ja õpetaja-lapsevanema koostöö on positiivses korrelatsioonis. Mida kõrgem oli õpetaja psühholoogilise võimestatuse tase, seda parem oli õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö ning seeläbi saavutati ka paremaid õppetulemusi. Bogler ja Somech (2004) viisid läbi uurimuse, kus osale 983 Iisraeli põhi- ja keskkooli õpetajat ning nad leidsid, et psühholoogiline võimestatus on positiivselt seotud nii ametialase kui ka organisatsioonilise pühendumisega. Lisaks on mitmed autorid leidnud positiivse seose õpetaja psühholoogilise võimestatuse ja tööga rahulolu vahel (Rinehart & Short, 1994; Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015).

Juhi võimestav käitumine

Võimestav juhtimisstiil on esile kerkinud eraldi eestvedamisstiilina ja see erineb teistest lähenemistest nagu direktiivne, perspektiivne ja pragmaatiline juhtimisstiil. Amundsen ja Martinsen (2014) on võimestavat juhtimisstiili defineerinud kui protsessi, läbi mille jagatakse võimu alluvatega, neid motiveeritakse ja toetatakse ning pakutakse arenguvõimalusi, kavatsusega anda töötajatele kogemusi, mis tõstavad nende enesekindlust, motivatsiooni ja võimekust töötada autonoomselt vastavalt organisatsiooni eesmärkidele ja strateegiatele. Võrdluseks võib tuua perspektiivse juhtimisstiili, mis oma olemuselt põhineb juhi eeskujuks olemisel ja inspireerimisel, läbi mille motiveeritakse töötajaid saavutama paremaid tulemusi (Podsakoff, MacKenzie, Moorman & Fetter, 1990). Võimestava juhtimisstiili põhilise erinevusena, võrreldes teiste juhtimisstiilidega, on välja toodud tööülesannete sooritamisele suunatud juhi toetav käitumine (Cheong, Yammarino, Dionne, Spain & Tsai, 2019).

Pearce ja Sims (2002) on välja toonud järgmised juhi võimestavale käitumisele omased tegevused:

1. Iseseisvalt tegutsemise julgustamine/innustamine;
2. Võimaluste nägemisele keskendunud mõtlemise julgustamine;

3. Meeskonnatööle innustamine;
4. Töötaja enesearengu julgustamine;
5. Töötaja kaasamine eesmärkide seadmise protsessi;
6. Töötaja enesetunnustuse julgustamine.

Võimestav juhtimisstiil põhineb ideel, et kui anda töötajatele võimalus tegutseda iseseisvalt siis selle väljundiks on parem töösooritus ja seeläbi ka kõrgem tööga rahulolu (Conger & Kanungo, 1988; Spreitzer, 1996, Thomas & Velthouse, 1990). Samade tulemusteni jõudsid ka Vecchio, Justin, & Pearce (2010), kes viisid läbi uurimuse ühe California keskkooli juhtivate töötajate ja õpetajatega ning leidsid, et võimestav juhtimisstiil on positiivselt seotud parema töösoorituse ja kõrgema tööga rahuloluga. Leech ja Fulton (2008) leidsid, et õpetajad keda on kaasatud otsuste tegemise protsessi tunnevad end rohkem võimestunult.

Vaadates üldiselt eestvedamise ja võimestumisega seotud kirjandust võib öelda, et juhid, kes kasutavad võimestamisele iseloomulikke käitumisviise, loovad toetava töökeskkonna, mis rahuldab töötajate sisemise motivatsiooni vajadusi ja soodustab psühholoogilise võimestatuse tajumist (Spreitzer, 1995; Konczak, Stelly & Trusty, 2000). Võimestamine on seega proaktiivselt suunatud tegevus indiviidi töörollile kujundamiseks tema sisemist töömotivatsiooni (Spreitzer, 1995). Yukl (2013) on öelnud, et eestvedamine on põhimõtteliselt mõjutusprotsess, mis avaldub läbi juhi käitumise kui ta suhtleb oma töötajatega. Sellest lähtudes võib öelda, et juhi käitumine on kriitiline psühholoogiline mehhanism, olles võimestumise protsessi aluseks. Mis omakorda tähendab, et võimestumine sõltub suuresti sellest, kuidas töötajad tajuvad juhi võimestava käitumise autentsust (Zhu, May & Avolio, 2004). Seega võib öelda, et koolijuhtide käitumine loob sotsiaalstruktuuralsed tingimused õpetajate võimestumise tekkeks. Seda väidet toetab viimasel aastakümnel tekkinud teadlaste suur huvi otsida seoseid koolijuhtide võimestava käitumise ja õpetaja psühholoogilise võimestatuse vahel (Lee & Nie, 2013; Vecchio, Justin & Pearce, 2010).

Teades, et psühholoogiline võimestatus omab suurt mõju õpetajate professionaalsele arengule ja psühholoogilisele heaolule, peaksid koolijuhid pöörama rohkem tähelepanu oma võimestava käitumise arendamisele. Samas ei mõjuta ainuüksi koolijuhtide võimestav käitumine õpetajate psühholoogilist võimestatust, oluline on ka see, kuidas õpetajad juhtide käitumist tajuvad ja mis tähenduse nad võimestavale käitumisele omistavad (Lee & Nie, 2014).

Tööga rahulolu

Tööga rahulolu tähenduse selgitamiseks on kasutusel mitmeid erinevaid definitsioone. Spector (1997) on tööga rahulolu defineerinud kui mõõdet, mis väljendab töötaja tundmust oma töö ja sellega seonduva suhtes. Locke's (1969) kirjeldas tööga rahulolu kui rahuldust pakkuvat või positiivset emotsionaalset seisundit, mis tuleneb hinnangust oma tööle või tööl esinenud kogemusele. Vroomi definitsioon keskendus töötaja rollile töökohal ja ta kirjeldas tööga rahulolu kui emotsionaalset hoiakut oma töörolli suhtes, millega parasjagu hõivatud ollakse (Vroom, 1967). Tööga rahulolu on kirjeldatud ka läbi ootuste. Kui töötaja liitub organisatsiooniga, siis tulevad temaga kaasa vajadused, soovid ja kogemused, mis tekitavad temas mingeid ootuseid. Seega väljendab tööga rahulolu ootuste ja realselt saadavate hüvede kokkulangevuse määra ning see on tihedalt seotud käitumisega töökohal (Davis & Nestrom, 1989). Schultz's (1990) on tööga rahulolu samuti kirjeldanud kui psühholoogilise meelelaadi väljendamist oma töö suhtes. Seega sõltumata erinevate definitsioonide variatiivsusest, kirjeldavad need siiski ühist ideed, et tööga rahulolu on põhiliselt tööga seotud positiivse tunde kogemine (Worrell, Skaggs, & Brown, 2006).

Tööga rahulolu uuritakse mitmel viisil. Näiteks vaadatakse üldist tööga rahulolu, mis peegeldab kombinatsiooni rahulolu mõjutavatest teguritest nagu palk, kolleegid ja töö sisu (Skalli, Theodossiou & Vasileiou, 2008). Või siis uuritaks igat rahulolu alakategooriat eraldi. Uurimustes on kasutatud mitmeid erinevaid tööga rahulolu alakategooriate jaotuseid. Spector (1997) on näiteks jaotanud tööga rahulolu üheksaks alakategooriaks: rahulolu ametialase arengu, juhtimise, boonuste, motivatsiooni süsteemi, tööülesannete, kolleegide, töö sisu ja kommunikatsiooniga. Tööga rahulolu komponente on hakatud eraldi uurima, kuna rahulolu töötasuga ei ole sama, mis rahulolu töötingimustega (Skalli et al., 2008). Töötaja võib ühega olla rahul ja teisega mitte, aga kui vaadata ainult üldist rahulolu, siis jäävad need erinevused tähelepanuta.

Serbias läbi viidud uurimusest, kus osales 813 töötajat, selgus, et rahulolu erinevate teguritega aja jooksul muutub sõltuvalt sellest, millisel karjääri astmel ollakse. Näiteks karjääriredeli alguses olevate töötajate tööga rahulolu on rohkem sõltuv suhetest töökaaslaste ja juhiga ning tööülesannetest. Samas karjääri tipus olevate töötajate rahuolu mõjutavad kõige enam lisahüved (Lepojevic, Dordjevic & Ivanovic-Djukic, 2018).

Spector (1997) on välja toonud tööga rahulolu uurimise tulemuste kolm võimalikku rakendust organisatsioonis. Esiteks kõrge tööga rahulolu tase viitab töötaja heale emotsionaalsele ja vaimsele seisundile ning sellisel juhul võib tööga rahuolu hindamine olla

heaks indikaatoriks, mis näitab töötajate efektiivsust. Teiseks, tööga rahulolu/rahulolematusega seotud käitumine mõjutab organisatsiooni toimimist. Lühidalt öeldes toob tööga rahulolu endaga kaasa positiivse käitumise ning vastupidi rahulolematuse negatiivse käitumise. Kolmandaks, tööga rahulolu mõõtmise tulemusi saab kasutada organisatsiooni efektiivsemaks muutmise tegevuste planeerimisel. Tööga rahulolu hindamine aitab välja tuua need tegurid, mis vajaksid muutmist, et töötajad oleksid rahulolevamad ja efektiivsemad.

Tööga rahulolu on olnud oluline uurimisobjekt juba pikka aega ja mitte ainult teadlaste vaid ka juhtide jaoks. Tööga rahulolu uurimist peetakse oluliseks seetõttu, et erinevatest uurimustest on välja tulnud mitmed rahuloluga seotud käitumuslikud aspektid, mis organisatsioone mõjutavad. Näiteks on leitud positiivne seos tööga rahulolu ja töösoorituse vahel (Bakan, Buyukbese, Ersahan & Sezer, 2014). Lisaks on leitud seos tööga rahulolu ja pühendumise vahel (Chordiya, Sabharwal & Goodman, 2017). Samas rahulolematud töötajad kogevad rohkem stressi ja nende lahkumiskavatsus on tõenäolisem. Selliste tulemusteni jõudsid Cavanaugh, Boswell, Roehling ja Boudreau (2000), kes uurisid Ameerika Ühendriikide 1886 juhti. Veel on leitud seos tööga rahulolu ja töölt puudumise vahel. Ybema, Smulders ja Bongers (2010) viisid Hollandis läbi uurimuse, milles osales 884 töötajat 34-st erinevast ettevõttest ning selle uurimuse tulemused näitasid, et mida vähem ollakse tööga rahul, seda enam puudutakse töölt.

Sarnaste uurimistulemusteni on jõutud ka õpetajate osas. Näiteks Jeon & Wells (2018) uurisid eelkooli õpetajaid ning leidsid seose tööga rahulolu ja tööjõu voolavuse vahel ehk õpetajad, kes olid oma tööga vähem rahul vahetasid töökohta sagedamini. Klassen ja Chiu (2010) viisid läbi uurimuse Kanadas, kus osales 1430 õpetajat erinevatest kooliastmetest ning leidsid, et rahulolevamad õpetajad kogevad vähem stressi. Õpetajad, kes on oma tööga rahul on ka rohkem pühendunud (Anari, 2012) ja kogevad vähem läbipõlemist (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Uzun ja Özdem (2017) viisid läbi uurimuse Türgis, kus nad uurisid 206 keskkooli õpetajat ja leidsid, et õpetajate tööga rahuolu on tugevas positiivses seoses õpetajate töösooritusega.

Vaadates kõiki neid rahuoluga seotud aspekte ja selle mõju organisatsiooni toimimisele võib öelda, et rahulolu uurimine ning selle tagamine on nii koolide kui ka kõikide teiste organisatsioonide jaoks kriitilise tähtsusega.

Juhi võimstava käitumise, psühholoogilise võimstatuse ja tööga rahulolu omavahelised seosed

Seibert ja tema kolleegid (2011) on öelnud, et juhi eestvedamiskäitumine, sotsiaalne tugi ja töökeskkonna tegurid on eeldused psühholoogilise võimstatuse kogemiseks. Erinevad uurimused kinnitavad, et juhipoolne võimstav käitumine avaldab mõju psühholoogilisele võimstatusele. Amundsen ja Martinsen (2015) viisid läbi kaks uurimust erinevates Norra organisatsioonides. Uurimuses osalesid nelja usulise organisatsiooni töötajad ($N= 233$) ja tervishoiu sektori töötajad ($N= 161$). Selle uurimuse tulemustest selgus, et juhi võimstav käitumine on positiivselt seotud psühholoogilise võimstatusega. Lee ja Nie (2014) Singapuri õpetajate uurimus näitas, et juhi võimstav käitumine on positiivselt seotud psühholoogilise võimstatuse kolme aladimensiooniga (täendus, autonoomsus ja mõju). Kompetentsusega seost ei leitud. Samas Vrhovnik, Marič, Žnidaršič ja Jordan (2018), kes uurisid Sloveenias algkooli õpetajaid ($N = 525$) leidsid, et koolijuhtide võimstava käitumise ja õpetajate psühholoogilise võimstatuse kõigi nelja aladimensiooni vahel esineb positiivne seos. Samade tulemusteni jõudis ka Paul (2016), uurides Eesti koolides juhi võimstava käitumise ja psühholoogilise võimstatuse vahelist seost.

Lisaks on leitud, et psühholoogiline võimstavus on omakorda positiivselt seotud tööga rahuloluga. Ölcer (2015) viis läbi uurimuse Türgis, milles osales 238 tööstussektori töötajat ning leidis, et psühholoogilise võimstatuse kõik neli aladimensiooni on positiivselt seotud tööga rahuloluga. Mitmed autorid, kes on uurinud õpetajaid on samuti leidnud positiivse seose psühholoogilise võimstatuse ja tööga rahulolu vahel. Lee ja Nie (2014) uurimuse tulemused näitasid, et õpetajate tööga rahulolu on positiivselt seotud psühholoogilise võimstatuse kolme aladimensiooniga (täendus, kompetentsus ja autonoomsus). Amoli ja Yourani (2014) viisid läbi uurimuse Iraanis kus osales 410 õpetajat. Selle tulemusena leiti, et õpetaja psühholoogilise võimstatuse kõik kuus aladimensiooni on seotud töö sisuga rahuloluga. Eestis on varasemalt õpetajate tööga rahulolu ja selle seost psühholoogilise võimstatusega uurinud Põlten (2016), kes leidis samuti, et kõik neli psühholoogilise võimstatuse aladimensiooni on positiivselt seotud tööga rahuloluga.

Kokkuvõtteks võib öelda, et juhi võimstav käitumine ja psühholoogiline võimstavus suurendavad õpetajate tööga rahulolu ning seetõttu on need teemad saanud oluliseks uurimisobjektiks nii Eestis kui ka mujal maailmas.

EMPIIRILINE UURIMUS

Eesmärk ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärgiks on leida, kas ja millised seosed esinevad koolijuhi võimestava käitumise, õpetaja psühholoogilise võimestatuse ning õpetajate töö sisuga rahulolu vahel. Lisaks uuritakse, kas juhipoelse võimestava käitumise tajumine, psühholoogiline võimestatus ning töö sisuga rahulolu on seotud õpetajate tööstaažiga ja kas ilmneb erinevusi sõltuvalt juhtkonda kuulumisest ja klassijuhatajaks olemisest.

Hüpoteesid

Magistritöös on püstitatud kolm hüpoteesi.

Hüpotees 1: Koolijuhi võimestav käitumine on positiivselt seotud õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja aladimensiooniga (täendus, mõju, autonoomsus, kompetentsus).

H1a: Õpetajad, kes tajuvad koolijuhi võimestavat käitumist rohkem, hindavad oma tööd tähenduslikumaks.

H1b: Õpetajad, kes tajuvad enam koolijuhi võimestavat käitumist, tunnevad, et nad suudavad koolis toimuvat rohkem mõjutada.

H1c: Õpetajad, kes tajuvad rohkem koolijuhi võimestavat käitumist, tunnetavad suuremat autonoomsust.

H1d: Õpetajad, kes tajuvad rohkem koolijuhi võimestavat käitumist, tunnevad ennast kompetentsemana.

Hüpotees toetub Lee ja Nie (2014) uurimusele, mille kohaselt on õpetaja psühholoogiline võimestatus seotud juhipoelse võimestava käitumisega. Koolijuhtide võimestava käitumise ja õpetajate psühholoogilise võimestatuse vahelist positiivset seost kirjeldasid oma uurimuses ka Vrhovnik, Marič, Žnidaršič ja Jordan (2018).

Hüpotees 2: Õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõik neli aladimensiooni (täendus, mõju, autonoomsus, kompetentsus) on positiivselt seotud töö sisuga rahuloluga.

H2a: Õpetajad, kes hindavad oma tööd tähenduslikumaks on töö sisuga rohkem rahul.

H2b: Õpetajad, kes tunnevad, et nad suudavad koolis toimuvat mõjutada on töö sisuga rohkem rahul.

H2c: Õpetajad, kes tajuvad suuremat autonoomsust on töö sisuga rohkem rahul.

H2d: Õpetajad, kes tunnevad ennast kompetentsemana on töö sisuga rohkem rahul.

Psühholoogilise võimestatuse aladimensioonide ja tööga rahulolu vahelise positiivse seose on leidnud mitmed autorid (Ölcer, 2015; Amoli & Youran 2014; Lee & Nie, 2014).

Hüpotees 3: Koolijuhi võimestav käitumine on positiivselt seotud õpetaja töö sisuga rahuloluga. Mida enam õpetaja tajub juhivoolset võimestavat käitumist, seda rohkem on ta oma töö sisuga rahul.

Hüpotees toetub Vecchio ja tema kolleegide (2010) kooliuurimusele, kus leiti, et juhivoolne võimestav käitumine on seotud õpetajate tööga rahulolu ja seeläbi ka paremate töötulemustega.

Lisaks hüpoteesidele on uurimistöös püstitatud neli uurimisküsimust.

1. Kas õpetaja psühholoogiline võimestatus, juhivoolse võimestava käitumise tajumine ja rahulolu töö sisuga on seotud õpetaja tööstaažiga?
2. Kas ja kui, siis milliseid erinevusi ilmneb õpetaja psühholoogilise võimestatuse tunnetamises sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest?
3. Kas ja kui, siis milliseid erinevusi ilmneb õpetajate töö sisuga rahulolu sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest?
4. Kas ja kui, siis milliseid erinevusi ilmneb juhivoolse võimestava käitumise tajumises sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest?

Meetod

Instrument

Magistritöös oli andmekogumise instrumendiks veebipõhine küsimustik, mis sisaldas kolme selles töös kasutatud skaalat. Valimis osalenud õpetajatelt küsiti ka nende sotsiaaldemograafilisi andmeid: tööstaaž, kooliaste, koormus, klassijuhatamine, tööleping mõne teise tööandjaga, koolijuhtkonda kuulumine, keskmine töötasu, sugu, vanus ja emakeel. Andmete kogumiseks kasutati küsimustikku, mis sisaldas järgmisi skaalasiid:

1. Juhi võimestava käitumise uurimiseks kasutati Pearce'i ja Simsi (2002) juhi käitumise skaala alaskaalat, mis hindas juhivoolset võimestamist. Skaala koosnes kuuest väitest ning väiteid hinnati Likerti tüüpi 7-pallisel skaalal vahemikus 1 „üldse ei nõustu“ kuni 7 „nõustun täielikult“. Antud skaalal näitab suurem punktisumma vastajate kõrgemat hinnangut juhivoolsele võimestavale käitumisele. Juhi poolset võimestavat käitumist kirjeldavad väited olid näiteks: „Minu juht õhutab mind vastutust võtma“, „Minu juht

leiab, et peaksin ebaõnnestumisi võtma kui võimalust õppida“. Pearce ja Sims (2002) said oma uurimuses juhupoelse võimestava käitumise alaskaala reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,80$. Eesti keelde on juhi võimestava käitumise alaskaala tõlkinud Granbak (2015), kes sai skaala reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,89$. Sama tulemuse sai ka Paul (2016) oma magistritöös Cronbachi $\alpha = 0,89$.

2. Psühholoogilise võimestatuse uurimiseks kasutati Spreitzeri (1995) 12-väitelist skaalat, mis koosneb neljast alaskaalast: tähendus (*meaning*), kompetentsus (*competence*), autonoomsus (*autonomy*) ja mõju (*impact*). Iga alaskaala sisaldas kolme väidet, mida hinnati Likert'i tüüpi 7-pallisel skaalal vahemikus 1 „üldse ei nõustu“ kuni 7 „nõustun täielikult“. Skaala on eesti keelde tõlkinud Kask (2002), kes oma magistritöös sai alaskaalade reliaabluseks $\alpha = 0,74 - 0,91$. Paul (2016) sai õpetajate valimit kasutades psühholoogilise võimestatuse alaskaalade reliaablused vahemikus $\alpha = 0,84 - 0,90$. Tähtsuse mõõtmiseks paluti hinnata väiteid nagu „Minu töö koolis on minu jaoks väga tähtis“, kompetentsuse mõõtmiseks kasutati väidet nagu „Mul on olemas kõik tööks vajalikud oskused“, autonoomsuse puhul kasutati väidet nagu „Ma saan vabalt ja sõltumatult otsustada, kuidas õppetööd läbi viia“ ning mõju hindamiseks kasutati näiteks väidet „Ma saan sisuliselt mõjutada seda, mis minu koolis toimub“. Vastuste kõrgem skoor psühholoogilise võimestatuse skaalal näitab vastava psühholoogilise võimestatuse dimensiooni suuremat esinemist.
3. Töö sisuga rahulolu hindamiseks kasutati Spector'i (1997) tööga rahulolu skaala (*Job Satisfaction Survey*) töö sisuga rahulolu alaskaalat. Väiteid hinnati 6-pallisel skaalal vahemikus 1 „üldse ei nõustu“ ja 6 „nõustun täielikult“. Pärtelpoeg (2009) on kasutanud tööga rahulolu skaala eestikeelset versiooni valimil, mis koosnes arstidest ja ta sai töö sisuga rahulolu alaskaala reliaablusnäitajaks Cronbachi $\alpha = 0,65$. Savisto (2017) sai õpetajate valimil töö sisuga rahulolu skaala seesmiseks reliaabluseks Cronbachi $\alpha = 0,80$. Skaala kõrgem väärtus näitab kõrgemat rahulolu töö sisuga. Töö sisuga rahulolu mõõtmiseks paluti hinnata väiteid nagu „Ma tunnen uhkust oma töö üle“ ja „Minu töö on nauditav“.

Protseduur

Ajavahemikul jaanuar – veebruar 2019 viidi Tallinna Ülikooli Haridusinnovatsiooni keskuse poolt läbi Eesti koolides õpetajate küsitlus „Kooliuuring 2019“. Elektroonse küsitluse läbiviimiseks kasutati *SurveyMonkey* keskkonda. Iga osaleva kooli kontaktisik sai

internetiaadressi, mille abil oli võimalik küsimustikule vastata ning ta edastas selle oma kooli õpetajatele. Uurimuses osalemine oli anonüümne ning konfidentsiaalsuse tagamiseks anti igale vastajale ja ka koolile oma kood.

Magistritöös on kasutatud projekti „Kooliuuring 2019“ käigus kogutud andmeid. Uurimuse läbiviimise järgselt osales antud magistritöö autor andmete kodeerimise ja töötlemise protsessis. Andmete töötlemiseks kasutati programmi Statistica 13.0. Tulemuste analüüsimiseks ja hüpoteeside kontrollimiseks kasutati kirjeldava statistika meetodeid, Pearson'i korrelatsioonanalüüsi ja t-testi.

Valimi kirjeldus

Küsitluses osales 2194 vastajat, kellest 11,7 % ($N = 254$) olid mehed ja 88,3 % ($N = 1914$) naised ning 1,2% ($N = 26$) jätsid oma soo märkimata.

Vastanutest 13% ($N = 283$) olid vanuses alla 30 aasta, 18,4% ($N = 401$) olid vanuses 30-39 aastat, 24,6% ($N = 536$) olid vanuses 40-49 aastat, 27,5% ($N = 601$) olid vanuses 50-59 aastat, 14,6% ($N = 318$) olid vanuses 60-69 aastat ja 2% ($N = 44$) jätsid oma vanuse märkimata.

Vastajate tööstaaž keskmiselt on $M = 19,8$ aastat ($SD = 13,4$) ja staaž praeguses koolis on keskmiselt $M = 11,8$ aastat ($SD = 11,52$). Kõige lühem tööstaaž on kuni 1 aasta ja kõige pikem 61 aastat. Kõige lühem staaž praeguses koolis on kuni 1 aasta ja kõige pikem 61 aastat. Kõige enam vastanutest 31,4% ($N = 684$) on kuni 10 aastase tööstaažiga ja 59,7% ($N = 1292$) vastajatest on praeguses koolis töötanud kuni 10 aastat.

Vastanutest 7% ($N = 154$) töötab koormusega kuni 0,5. 8,6% ($N = 187$) töötab koormusega 0,5-0,74. 10,9 % ($N = 239$) töötab koormusega 0,75-0,99. 40% ($N = 877$) vastanutest töötab koormusega 1,0 ja 33,4% ($N = 730$) töötab suurema koormusega kui 1,0.

9,2 % ($N = 199$) vastanutest kuulub kooli juhtkonda ning 59,4% ($N = 1289$) on sellel õppeaastal ka klassijuhatajad. Vastanutest 24,2% ($N = 528$) omab töölepingut ka mõne teise tööandjaga.

Vastanutest 86,8 % ($N = 1894$) on märkinud oma emakeeleks eesti keele, 12,4 % ($N = 271$) on märkinud vene keele ja 0,8 % ($N = 18$) on märkinud muu keele.

45% ($N = 968$) vastanutest märkis oma eelmise sügise netopalgaks kuus kuni 1000 eurot ja 6,8 % ($N = 148$) märkis oma netopalgaks rohkem kui 1300 eurot kuus.

Tulemused

Juhipoolne võimestav käitumine

Juhipoolse võimestava käitumise skaala seesmist reliaablust kirjeldav Cronbachi $\alpha = 0,91$. Võimestava käitumise skaala keskmine näitaja oli $M = 5,25$; $SD = 1,11$ (Min = 1,0; Max = 7,0).

Õpetaja psühholoogiline võimestatus

Psühholoogilise võimestatuse skaala seesmise reliaabluse hindamiseks leiti iga alaskaala reliaablusnäitaja Cronbachi α ja arvutati keskmised näitajad (Tabel 1).

Tabel 1

Psühholoogilise võimestatuse alaskaalade reliaablusnäitajad, keskmised ja standardhälbed

Võimestatus	Min	Max	Keskmine	Standardhälve	Cronbach'i
					alfa
Tähendus	1,00	7,0	6,12	0,75	0,82
Mõju	1,00	7,0	4,85	1,02	0,82
Autonoomsus	1,00	7,0	5,64	0,89	0,85
Kompetentsus	1,00	7,0	5,80	0,74	0,84

Õpetajate rahulolu töö sisuga

Töö sisuga rahulolu skaala seesmist reliaablust kirjeldav Cronbachi $\alpha = 0,77$. Töö sisuga rahulolu skaala keskmine näitaja oli $M = 4,75$; $SD = 0,75$ (Min = 1,0; Max = 6,0).

Koolijuhi võimestava käitumise, õpetaja psühholoogilise võimestatuse ja töö sisuga rahulolu omavahelised seosed

Koolijuhi võimestava käitumise ja õpetaja psühholoogilise võimestatuse vaheline seos

Töö esimene hüpotees väitis, et koolijuhi võimestav käitumine on positiivses korrelatsioonis õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja aladimensiooniga.

Korrelatsioonanalüüsi tulemusena (Tabel A1) leiti juhi võimestava käitumise ja psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja alaskaala vaheline seos. Juhi võimestav käitumine on seotud tähenduse ($r = 0,29$; $p < 0,001$), mõju ($r = 0,41$; $p < 0,001$), autonoomsuse ($r = 0,36$; $p < 0,001$) ja kompetentsusega ($r = 0,13$; $p < 0,001$). Nendest tulemustest võib järeldada, et mida enam õpetajad tajuvad koolijuhi võimestavat käitumist, seda suurema

tähenduse annavad nad oma tööle, seda rohkem nad tunnevad, et nende tegevus mõjutab koolis toimuvat, nad tajuvad suuremat autonoomsust ja tunnevad ennast kompetentsemana.

Psühholoogilise võimestatuse ja töö sisuga rahulolu vaheline seos

Teine hüpotees väitis, et õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõik neli aladimensiooni (täheendus, mõju, autonoomsus, kompetentsus) on positiivselt seotud töö sisuga rahuloluga.

Korrelatsioonanalüüsi tulemused (Tabel A1) näitasid, et psühholoogilise võimestatuse kõigi alaskaalade ja töö sisuga rahulolu vahel esineb positiivne seos. Töö sisuga rahulolu on positiivselt seotud tähenduse ($r = 0,61; p < 0,001$), mõju ($r = 0,40; p < 0,001$), kompetentsuse ($r = 0,35; p < 0,001$) ja autonoomsusega ($r = 0,35; p < 0,001$). Leitud seoste põhjal saab väita, et mida enam tajuvad õpetajad oma töö tähenduslikkust, tunnevad, et nende tegevus mõjutab koolis toimuvat, peavad ennast kompetentseks ja tajuvad autonoomsust, seda enam on nad oma töö sisuga rahul.

Juhipoolse võimestava käitumise ja töö sisuga rahulolu vaheline seos

Kolmas hüpotees väitis, et mida enam õpetaja tajub juhipoolset võimestavat käitumist, seda rohkem on ta oma töö sisuga rahul.

Korrelatsioonanalüüsi tulemusena (Tabel A1) leiti, et juhi võimestava käitumise ja töö sisuga rahulolu vahel ilmneb seos ($r = 0,27; p < 0,001$). Selle põhjal saab väita, et mida enam õpetajad tajuvad juhipoolset võimestavat käitumist, seda enam on nad oma töö sisuga rahul.

Õpetaja tööstaaži seos psühholoogilise võimestatuse, juhipoolse võimestava käitumise tajumise ja töö sisuga rahuloluga

Esimese küsimusega uuriti, kas õpetajate tööstaažil on seost psühholoogilise võimestatuse, juhipoolse võimestava käitumise tajumise ning töö sisuga rahuloluga. Seost tööstaažiga uuriti eeldusel, et pikema tööstaažiga õpetajad on kooli juhtkonna poolt rohkem hinnatud ning seetõttu võiksid nad tajuda juhi poolset võimestavat käitumist enam, kui noored kolleegid ja sõltuvalt sellest võiksid pikema tööstaažiga õpetajad hinnata ka psühholoogilise võimestatuse aladimensioone ning rahulolu töö sisuga kõrgemalt.

Õpetaja tööstaaži ja psühholoogilise võimestatuse vaheline seos

Korrelatsioonanalüüsi tulemused näitasid, et psühholoogilise võimestatuse dimensioonidest ilmneb seos õpetaja tööstaažiga ainult kompetentsuse tunnetamisega ($r = 0,15; p < 0,001$). Selle põhjal saab järeldada, et pikema tööstaažiga õpetajad tunnevad suuremat

psühholoogilist võimestatust kompetentsuse osas. Tähtsuse ($r = -0,08; p > 0,05$), mõju ($r = -0,02; p > 0,05$) ja autonoomsuse osas ($r = -0,02; p > 0,05$) seoseid ei ilmnenud.

Juhipoolse võimestava käitumise tajumise ja õpetaja tööstaaži vaheline seos

Juhipoolse võimestava käitumise tajumise ja õpetaja tööstaaži osas seost ei esinenud ($r = -0,019; p > 0,05$).

Õpetaja tööstaaži seos töö sisuga rahuloluga

Korrelatsioonanalüüsi tulemusena seost õpetajate tööstaaži ja töö sisuga rahulolu vahel ei leitud ($r = -0,08; p > 0,05$).

Õpetaja psühholoogilise võimestatuse tajumise erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest

Õpetajate psühholoogilise võimestatuse erinevust võrreldi kahe grupi vahel sõltuvalt sellest, kas õpetajad on ka klassijuhatajad või mitte ning kas nad kuuluvad kooli juhtkonda või mitte. Neid gruppe võrreldi seetõttu, et nii klassijuhatajate kui ka juhtkonda kuuluvate õpetajate tööülesanded, koormus, vastutus ja ka otsustusulatus on erinev võrreldes õpetajatega, kes muid rolle peale ainete õpetamise ei täida. Selle alusel eeldati, et nende gruppide vahel võib esineda erinevusi ka psühholoogilise võimestatuse näitajates.

Klassijuhatajate ja mitte klassijuhatajate vahelised erinevused psühholoogilise võimestatuse tajumises (Tabel B1)

T-testi tulemusena leiti, et õpetajad, kes olid ka klassijuhatajad, tajusid suuremat psühholoogilist võimestatust tähtsuse aladimensioonis ($M = 6,17; SD = 0,72$), kui need, kes ei olnud sellel õppeaastal klassijuhatajad ($M = 6,04; SD = 0,78; t(2167) = 3,9; p < 0,001$).

Klassijuhatajate ($M = 4,89; SD = 0,99$) ja mitte klassijuhatajate ($M = 4,78; SD = 1,05$) keskmine näitaja erines ka mõju osas ($t(2167) = 2,5; p < 0,05$). Klassijuhatajad tunnevad, et suudavad koolis toimuvat rohkem mõjutada.

Samuti ilmnisid klassijuhatajatel kõrgemad näitajad kompetentsuse aladimensioonis ($M = 5,84; SD = 0,69$) võrreldes mitte klassijuhatajatega ($M = 5,73; SD = 0,79; t(2167) = 3,2; p < 0,05$) ehk klassijuhatajad tunnevad ennast kompetentsemana.

Klassijuhatajate ($M = 5,63; SD = 0,88$) ja mitte klassijuhatajate ($M = 5,66; SD = 0,88$) hinnang autonoomsuse osas statistiliselt oluliselt ei erinenud ($t(2167) = 0,9; p > 0,05$).

Kooli juhtkonda kuuluvate ja mitte kuuluvate õpetajate vahelised erinevused psühholoogilise võimestatuse tajumises (Tabel B2)

T-testi tulemustest selgus, et õpetajad, kes kuuluvad kooli juhtkonda tunnetavad oma töö suuremat tähendust ($M = 6,33$; $SD = 0,62$), kui need õpetajad, kes juhtkonda ei kuulu ($M = 6,1$; $SD = 0,75$; $t(2173) = 4,11$; $p < 0,001$).

Kooli juhtkonda kuuluvad õpetajad tunnetavad ka seda, et nad suudavad koolis toimuvat rohkem mõjutada ($M = 5,76$; $SD = 0,89$), kui juhtkonda mitte kuuluvad õpetajad ($M = 4,76$; $SD = 0,98$; $t(2173) = 13,8$; $p < 0,001$).

Samuti tunnetasid kooli juhtkonda kuuluvad õpetajad oma psühholoogilist võimestatust autonoomsuse osas kõrgemalt ($M = 5,96$; $SD = 0,80$), kui juhtkonda mitte kuuluvad õpetajad ($M = 5,61$; $SD = 0,89$; $t(2173) = 5,28$; $p < 0,001$) ja ka kompetentsuse osas oli kooli juhtkonda kuuluvate õpetajate ($M = 5,93$; $SD = 0,68$) keskmine näitaja kõrgem, kui juhtkonda mitte kuuluvatel õpetajatel ($M = 5,79$; $SD = 0,74$; $t(2173) = 2,57$; $p < 0,05$).

Õpetajate töö sisuga rahulolu erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest

Õpetajate töö sisuga rahulolu võimalikke gruppide vahelisi erinevusi kontrolliti, kuna klassijuhatajate ja juhtkonda kuuluvate õpetajate tööülesanded on erinevad, võrreldes õpetajatega, kes ei ole klassijuhatajad ega kuulu ka kooli juhtkonda ning selle põhjal võib eeldada, et vastavates gruppides erineb hinnang ka töö sisuga rahulolu osas.

T-testi tulemusena (Tabel B1) leiti, et õpetajad, kes olid sellel õppeaastal ka klassijuhatajad olid töö sisuga rohkem rahul ($M = 4,80$; $SD = 0,74$), kui need õpetajad, kes ei olnud sellel õppeaastal klassijuhatajad ($M = 4,68$; $SD = 0,77$; $t(2162) = 3,53$; $p < 0,001$).

Samuti leiti t-testi tulemusena (Tabel B2), et kooli juhtkonda kuuluvate õpetajate töö sisuga rahulolu on kõrgem ($M = 4,98$; $SD = 0,69$), kui nendel õpetajatel, kes juhtkonda ei kuulu ($M = 4,73$; $SD = 0,76$; $t(2168) = 4,37$; $p < 0,001$).

Koolijuhi võimestava käitumise tajumise erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest

Klassijuhatajate ja mitte klassijuhatajate ning kooli juhtkonda kuuluvate ja mitte kuuluvate õpetajate erinevust juhipoelse võimestava käitumise tajumises osas võrreldi seetõttu, et nii klassijuhatajad kui ka juhtkonda kuuluvad õpetajad peaksid oma töös kooli juhiga rohkem kokku puutuma, kui õpetajad, kes ei ole klassijuhatajad ega kuulu ka kooli juhtkonda. Seega võib vastavates gruppides hinnang juhi võimestava käitumise tajumise osas erineda.

T-testi tulemusena (Tabel B2) leiti, et kooli juhtkonda kuuluvad õpetajad tajuvad juhipoolset võimestavat käitumist enam ($M = 5,59$; $SD = 1,06$), kui juhtkonda mitte kuuluvad õpetajad ($M = 5,21$; $SD = 1,11$; $t(2161) = 4,63$; $p < 0,001$).

Juhipoolse võimestava käitumise tajumisel erisusi klassijuhatajate ($M = 5,25$; $SD = 1,07$) ja mitte klassijuhatajate ($M = 5,24$; $SD = 1,14$; $t(2155) = 0,33$; $p > 0,05$) vahel ei esinenud (Tabel B1).

ARUTELU

Magistritöö eesmärgiks oli leida, millised seosed esinevad koolijuhi võimestava käitumise, õpetaja psühholoogilise võimestatuse ja töö sisuga rahulolu vahel. Uurimistöös püstitati kolm hüpoteesi. Lisaks uuriti, kas juhipoelse võimestava käitumise tajumine, õpetaja psühholoogiline võimestatus ning töö sisuga rahulolu on seotud õpetaja tööstaažiga ja kas esineb erinevusi sõltuvalt juhtkonda kuulumisest ja klassijuhatajaks olemisest.

Koolijuhi võimestav käitumine on positiivselt seotud õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja aladimensiooniga

Hüpotees leidis uurimuse tulemusena kinnitust. Nendest tulemustest võib järeldada, et mida enam õpetajad tajuvad koolijuhi võimestavat käitumist, seda suurema tähenduse annavad nad oma tööle, seda rohkem nad tunnevad, et nende tegevus mõjutab koolis toimuvat, nad tajuvad suuremat autonoomsust ja tunnevad ennast kompetentsemana.

Saadud tulemused on vastavuses Vrhovnik ja tema kolleegide (2018) uurimistulemustega, mille kohaselt on koolijuhtide võimestav käitumine positiivses seoses õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõigi nelja aladimensiooniga (mõju, kompetentsus, tähendus ja autonoomsus). Varasemalt on sarnaste tulemusteni jõudnud ka Paul (2016) oma magistritöös, kus valimiks olid samuti Eesti koolide õpetajad.

Juhi võimestava käitumise seos psühholoogilise võimestatuse aladimensioonidega on ootuspärane tulemus. Õpetajad ei saa oma töös tajuda autonoomsust ja iseseisvalt otsustada oma töö tegemise viiside üle, kui juht neile autonoomsust ei võimalda. Sama on ka mõjuga. Kui juht ei kaasa õpetajaid kooli juhtimistegevustesse, siis õpetajad ei saa ka kooli tegevusi suunata ega kooli käekäiku mõjutada. Spreitzer (1995) on välja toonud, et tähenduslikkuse juures on oluline tööülesannete kooskõlastatus indiviid uskumuste ja hoiakutega. Koolijuhil on oluline roll õpetaja tööülesannete kujunemisel ning see võib põhjendada tähenduse ja juhi võimestava käitumise vahelist seost. Koolijuhid saavad mõjutada ka õpetajate kompetentsust ja selle tajumist, võimaldades neile täiendõpet, andes tööle pidevat tagasisidet ning tõstes seeläbi õpetajate enesekindlust, mis on oluline tegur kompetentsuse tunnetamisel (Quinn & Spreitzer, 1997).

Õpetaja psühholoogilise võimestatuse kõik neli aladimensiooni on positiivselt seotud töö sisuga rahuloluga

Hüpotees leidis uurimuse tulemusena kinnitust. Järelikult, kui õpetajad tajuvad, et nende töö on tähenduslik, nad tunnevad, et on kompetentsed ja saavad koolis toimuvat mõjutada ning neile on antud piisavalt otsustusvabadust, siis on nad oma töö sisuga rohkem rahul.

Tulemused on osaliselt vastavuses Lee ja Nie (2014) uurimuse tulemustega, mille kohaselt on õpetajate psühholoogilise võimestatuse kolm aladimensiooni (täendus, autonoomsus ja mõju) positiivses korrelatsioonis tööga rahuloluga. Sarnaste tulemusteni jõudsid ka Amoli ja Youran (2014), kes uurisid õpetajate rahulolu töö sisuga ja selle seost õpetaja psühholoogilise võimestatuse kuue aladimensiooniga.

Koolijuhi võimestav käitumine on positiivselt seotud õpetaja töö sisuga rahuloluga

Hüpotees leidis kinnitust. Selle põhjal saab järeldada, et mida enam õpetajad tajuvad juhupoolset võimestavat käitumist, seda rohkem on nad oma töö sisuga rahul.

Samade tulemusteni on jõudnud oma uurimuses ka Vecchio ja tema kolleegid (2010), kes järeldasid, et juhi võimestav käitumine, läbi mille julgustatakse töötajate suuremat iseseisvust ning juhi ja töötaja horisontaalset koostööd, toob endaga kaasa töötajate kõrgema tööga rahulolu.

Õpetaja tööstaaži seos psühholoogilise võimestatuse, juhupoolse võimestava käitumise tajumise ja töö sisuga rahuloluga

Esimese küsimusega uuriti, kas õpetajate tööstaaž on seotud psühholoogilise võimestatuse, juhupoolse võimestava käitumise tajumise ja töö sisuga rahuloluga. Uurimuse tulemusena selgus, et õpetaja tööstaaž on psühholoogilise võimestatuse dimensioonidest seotud ainult kompetentsusega ehk staažikamad õpetajad tajuvad ennast kompetentsemana. Psühholoogilise võimestatuse teiste aladimensioonide (mõju, täendus, autonoomsus) osas seost tööstaažiga ei leitud. Tulemused on ootuspärased, kuna üldjuhul oskused ja kogemused töötatud aastate jooksul kasvavad ning seetõttu tajuvad töötajad ennast ka kompetentsemana, aga teised võimestatuse aladimensioonid ei ole ajast sõltuvad.

Tulemused näitasid ka seda, et juhupoolse võimestava käitumise tajumine ei ole seotud õpetaja tööstaažiga. Järelikult tajuvad nii alustavad kui ka staažikamad õpetajad juhupoolset võimestavat käitumist ühtemoodi. Samuti ei leitud seost õpetaja tööstaaži ning töö sisuga rahulolu vahel.

Õpetaja psühholoogilise võimestatuse tajumise erinevused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest

Teise uurimisküsimuse eesmärgiks oli leida, kas õpetaja psühholoogilise võimestatuse tajumises esineb erisusi sõltuvalt sellest, kas õpetaja on klassijuhataja või mitte ning kas ta kuulub kooli juhtkonda või mitte.

Klassijuhatajate ja mitte klassijuhatajate vahelised erinevused psühholoogilise võimestatuse tajumises

Uurimusest tuli välja, et klassijuhatajad tajusid suuremat psühholoogilist võimestatust tähenduse, mõju ja kompetentsuse aladimensioonides võrreldes õpetajatega, kes ei täitnud klassijuhataja rolli. Mishra & Spreitzer (1998) on tähenduslikkust kirjeldanud kui tunnetatud seotust töö eesmärkidega. Võimalik, et klassijuhatajad tajuvad oma tööd eesmärgipärasemana ning seetõttu hindavad ka tähenduslikkust kõrgemalt. Klassijuhatajad võivad oma mõju hinnata kõrgemalt, kuna nad saavad mõjutada seda, mis toimub nende klassis. Klassijuhataja rolliga kaasnevad lisäülesanded ja nende täitmine võib panna õpetajaid tundma ennast kompetentsemana. Autonoomsuse tajumises klassijuhatajate ja mitte klassijuhatajate vahel erisusi ei leitud.

Kooli juhtkonda kuuluvate ja mitte kuuluvate õpetajate vahelised erinevused psühholoogilise võimestatuse tajumises

Uurimuse tulemusena selgus, et õpetajad, kes kuuluvad kooli juhtkonda tunnevad oma tööil suuremat tähendust, kui need õpetajad, kes juhtkonda ei kuulu. Kooli juhtkonda kuuluvad õpetajad tunnevad ka suuremat mõju koolis toimuva suhtes ja nad tajuvad rohkem autonoomsust, kui juhtkonda mitte kuuluvad õpetajad. Kooli juhtkonda kuuluvad õpetajad tunnevad ennast ka kompetentsemana, kui juhtkonda mitte kuuluvad õpetajad. Tulemused on üsnagi loogilised, kuna juhtkonna liikmete ülesanne ongi koolis toimuvaid protsesse suunata ja seeläbi nad saavad kooli käekäiku rohkem mõjutada. Juhtkonna liikmetel on ka rohkem autonoomsust, kuna nende roll nõuab iseseisvat tegutsemist ja ilmselt juhtimisalaste lisäülesannete täitmine tõstab ka õpetajate jaoks nende töö tähenduslikkust ning nad tajuvad ennast ka kompetentsemana, kui õpetajad, kes peale aineõpetaja muid rolle ei täida.

Klassijuhatajate ja juhtkonda kuuluvate õpetajate erinev hinnang psühholoogilise võimestatuse näitajate osas, võrreldes aineõpetajatega, on vastavuses uurimustega, kus on välja toodud, et töö karakteristikud (tööülesannete variatiivsus, töö olulisus, tööülesannete täitmiseks vajalikud oskused) on positiivselt seotud psühholoogilise võimestatuse

aladimensioonidega (Liden, Wayne & Sparrowe, 2000; Shahzad, Farrukh, Ahmed, Lin, & Kanwal, 2018).

Õpetaja töö sisuga rahulolu erisused sõltuvalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest

Kolmanda uurimisküsimuse eesmärgiks oli leida, kas õpetajate töö sisuga rahulolu osas ilmneb erisusi tulenevalt klassijuhatajaks olemisest ja juhtkonda kuulumisest. Tulemustest selgus, et õpetajad, kes täidavad ka klassijuhataja rolli on töö sisuga rohkem rahul, kui õpetajad, kes klassijuhataja rolli ei täitnud. Töö sisuga olid rohkem rahul ka need õpetajad, kes kuulusid kooli juhtkonda võrreldes kooli juhtkonda mitte kuuluvate õpetajatega. Saadud tulemuste põhjal võib järeldada, et nii klassijuhtajad kui ka juhtkonda kuuluvad õpetajad väärtustavad oma tööd rohkem, kui õpetajad kellel on ainult üks roll täita. Üheks põhjuseks on ilmselt see, et nii klassijuhatajate kui ka juhtkonna liikmete töö on mitmekesisem ja see pakub rohkem väljakutseid ning seetõttu on nad töö sisuga rohkem rahul. Väidet toetavad varasemad uurimused, mille tulemusena on leitud, et töö karakteristikud on positiivselt seotud tööga rahuloluga (Chung-Yan, 2010; Ozturk, Hancer & Im, 2014).

Juhipoolse võimestava käitumise tajumise erisused sõltuvalt juhtkonda kuulumisest ja klassijuhatajaks olemisest

Neljanda uurimisküsimusega püüti välja selgitada, kas juhipoolse võimestava käitumise tajumises on erisusi sõltuvalt sellest, kas õpetaja on ka klassijuhataja või kuulub kooli juhtkonda. Uurimuse tulemusena leiti, et nii klassijuhatajad kui ka mitte klassijuhatajad tajuvad juhi võimestavat käitumist ühtemoodi, kuna analüüsi tulemusel erisusi nende kahe grupi vahel ei leitud. Siiski näitasid tulemused, et juhtkonda kuuluvad õpetajad tajuvad juhipoolset võimestavat käitumist rohkem, kui õpetajad, kes juhtkonda ei kuulu. Erinevus võib tuleneda sellest, et juhtkonda kuuluvad õpetajad on koolijuhiga rohkem seotud ja seetõttu nad tajuvad ka juhi võimestava käitumise aspekte rohkem.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et koolijuhi võimestav käitumine on oluline tegur, mis suurendab õpetajate psühholoogilise võimestatuse tajumist ja see omakorda tõstab õpetajate rahulolu töö sisuga. Lee ja Nie (2014) on öelnud, et psühholoogiline võimestatus omab suurt mõju õpetajate professionaalsele arengule ja psühholoogilisele heaolule seega peaksid koolijuhid pöörama rohkem tähelepanu oma võimestava käitumise arendamisele. Lisaks näitasid uurimuse tulemused, et õpetajad, kellel oli täita ka mõni muu roll (klassijuhtaja, juhtkonna liige) tajusid oma töö suuremat tähendust ja olid töö sisuga rohkem rahul.

Sarnaseid uurimusi on läbiviidud ka varasemalt nii Eestis kui mujal maailmas ning saadud tulemused kinnitavad, et tegemist on levinud trendidega.

Uurimuse piirangud, edasise uurimise võimalused

Uurimistöö piiranguna tooksin välja, et antud valimi puhul ei olnud tegemist tõenäosusliku valimiga, kuna koolide valik uuringus osalemiseks oli suunatud ja uurimusest välja jäänud koolides võib olukord olla erinev.

Edasiste uurimuste läbiviimisesse võiks kaasata ka neid õpetajaid, kelle koolide juhid uurimusega ei ühinenud, et saaks tõenäosusliku valimi ja tulemusi üldistada. Uutesse uurimustesse võiks kaasata ka õpilasi ja vaadata, kas võimestatud ning tööga rahul olevad õpetajad mõjutavad mingites aspektides ka õpilasi (näiteks suhtumine õppetöösse).

Uurimuse tulemused näitavad, kuivõrd oluline on koolijuhi roll, et õpetajad tunneksid ennast võimestunult ja oleksid oma tööga rahul. Koolijuhtide jaoks on see oluline teadmine, kuna varasemad uurimused on näidanud, et võimestunud õpetajate juhendamise ja õpetamise kvaliteet on kõrgem, nad kohanevad paremini erinevate nõuetega ning nende igapäevased tegevused on tulemuslikumad, mis omakorda tagab kooli efektiivsema toimimise (Sweetland ja Hoy, 2000).

KASUTATUD KIRJANDUS

- Al-Yaseen, W. S., & Al-Musaileem, M. Y. (2015). Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait. *Compare: A journal of comparative and International education*, 45 (6), 863–885.
- Amoli, F. A., & Youran, M. (2014). Delving the relationship between teacher empowerment and job satisfaction among Iranian EFL teachers in Tehran Aviation university. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 771–777.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25, 487–511.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 22(3), 304–323.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4), 256 – 269.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249–269.
- Aro, I., & Puusepp, K. (2007). Võimestamine ja võimestumine – mõisteanalüüs. *Eesti Arst*, 86 (10), 736-743.
- Bakan, I., Buyukbese, T., Ersahan, B., & Sezer, B. (2014). Effects of job satisfaction on job performance and occupational commitment. *International Journal of Management & Information Technology*, 9(1), 1473-1480.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20, 277-289.
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among US managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65–74.
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C.-Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34–58.
- Chordiya, R., Sabharwal, M., & Goodman, D. (2017). Affective organizational commitment and job satisfaction: A cross-national comparative study. *Public Administration*, 95(1), 178–195.
- Chung, K.-S., & Kim, M. (2018). The impact of psychological empowerment and organizational culture on the early childhood teacher-parent partnerships in South Korea. *Children and Schools*, 40(3), 145–154.
- Chung-Yan, G. A. (2010). The nonlinear effects of job complexity and autonomy on job satisfaction, turnover, and psychological well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 237–251.

- Conger, J.A., & Kanungo, R.N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471–482.
- Davis, K. & Nestrom, J.W. (1989). *Human Behavior at work: Organizational Behavior*. New York: McGraw Hill.
- Gilson, L. L., & Shalley, C. E. (2004). A little creativity goes a long way: An examination of teams' engagement in creative processes. *Journal of management*, 30(4), 453–470.
- Granbak, G. (2015). *Organisatsioonipõhise enesehinnangu seosed volitamise ja innovaatilisusega*. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Guerrero, J. M., Teng-Calleja, M., & Hechanova, M. R. M. (2018). Implicit change leadership schemas, perceived effective change management, and teachers' commitment to change in secondary schools in the Philippines. *Asia Pacific education review*, 19(3), 375–387.
- Jeon, L., & Wells, M. B. (2018). An organizational-level analysis of early childhood teachers' job attitudes: Workplace satisfaction affects early head start and head start teacher turnover. *Child & Youth Care Forum*, 47(4), 563–581.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York, NY: Basic Books.
- Kask, T. (2002). *Organisatsioonile pühendumise, tegevuste volitamise ja organisatsiooni poolt pakutava toetuse tunnetamise omavahelised seosed*. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301–313.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian J., & Wilk, P. (2004). A longitudinal analysis of the impact of workplace empowerment on work satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 25(4), 527–554.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviors (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485–495.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67–79.
- Leech, D., & Fulton, C. R. (2008). Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. *Education*, 128(4), 630–644.
- Lepojevic, V., Dordjevic, B., & Ivanovic-Djukic, M. (2018). Mediating effects of career stages on job-related characteristics - Job satisfaction relationship. *Engineering Economics*, 29(2), 215–225.

- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407–416.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Mishra, A. K., & Spreitzer, G.M. (1998). Explaining how survivors respond to downsizing: The roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management Review*, 22, 567–588.
- Ozturk, A. B., Hancer, M., & Im, J. Y. (2014). Job characteristics, job satisfaction, and organizational commitment for hotel workers in Turkey. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 23(3), 294-313.
- Paul, K (2016). *Psühholoogilise võimestatuse ja juhipoolse võimestava käitumise seosed õpetaja õpikäsitusega*. Tallinna Ülikool: Magistritöö.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational and empowering leader behaviors. *Group Dynamics*, 6(2), 172-197.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142.
- Põlten, A. (2016). *Õpetaja psühholoogilise võimestatuse seosed tööga rahulolu ja innovaatilisusega*. Tallinna Ülikool: Magistritöö.
- Pärtelpoeg, M. (2009). *Noorarstide töö ja eluga rahulolu: Eestis ja Soomes töötavate eesti noorarstide võrdlus*. Tallinna Ülikool: Magistritöö.
- Quinn, R.E., & Spreitzer, G.M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37–48.
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570–580.
- Shahzad, I. A., Farrukh, M., Ahmed, N. O., Lin, L., & Kanwal, N. (2018). The role of transformational leadership style, organizational structure and job characteristics in developing psychological empowerment among banking professionals. *Journal of Chinese Human Resource Management*, 9(2), 107-122.
- Savisto, T. (2017) *Õpetajate poolt tajutud koolijuhi eestvedamisstiili seosed õpetajate tööpaigakiindumuse, töö sisu ja palgaga rahuloluga*. Tallinna Ülikool: Magistritöö.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1990). *Psychology and industry today*. New York: MacMillan Company.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951–960.

- Short, P. M. (1994a). Defining teacher empowerment. *Education, 114*(4), 488–492.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research, 32*(4), 38-52.
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 96*(5), 981–1003.
- Singh, M., & Sarkar, A. (2019). Role of psychological empowerment in the relationship between structural empowerment and innovative behavior. *Management Research Review, 42*(4), 521-538.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*, 518–524.
- Skalli, A., Theodossiou, I., & Vasileiou, E. (2008). Jobs as Lancaster goods: Facets of job satisfaction and overall job satisfaction. *Journal of Socio-Economics, 37*(5), 1906–1920.
- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs. *Educational Administration Quarterly, 41*(2), 237–266.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. London: Sage publications.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal, 38*, 1442-1465.
- Spreitzer, G.M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *The Academy of Management Journal, 39*(2), 483-504.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.
- Terry, P. M. (1996). Empowerment. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 12*(3), 1995-1996.
- Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An 'interpretive' model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*, 666–681.
- Thorlakson, A. J. H., & Murray, R. P. (1996). An empirical study of empowerment in the workplace. *Group and Organization Management, 2*(1), 67-83.
- Uzun, T., & Ozdem, G. (2017). The mediating role of job satisfaction on the relationship between teachers' perceptions of supervisor support and job performances. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies, 9*(7), 84–90.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly, 21*(3), 530–542.

Vrhovnik T., Marič M., Žnidaršič J., & Jordan G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120.

Vroom, V. H. (1967). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wong, C. A., & Laschinger, H. K. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: The mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947-959.

Worrell, T. G., Skaggs, G. E., & Brown, M. B. (2006). School psychologists' job satisfaction: A 22-year perspective in the USA. *School Psychology International*, 27(2), 131-145.

Ybema, J. F., Smulders, P. G. W., & Bongers, P. M. (2010). Antecedents and consequences of employee absenteeism: A longitudinal perspective on the role of job satisfaction and burnout. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 19(1), 102-124.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations, 8th edition*. New York: Pearson.

Zhu, W., May, D. R., & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *The Journal of Leadership Studies*, 11(1), 16-26.

Ölcer, F. (2015). Mediating effect of job satisfaction in the relationship between psychological empowerment and job performance. *Theoretical and Applied Economics*, 3, 111-136.

LISA A

KONSTRUKTIDE VAHELISED SEOSED

Tabel A1.

Juhipoolse võimestava käitumise seosed psühholoogilise võimestatuse aladimensioonidega ning psühholoogilise võimestatuse aladimensioonide ja juhipoolse võimestava käitumise seosed töö sisuga rahuloluga (Pearsoni korrelatsioonikordaja)

	Juhipoolne võimestamine	Rahulolu töö sisuga
Võimestatus täendus	0,29	0,61
Võimestatus mõju	0,41	0,40
Võimestatus kompetentsus	0,13	0,35
Võimestatus autonoomsus	0,36	0,35
Rahulolu töö sisuga	0,27	1,00

$p < 0,001$

LISA B

GRUPPIDE VAHELISED VÕRDLUSED

Tabel B1.

Klassijuhatajate ja mitte klassijuhatajate erinevused psühholoogilise võimestatuse aladimensioonide, töö sisuga rahulolu ja juhivoolse võimestava käitumise tajumise osas

	Klassi- juhatajad		Mitte klassi- juhatajad		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Võimestatus tähendus	6,17	0,72	6,04	0,78	3,90	2167	0,000
Võimestatus mõju	4,89	0,99	4,78	1,05	2,50	2167	0,014
Võimestatus kompetentsus	5,84	0,69	5,73	0,79	3,20	2167	0,001
Võimestatus autonoomsus	5,63	0,88	5,66	0,88	0,90	2167	0,373
Rahulolu töö sisuga	4,80	0,74	4,68	0,77	3,53	2162	0,000
Juhivoolne võimestamine	5,25	1,07	5,24	1,14	0,33	2155	0,741

Tabel B2.

Juhtkonda kuuluvate ja mitte kuuluvate õpetajate erinevused psühholoogilise võimestatuse aladimensioonide, töö sisuga rahulolu ja juhivoolse võimestava käitumise tajumise osas

	Juhtkonda kuuluvad õpetajad		Juhtkonda mitte kuuluvad õpetajad		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Võimestatus tähendus	6,33	0,62	6,10	0,75	4,11	2173	0,000
Võimestatus mõju	5,76	0,89	4,76	0,98	13,80	2173	0,000
Võimestatus kompetentsus	5,93	0,68	5,79	0,74	2,57	2173	0,010
Võimestatus autonoomsus	5,96	0,80	5,61	0,89	5,28	2173	0,000
Rahulolu töö sisuga	4,98	0,69	4,73	0,76	4,37	2168	0,000
Juhivoolne võimestamine	5,59	1,06	5,21	1,11	4,63	2161	0,000