

TALLINNA TEHNIKAÜLIKOOL

Majandusteaduskond

Ärikorralduse instituut

Merit Peterson

**ÕPETAJATE EMOTSIONAALSE INTELLIGENTSUSE JA
PSÜHHOLOOGILISTE PÕHIVAJADUSTE SEOSED TÖÖGA
SEOTUSEGA**

Bakalaureusetöö

Õppekava HAKB02/14, halduskorraldus

Juhendaja: Liina Randmann, PhD

Tallinn 2019

Deklareerin, et olen koostanud töö iseseisvalt ja olen viidanud kõikidele töö koostamisel kasutatud teiste autorite töödele, olulistele seisukohtadele ja andmetele, ning ei ole esitanud sama tööd varasemalt ainepunktide saamiseks. Töö pikkuseks on 6910 sõna sissejuhatusest kuni kokkuvõtte lõpuni.

Merit Peterson

(allkiri, kuupäev)

Üliõpilase kood: 164990HAKB

Üliõpilase e-posti aadress: merit.peterson@gmail.com

Juhendaja: Liina Randmann, PhD:

Töö vastab kehtivatele nõuetele

.....

(allkiri, kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees:

Lubatud kaitsmisele

.....

(nimi, allkiri, kuupäev)

SISUKORD

LÜHIKOKKUVÕTE.....	4
SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	7
1.1 Emotsionaalne töö.....	7
1.2 Emotsionaalne intelligentsus	8
1.3 Psühholoogilised põhivajadused.....	11
1.4 Tööga seotus	13
2. EMPIIRILINE UURING	16
2.1 Uuringu valimi ja meetodi kirjeldus	16
2.2 Vastajate demograafilised andmed	18
2.3 Uuringu tulemused.....	19
3. ANALÜÜS	24
KOKKUVÕTE	29
SUMMARY	32
KASUTATUD ALLIKATE LOETELU.....	34
LISAD	38
Lisa 1. Küsitlusankeet	38
Lisa 2. Student t-testi tulemused kahe kooli õpetajate hinnangu võrdluses	41
Lisa 3. ANOVA testi tulemused vanusegruppide võrdluses	42
Lisa 4. ANOVA testi tulemused tööstaaži gruppide võrdluses	44
Lisa 5. Korrelatsioonid emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel.....	48

LÜHIKOKKUVÕTE

Õpetaja töö on seotud igapäevase suhtlemise ja eneseväljendamisega. Selleks, et õpetaja saaks oma töös olla edukas, peab ta olema teadlik oma emotsioonidest ja nende reguleerimisest. Tööle keskendumiseks peavad olema rahuldatud tema psühholoogilised põhivajadused. Tööga seotus on oluline pühendumuse ja heaolu saavutamisel.

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, missugused on seosed emotsionaalsel intelligentsusel ja psühholoogilistel põhivajadustel tööga seotusega.

Bakalaureusetöös püstitab autor kaks uurimusküsimust:

1. Missugused on seosed tööga seotuse ja emotsionaalse intelligentsuse vahel?
2. Missugused on seosed tööga seotuse ja psühholoogiliste põhivajaduste vahel?

Seatud eesmärgi saavutamiseks viib autor läbi kvantitatiivse uuringu. Uuringu valimi moodustab 64 vastajat. Valim koosneb üldhariduskooli ja hariduslike erivajadustega laste kooli õpetajatest ning õppe- ja kasvatusalaga lähedalt seotud töötajatest. Küsitlusankeedis kasutab autor Wongi ja Law'i (2002) "*The Wong and Law Emotional Intelligence Scale*"; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens ja Lensi (2010) "*The Work-Related Basic Need Satisfaction Scale*" ning Schaufeli, Bakkeri ja Salanova (2006) "*Utrecht Work Engagement Scale*" küsimustikke.

Uuringutulemused näitavad, et emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel esinevad mõõdukad seosed ning psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel esinevad samuti mõõdukad seosed.

Võtmesõnad: emotsionaalne intelligentsus, emotsionaalne töö, psühholoogilised põhivajadused, tööga seotus.

SISSEJUHATUS

21. sajandil rõhub haridussüsteem õpetaja vastutusele. Toimub õpitulemuste pidev võrdlemine ja õpetajatelt oodatakse, et nad suudaksid õpilasi aina paremate tulemusteni viia. Õpetaja töö on muutunud üha enam reguleeritumaks ja ettekirjutatuks, kasvanud on bürokraatia ning avalikkuse terav kontroll. (Price, McCallum 2015)

Samas on õpetamine emotsionaalne töö, mis keskendub õpilaste eest hoolitsemisele ja eeldab häid sotsiaalseid oskusi, et õpilasi edukalt õppetöösse kaasata (Aspfors, Bondas 2013).

Kui õpetaja psühholoogilised põhivajadused on rahuldatud, siis on tööga seotus (*work engagement*) kõrge (Deci, Ryan 2000). Õpetaja tööga seotuse saavutamisele aitab kaasa, kui antakse piisavalt otsustusõigust ja vastutust, selged eesmärgid ning suhted kolleegide ja lapsevanematega on head. Samuti on oluline õpetajale enda emotsioonide reguleerimise võimekus. Salovey ja Mayeri (1990) järgi enda emotsioonide mõistmine, teiste emotsioonide tajumine, enda emotsioonide reguleerimine ja õigel ajal õiges koguses emotsioonide väljendamine toetab positiivset suhtumist töösse. Positiivne suhtumine töösse suurendab omakorda tööga seotust (Akhtar, Boustani, Tsivrikos, Chamorro-Premuzic 2015).

Tööga seotust iseloomustab tarmukus, pühendumine ja süvenemine (Schaufeli, Salanova, González-Romá, Bakker 2002). On mitmeid põhjuseid, miks tööga seotud töötajad tulevad tööga vähem seotud kolleegidest paremini toime. Tööga seotud töötajad kogevad sageli positiivseid emotsioone, on avatumad uutele tööalastele väljakutsetele, abistavad meelsasti kolleege ning on kindlameelsemad ja optimistlikumad. (Cropanzano, Wright 2001)

Õpetajate tööga seotuse teema on aktuaalne. Kuna tööga seotus suurendab pühendumist (Deci, Ryan 2000), on oluline uurida tegureid, mis tööga seotust mõjutavad. Haridusasutustes on pidevalt puudu õpetajatest, selle põhjuseks on nii õpetaja ameti madal maine (OECD ... 2018), kui ka tööle iseloomulik emotsionaalne nõudlikkus ja kõrge töökoormus. Muutumas on tööjõuturg, ameteid ei valita enam eluks ajaks, vaid toimub pidev liikumine ametite ja töökohtade vahel. Seetõttu on

oluline teadvustada, kuidas suurendada praeguste õpetajate lojaalsust ja stabiilsust, et säilitada nende õpetajaametile truuks jäämine.

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada missugused seosed on õpetajate tööga seotusel psühholoogiliste põhivajaduste ja emotsionaalse intelligentsusega. Selleks korraldas autor uuringu, mille tulemuste põhjal saab teha järeldusi ning ettepanekuid kahe eriilmelise kooli õpetajate kohta. Töö autor leiab, et uurimus on vajalik, kuna õpetajate tööga seotus on oluline tegur õpilastele kvaliteetse hariduse tagamisel. Teema on oluline ka laiemas mõttes, sest lisaks õpetaja ametile on tööga seotus tähtis teistelegi kutsealadele. Autorile teadaolevalt ei ole varem Eesti õpetajate hulgas uuritud psühholoogiliste põhivajaduste ja emotsionaalse intelligentsuse seoseid tööga seotusega.

Bakalaureusetöös püstitas autor järgmised uurimusküsimused:

1. Missugused on seosed tööga seotuse ja emotsionaalse intelligentsuse vahel?
2. Missugused on seosed tööga seotuse ja psühholoogiliste põhivajaduste vahel?

Lähtuvalt bakalaureusetöö eesmärgist kasutas autor kvantitatiivset uurimusmeetodit, kus andmeid koguti küsimustiku abil. Küsitluse valimisse kuulusid ühe üldhariduskooli ja ühe hariduslike erivajadustega õpilaste (edaspidi HEV) kooli õpetajad, tugispetsialistid ning teised õppe- ja kasvatusalaga lähedalt seotud töötajad. Vastajad andsid hinnanguid kolme teguri kohta: emotsionaalne intelligentsus, psühholoogilised põhivajadused ja tööga seotus. Saadud tulemused analüüsiti kasutades kirjeldavat statistikat, Student t-testi, Anova dispersioonanalüüsi ja korrelatsioonanalüüsi.

Bakalaureusetöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas antakse kirjandusele tuginedes ülevaade emotsionaalsest tööst, käsitletakse emotsionaalset intelligentsust, psühholoogilisi põhivajadusi ja tööga seotust. Teises osas kirjeldatakse uuringu valimit ja meetodit. Kolmandas osas analüüsitakse uuringu tulemusi ja tehakse järeldusi.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

Teoreetilises ülevaates on loodud teoreetiline raamistik uurimusele. Esmalt tutvustatakse, kuidas emotsionaalne töö on seotud õpetaja tööga. Seejärel on käsitletud emotsionaalset intelligentsust ja psühholoogilisi põhivajadusi. Lõpuks on antud ülevaade tööga seotusest ning varasematest uuringutest, mis käsitlevad selle seoseid emotsionaalse intelligentsuse ja psühholoogiliste põhivajadustega.

1.1 Emotsionaalne töö

“Õpetaja tööd peetakse väärtuslikuks, ehkki vähe väärtustatud ametiks.” (Valk 2016, 11). Usutakse, et õpetaja tööd tehakse suure missioonitundega, kuid samas on see suure töökoormusega stressirohke amet (Valk 2016).

Õpetaja töö on midagi enam kui lihtsalt töö, see on kutseala, mis lisaks professionaalsusele nõuab õpetajalt soovi, pühendumust ja valmisolekut igapäevaselt lahendada erinevaid olukordi. Seejuures võimet kontrollida ning väljendada teadlikult oma emotsioone.

Uuringud näitavad selgelt, et emotsioonid on õpetaja töö põhikomponendid (Schutz, Zembylas 2009, 4). Emotsioon on intensiivne ja lühiajaline reaktsioon, mille kutsub esile konkreetne sihtmärk või põhjus (Barsade, Gibson 2007).

Esimesena võttis kasutusele emotsionaalse töö (*emotional labor*) mõiste Hochschild (1983), kes kirjeldas seda kui protsessi, mille abil eeldatakse, et töötajad juhivad oma tundeid vastavalt organisatsiooni määratletud reeglitele ja juhistele. Ta defineerib, et „emotsionaalne töö on tunnete juhtimine, et luua kõigile nähtav näo- ja kehakuvand.“ (Hochschild 1983, 7).

Wharton (2009) selgitab, et Hochschildi kohaselt ei kujunda emotsioone ainult kultuurilised- ja ühiskondlikud normid, vaid neid reguleerivad üha enam tööandjad ja töötajad juhivad oma tundeid vastavalt tööandja kehtestatud ettekirjutustele. Laiemas mõttes on Grandey (2000) järgi emotsionaalne töö sisemiste tunnete ja välise väljenduse reguleerimine organisatsiooni eesmärkide saavutamiseks.

Emotsioonide reguleerimist ja kontrollitud väljendamist eeldavad teatud kutsealad, mis sisaldavad sagedast kliendi või patsienti kokkupuudet. Sellistel kutsealadel (haiglaõed, majutus- ja toitlustusasutuste teenindajad jne) kohandavad töötajad oma tööalase käitumise ja emotsionaalse väljenduse vastavalt töökoha kehtestatud reeglitele. (Grandey, Diefendorff, Rupp 2013, xiii)

Õpetaja töö on sarnane haiglaõdede ja teenindajate tööga, sest sisaldab tihedat suhtlemist õpilasega.

Burić ja Macuka (2018) viisid läbi uuringu Horvaatia õpetajate hulgas ning selgus, et õpetaja elukutse eeldab emotsionaalset tööd, sest õpetaja töö on piiratud emotsionaalsete reeglitega. Näiteks tuleb vältida liiga tugevate emotsioonide väljendamist, see mõjutab õpetajaid moonutama oma tõelisi tundeid õpilaste ja töö kohta. Seda kinnitab Suttoni, Murdey-Camino ja Knigti (2009) uuring. Selle uuringu järgi tunnevad õpetajad, et nad peavad klassi ees väljendama positiivseid emotsioone ja alla suruma või reguleerima oma negatiivseid emotsioone.

Hosotani ja Imai-Matsumura (2011) Jaapani algkooli õpetajate uuring toetab arusaama, et õpetamine nõuab emotsionaalset tööd ning oskust kasutada emotsioone paindlikult. Seega on emotsionaalse töö korral kehtestatud õpetajale ootused, kuidas ta peaks käituma teatud olukordades.

Kuna haridusasutuste eesmärk on anda õpilastele haridust, mis vastab nõutud tasemele, siis on kool kehtestanud omakorda nõudmised õpetajatele. Õpetajatelt oodatakse professionaalsust õpilastele teadmiste edastamisel, seega peavad nad olema oskuslikud oma emotsioonide väljendamises. Õpetajad on kooli ja kodu vaheliseks puhvriks, mis sageli nõuab neilt häid suhtlemisalaseid võimeid ning see kõik taandub õpetaja emotsioonide kontrollimisele ja oskuslikule väljendamisele.

Mõistes oma tundeid, suudetakse end suhtluses paremini väljendada. Oma tunnete mõistmine aitab aru saada, millal tuleb kasutada emotsionaalse töö võtteid (Asrar-ul-Haq, Anwar, Hassan 2017).

1.2 Emotsionaalne intelligentsus

Brotheridge (2006) järgi on emotsionaalsel intelligentsusel oluline ülesanne olukorra tajumisel ja ootuspärase käitumise väljendamisel, mis omakorda ennustab, kuidas tehakse emotsionaalset tööd. Õpetaja peab olema teadlik talle esitatavatest ootustest õpilastega töötamisel. Guy ja Lee (2015) selgitavad, et kui töötaja peab kasutama emotsionaalset intelligentsust, siis teeb ta järelikult emotsionaalset tööd. Kui emotsionaalse intelligentsuse tase on kõrgem, suudetakse teha

emotsionaalset tööd paremini. Seega eeldab emotsionaalne töö õpetajalt ette mõtlemist ja kontrolli oma tunnete üle. Emotsionaalsel intelligentsusel on oluline roll, sest see näitab, kui edukalt tuleb õpetaja toime emotsionaalse tööga.

Õpetaja on klassiruumis juht, tema töö on juhtida nii õpilasi kui ennast ja selles tegevuses on oluline roll emotsioonidel. Taxer ja Gross (2018) leidsid, et nii õpetajad kui õpilased kogevad ja väljendavad koolis erinevaid emotsioone. Klassi emotsionaalse õhkkonna eest vastutab õpetaja ja sobiva õhkkonna loomiseks tuleb õpetajal enda emotsioone (sisemine regulatsioon) ja õpilaste emotsioone (väline regulatsioon) reguleerida.

Emotsioonide reguleerimine viitab „protsessidele, mille abil inimesed mõjutavad, millised emotsioonid neil on, millal need tekivad ning kuidas nad neid emotsioone kogevad ja väljendavad.” (Gross 1998, 275).

Uuringud on kinnitanud, et emotsionaalne intelligentsus on oluline valdkondades, mis tegelevad teiste eest hoolitsemisega sh õpetaja töö. Kõrge emotsionaalse intelligentsusega õpetajad oskavad paremini hinnata ja juhtida nii enda kui õpilaste emotsioone (Shukla, Adhikari, Ray 2016).

Emotsionaalne intelligentsus on “võime jälgida enda ja teiste tundeid, seostada neid ja kasutada seda teavet mõtete ja tegevuste juhtimiseks.” (Salovey, Mayer 1990, 189). Nagu mõiste ütleb, sisaldab emotsionaalne intelligentsus nii emotsioone kui intelligentsust, mis mõlemad mõjutavad inimest. Emotsionaalne intelligentsus on võime tunda, mõista ja kohandada oma emotsionaalset käitumist optimistlikul viisil. Emotsioonide teadlikkus ja reguleerimise oskus aitab vähendada pidevat muretsemist, suhelda liigselt emotsioonidesse laskumata, olla teiste vastu kaastundlik ja lahendada probleeme ning konflikte. (Salovey, Mayer 1990)

Autori arvates kirjeldab eelnev täpselt õpetajatele esitatavaid ootusi, milleks on läbi tasakaaluka eneseväljenduse tulla toime õpetamisega kaasnevate ülesannete ja väljakutsetega.

Salovey ja Mayer (1990) kirjeldasid emotsionaalset intelligentsust nelja erineva mõõtmega:

1. **Enda emotsioonide hindamine** tähendab võimet mõista oma sügavaid emotsioone ja väljendada neid loomulikult. Inimesed, kes seda valdavad, tunnevad ja tunnetavad oma emotsioone hästi.

2. **Teiste emotsioonide hindamine** puudutab võimet tajuda ja mõista teiste emotsioone. Inimesed, kes seda suudavad, on tundlikumad teiste tunnete ja emotsioone suhtes ning suudavad teiste mõtteid aimata.
3. **Emotsioonide reguleerimine** on võime reguleerida enda emotsioone, mis aitab kiiremini taastuda psühholoogilisest stressist.
4. **Emotsioonide kasutamine** puudutab võimet kasutada oma emotsioone, suunates neid konstruktiivsete tegevuste ja isikliku tulemuslikkuse poole.

Law, Wong ja Song (2004) lisasid Salovey ja Mayeri varasemale käsitlusele, et emotsionaalne intelligentsus on isiksuseomadustest eraldiseisev tegur, mis suudab ennustada töö tulemuslikkust. Wong ja Law (2002) viisid läbi uuringu ühe Hong-Kongi ülikooli tudengite ja samas ülikoolis täiendõppel olnud juhtide seas. Uuringust selgus, et kõrge emotsionaalse intelligentsusega inimesed suudavad paremini kohandada oma reageeringuid olukordadele ja on oskuslikumad oma emotsioonide väljendamises. Oskus emotsioone väljendada loob omakorda head suhted teistega. Seega nad oskavad luua endale heade suhete kaudu harmoonilise töökeskkonna. Sony ja Mekothi (2016) India klienditeenindajate uurimusest selgus samuti, et kõrge emotsionaalse intelligentsusega töötajad kohanevad paremini erinevates olukordades nagu ootamatused, uued ülesanded jms.

Samas madala emotsionaalse intelligentsusega inimesed ei tunne huvi teiste probleemide vastu, neil puudub võime mõista enda ja teiste tundeid ning eriarvamusi (Long, Mardhiah, Chuen 2016). Seega on emotsionaalselt intelligentsed inimesed oma emotsioonide tajumisel ja reguleerimisel osavamad ning suudavad paremini toime tulla negatiivsete tunnetega (Di Fabio, Palazzeschi 2012).

Arvatakse, et emotsionaalne intelligentsus areneb koos vanusega, sest mida rohkem inimene suhtleb teistega, seda rohkem areneb tema eneseväljendusoskus (Mayer, Caruso, Salovey 1999; Mayer, Salovey, Caruso, Sitarenios 2001). Seega emotsionaalne intelligentsus on õpitav ja arendatav (Mayer, Caruso, Salovey 2000).

Oluline on, et õpetajad on emotsioonide juhtimisest teadlikud, sest see aitab neil otsustada, millisel hetkel on teatud emotsioonide kasutamine otstarbekas. Emotsioonide kasutamine ei piirdu vaid õpetaja ja õpilase vahelise suhtlusega, lisaks on veel kolleegid, juhid, lapsevanemad. Nende kõigiga suhtlemine nõuab õpetajatelt oskust valida sobiv suhtlusviis ja olla empaatiline, seda kõike teadlikult soovitud eesmärkide saavutamise nimel.

Fernández-Berrocal ja Ruiz (2008) kinnitavad, et kõrge emotsionaalse intelligentsusega õpetajad loovad tõhusama õpikeskkonna, tulevad paremini toime õpilaste käitumisprobleemide ja häiriva käitumisega, suudavad õpilasi aidata, arendada õpilastevahelisi suhteid ja kiirendada akadeemilist arengut. Autori arvates on sellised oskused olnud ajast-aega õpetajatele vajalikud.

1.3 Psühholoogilised põhivajadused

Enesemääratlemise teooria on motivatsiooniteooria, mille üheks alamteooriaks on põhivajaduste teooria (Ryan, Deci 2017, 239).

Psühholoogiliste põhivajaduste teooria keskendub psühholoogilisel tasandil olevatele vajadustele, mis on inimesele oluliseks energiaallikaks (Ryan 1995). Deci ja Ryani (2000) arvates soodustab psühholoogiliste põhivajaduste rahuldatus edukat ja optimaalset toimimist ning ennetab psühholoogilisi haigusi.

Enesemääratlemise teooria eeldab, et inimese loomulik vajadus on pidevalt areneda. Selleks tuleb tal leida endale sobiv sotsiaalne keskkond, kus ta saab oma potentsiaali ellu viia. Inimese ja keskkonna vaheline suhe ennustab arengut ja käitumist. Seega, võib keskkond psühholoogilisele kasvule ja tervisele kaasa aidata, kuid see võib ka seda häirida. Enesemääratlemise teooria võtab arvesse inimese kahte erinevat toimimisviisi, üks on optimaalne ja teine halvasti kohanev ning uurib, mis neid tegureid soodustavad või takistavad (Ryan & Deci, 2000).

Deci ja Ryani (2000) enesemääratlemise teooria kohaselt on inimese tõhusa toimimise eelduseks psühholoogiliste põhivajaduste (iseseisvusvajadus, kompetentsusvajadus ja kuuluvusvajadus) rahuldamine.

Psühholoogilisi põhivajadusi kirjeldatakse järgnevalt:

1. **Iseseisvusvajadus** on soov kogeda kontrolli oma käitumise üle, tegutsedes oma soovide kohaselt (Deci, Ryan 2000). Selle rahuldatus saavutatakse, kui on võimalik teha isiklikke valikuid, aga ka saades teistelt heakskiit oma otsustele (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens 2008).
2. **Kompetentsusvajadus** on soov tulla toime oma töökeskkonnas, saavutada soovitud tulemusi ja vastu võtta erinevaid väljakutseid (White 1959).

3. **Kuuluvusvajadus** on püüdlus luua lähedasi suhted ning soov saavutada kaasatus (Baumeister, Leary 1995). Kuuluvusvajadus on tõenäolisemalt rahuldatud neil, kes tunnevad end meeskonna osana ja saavad oma mõtteid vabalt väljendada kui neil, kes tunnevad end üksildasena ja kellel ei ole töö juures usalduslikke suhteid (Van den Broeck et al. 2008).

Psühholoogilisi põhivajadusi võib mõista kui alateadlikku kontrolli, mis annab pidevat tagasisidet inimese ja keskkonna vahelise koostoime kvaliteedi kohta (Krapp 2005). Õpetajatele on motiveeritus väga oluline ning seetõttu on tähtis mõista tingimusi, mis seda toetavad või takistavad. Enesemääratlemise teooria kohaselt on sisemise motivatsiooni toetamisel vajalik psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamine (Klaeijnsen, Vermeulen, Martens 2018). Sisemine motivatsioon on motivatsiooni tüüp, mis toob endaga kaasa mitmeid positiivseid tulemusi, näiteks loovus. „Sisemist motivatsiooni defineeritakse kui tegevuse elluviimist oma sisemisest rahulolust ajendatuna, mitte eraldiseisva tagajärje tõttu.“ (Ryan, Deci 2000, 56). Olles sisemiselt motiveeritud, tegutsetakse sisemise rahulolu saavutamise suunas, selleks analüüsitakse pidevalt, kas käesolev tegevus pakub huvi ja naudingut (Ryan, Deci 2000).

Deci ja Ryan (2000) leidsid, et motivatsiooni on võimalik edendada, luues töökeskkond, mis toetab kolme põhilist psühholoogilist vajadust. Ükski psühholoogilistest põhivajadustest ei ole rahaliselt hüvitatav. Eeldatakse, et kõik kolm vajadust on võrdselt olulised. Seega vajaduste mõju saab kogeda ainult siis, kui kõik kolm põhivajadust on täidetud.

Rahuldatud psühholoogilised põhivajadused on tervise ja heaolu ennustajaks. Inimese arengu jaoks on oluline, millisel määral on psühholoogilised põhivajadused rahuldatud. Õpetajaid saab kõige paremini motiveerida toetades nende potentsiaali arendamist. Seega keskkonnas, mis julgustab ja toidab õpetajate loomulikke vajadusi, panustab õpetaja oma töösse rohkem. (Randelović, Stojiljković 2015)

Lam, Cheng ja Choy (2010) uurisid, kuidas kooli toetus on seotud õpetajate motivatsiooniga ja valmisolekuga rakendada innovaatilist projektipõhist õppimist. Uuringu tulemused näitasid, et õpetajad olid motiveeritumad projektipõhist õpet läbi viima, kui nad tajusid, et nende kompetentsus- ja iseseisvusvajadus on rahuldatud.

Õpetajad on koolis need, kes vastutavad õpilaste heaolu ja õppetöö tegevuste motiveerituse eest. Selleks, et ka õpetajad tunneksid end motiveerituna, on vajalik, et nende kuuluvus-, kompetentsus-

ja iseseisvusvajadus oleksid rahuldatud. Õpetajate heaolu eest seisab kooli juhtkond, kelle ülesanne on mõista õpetajate vajadusi. Juhtkonnal tuleb luua õpetajatele tööks sobiv keskkond, mis võimaldab neil areneda, tunda end vajalikuna ning iseseisvana. Tagades õpetajate rahuldatud psühholoogilised põhivajadused, saavad nad täita ootusi ja ülesandeid, mis on neile usaldatud.

1.4 Tööga seotus

Tööga seotus on positiivne ja motiveeriv healuseisund (Bakker, Leiter 2010, 13). Selline seisund on oluline iga töötaja juures, seega tuleb uurida, kuidas saavutada selline seisund ka õpetajatel. Seotus viitab püsivemale emotsionaalsele seisundile, mis ei ole keskendunud ühelegi konkreetsele objektile, sündmusele, isikule või käitumisele — see on sõltumatu ja eraldiseisev käsitlusviis. “Tööga seotust võib defineerida kui positiivset, rahuldust pakkuvat, tööga seotud vaimset seisundit, mida iseloomustab tarmukus, pühendumine ja süvenemine.” (Schaufeli et al. 2002, 74).

Tööga seotust kirjeldatakse läbi järgnevate tegurite (Schaufeli et al. 2002):

1. **Tarmukusele** on iseloomulik töö tegemise ajal kõrge energiatase ja vaimne vastupidavus, soov panustada oma töösse ka siis kui seistakse silmitsi raskustega.
2. **Pühendumine** viitab sellele, et ollakse tugevalt seotud oma tööga ja kogetakse oma töö tähenduslikkust, entusiasmi, inspiratsiooni, uhkust ja väljakutseid.
3. **Süvenemist** iseloomustab täielik keskendumine töösse, aeg läheb kiiresti ja on raskusi töötamist katkestada.

Tööga seotud töötajate arvates ei ole töö stressirohke vaid väljakutseid pakkuv (Bakker, Schaufeli, Leiter, Taris 2008). Õpetaja töös on vajalik, et õpetaja ei tunneks töö tegemist vaimselt väsitava liigse jõupingutusena, vastasel juhul viib see õpetaja kurnatuseni.

Tööga seotus avaldab töötajate sooritusele ulatuslikku mõju. Tööga seotusega kaasnev energia ja keskendumine võimaldavad töötajatel oma töösse maksimaalselt panustada. See energiline keskendumine suurendab põhitöö ülesannete kvaliteeti. Neil on oskus ja motivatsioon keskenduda käesolevale ülesandele. (Bakker, Leiter 2010, 3)

Tööga seotuse võimalikud tagajärjed on seotud positiivsete tööalaste hoiakute, tervise, heaolu ja töö tulemuslikkusega. Need, kes on tööga seotud, on organisatsioonile rohkem pühendunud, puuduvad vähem töölt ja neil pole plaanis töökohta vahetada. Lisaks kogevad nad positiivseid

emotsioone, näitavad üles initsiatiivi ja on tugevalt motiveeritud uusi teadmisi omandama. Kokkuvõttes viitab see sellele, et tööga seotud töötajad on võimekamad ja valmis oma töösse rohkem panustama. Nad eksivad vähem, on vähem seotud tööõnnetustega, on innovaatilisemad ning juhid hindavad neid rohkem kui vähem tööga seotud kolleege. (Schaufeli 2012)

Burić ja Macuka (2018) on kirjeldanud, et õpetaja tööga seotus on oluline lisaks õpetajale endale veel õpilastele, lapsevanematele, koolidele ja haridussüsteemile. Seotud õpetajad on energilised, pühendunud oma õpilastele seatud õpieesmärkide saavutamisele, entusiastlikud õpetamise suhtes, vastupidavad ka siis kui seisavad silmitsi takistustega, tähelepanelikud õpilaste vajaduste suhtes ja on oma töösse süvenenud.

Tööga seotusega käivad kaasas mitmed positiivsed tegurid, seega on tööga seotuse seisund oluline iga ameti juures, nii ka õpetaja ametis. Kuna tööga seotust on võimalik mõjutada, siis on kooli juhtkonnale ja õpetajatele endalegi oluline mõista, missugused on seosed tööga seotusel psühholoogiliste põhivajaduste ja emotsionaalse intelligentsusega.

Mitmetest uuringutest on selgunud, et emotsionaalsel intelligentsusel ja psühholoogilistel põhivajadustel on seos tööga seotusega. Näiteks Zhu, Liu, Guo, Zhao ja Lou (2015) viisid läbi uuringu Hiina meditsiiniõdede hulgas ning kinnitust leidis asjaolu, et tööga seotus on emotsionaalse intelligentsuse tagajärg. Akhtar et al. (2015) uuris haridus-, tööstus- ja meditsiinitöötajaid. Uuringust selgus, et emotsionaalset intelligentsust võib pidada isiklikuks ressursiks, mis soodustab positiivset suhtumist töösse ja suurendab töötajate jõudlust, mille tulemuseks on töötaja kõrgem tööga seotus. Kõrgema emotsionaalse intelligentsusega töötajad algatavad oma kolleegidega tõhusamat suhtlemist, mis omakorda suurendab nende emotsionaalseid varusid. Suuremad emotsionaalsed tagavarad võimaldavad omakorda teha suuremaid jõupingutusi. Leiti, et emotsionaalne intelligentsus ennustab märkimisväärselt rohkem töötajate tööga seotust kui isiksusejooned. Akhtar et al. (2015) kirjeldas Pena ja Extremera (2012) uuringut, mille tulemused näitasid positiivset seost emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel. Tulemused rõhutasid vajadust programmide järele, mis aitavad õpetajatel arendada emotsionaalseid oskusi tööstressorite ennetamisel ning nende entusiasmi ja pühendumise suurendamisel. Silmani (2014) uuringu eesmärk oli uurida, millisel määral prognoosib psühholoogiliste põhivajaduste rahuldamine Türgi akadeemilise personali tööga seotust. Tulemused näitasid olulist positiivset seost kompetentsus-, iseseisvus- ja seotusevajaduse ning

tööga seotuse vahel. Uuringu tulemused tõestasid, et psühholoogiliste põhivajaduste rahuldatus mõjutas positiivselt tööga seotust.

Võib väita, et kui õpetajad tajuvad organisatsiooni toetust, siis tunnevad nad oma organisatsiooniga suuremat seotust ning on väiksem võimalus, et nad oma ametikohalt lahkuvad.

Eelnevalt mainitud uuringud tõestavad, et õpetajate tööga seotus on positiivselt seotud emotsionaalse intelligentsuse ja psühholoogiliste põhivajadustega. Autori arvates on seetõttu oluline jätkata uurimust, kas see seos kehtib bakalaureusetöös uuritavate õpetajate seas.

2. EMPIIRILINE UURING

Empiirilise uuringu peatükis kirjeldab autor uuringu valimit ja meetodit ning annab ülevaate valimi kirjeldavast statistikast.

2.1 Uuringu valimi ja meetodi kirjeldus

Bakalaureusetöö raames viis autor läbi küsitluse üldhariduskooli ja HEV kooli õpetajate, tugispetsialistide ning teiste õppe- ja kasvatusalaga lähedalt seotud töötajate hulgas. Uuringus osalenud üldhariduskoolis töötab 36 õpetajat ja HEV koolis 50 õpetajat, tugispetsialisti ning õppe- ja kasvatusala töötajat.

Bakalaureusetöös püstitatud uurimusküsimustele vastuste leidmiseks valis autor kvantitatiivse uurimusmeetodi. Ajavahemikul 29.01–07.02.2019 viis autor läbi kahe kooli õpetajate seas küsitluse, kasutades selleks küsimustikku, mis koosnes 57 küsimusest (lisa 1). Uuritavad valiti välja lähtuvalt uurimusküsimustest, seega oli tegemist eesmärgistatud valimiga. Küsimustik jagati vastajatele paber kandjal, sest autori arvates distsiplineerib paberankeet küsitletavaid vastama. Küsitlusankeedid jagati samaaegselt kahe kooli töötajatele: üldhariduskoolis 36 õpetajale ja HEV koolis 50 õpetajale sh tugispetsialistidele ning õppe- ja kasvatusalaga lähedalt seotud töötajatele. Andmete kogumisel kasutas autor küsitluste laiali jagamisel koolide kontaktisikute abi. Vastajate anonüümsus tagati ankeetide kogumisega kinnistesse kogumiskastidesse ning saadud tulemuste avalikustamisega bakalaureusetöös üldistatud kujul.

Uurimusküsimustele vastuste saamiseks kokku pandud küsimustik koosneb demograafilistest andmetest ning kolmest sisulisest osast (lisa 1).

Demograafilistest andmetest küsiti vastaja vanust, tööstaaži praeguses organisatsioonis ja ametikohta. Autor ei küsinud vastajate sugu, sest Haridus- ja Teadusministeeriumi andmete kohaselt töötas 2018/2019. õppeaastal üldhariduskoolides ja HEV koolides meesõpetajaid vaid

14,5% (Haridus- ja Teadusministeerium ... 2017). Nii väikese eeldatava valimi korral ei ole võimalik teha soo lõikes ette antud usaldusnivoo piirides statistilisi järeldusi.

Küsitlusankeedi esimeses sisulises osas uuriti õpetajate tööalast emotsionaalset käitumist. Uurimuses kasutati Wongi ja Law'i (2002) emotsionaalse intelligentsuse skaalat "*The Wong and Law Emotional Intelligence Scale*", mis mõõdab emotsionaalse intelligentsuse nelja omadust: enda emotsioonide hindamist, teiste emotsioonide hindamist, emotsioonide reguleerimist ja emotsioonide kasutamist. Küsimustik lähtub Salovey ja Mayeri (1990) emotsionaalse intelligentsuse teooriast, mida on käsitletud bakalaureusetöö teoreetilises osas. Küsimustiku tõlkis töö autor paralleelselt koos juhendajaga eesti keelde, mille käigus võrreldi ja kohandati tõlgitud tekste. Tõlgitud küsimustikuga viis autor läbi pilootuuringu, mille käigus selgitas välja, kas küsimustiku sisu on üheselt mõistetav. Pilootuuringus osalejate esitatud märkused võttis autor arvesse ning tegi parandused küsitluse tekstis.

Teises osas kasutati Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens ja Lensi (2010) psühholoogiliste põhivajaduste skaalat "*The Work-Related Basic Need Satisfaction Scale*", mis võimaldab hinnata iseseisvusvajadust, kompetentsusvajadust ja kuuluvusvajadust. Küsimustik põhineb bakalaureusetöös tuginetud Deci ja Ryani (2000) enesemääratlemise teooria põhimõtetele, mille kohaselt tuleb kolme psühholoogilist põhivajadust uurida koos. Küsimustik on tõlgitud autori ja juhendaja koostöös eesti keelde ning üheselt mõistetavust on kontrollitud pilootuuringu abil.

Kolmandas osas kasutati Schaufeli, Bakkeri ja Salanova (2006) tööga seotuse skaalat "*Utrecht Work Engagement Scale*", mille alusel hinnatakse tarmukust, pühendumist ja süvenemist. Küsimustikku on kasutatud laialdaselt uuringute läbiviimisel. Bakalaureusetöö autor tugineb teoreetilises osas Schaufeli et al. (2002) tööga seotuse mõistele. Uurimuses kasutas autor juba varasemalt eesti keelde tõlgitud küsitlust, mida on kasutatud arvukates Tallinna Tehnikaülikooli ja teiste ülikoolide magistritöödes.

Küsimustikule vastajad hindasid kõiki väiteid Likerti 6-punkti skaalal, kus: 1 = Ei ole üldse nõus, 2 = Ei ole nõus, 3 = Pigem ei ole nõus, 4 = Pigem nõus, 5 = Nõus, 6 = Täiesti nõus.

Küsimustiku tulemuste töötlemiseks kasutas autor sotsiaalteaduslike andmete analüüsiprogrammi IBM SPSS Statistics (versioon 25.0) ja tabelarvutusprogrammi Microsoft Excel.

Andmete töötlemisel kasutas autor kirjeldavat statistikat. Uuringu tulemuste tõlgendamiseks kasutas statistilisi arvutusi. Küsimustiku skaalade usaldusväärsust hinnati Cronbachi α analüüsi abil, kus tulemuse usaldusväärsust tõlgendatakse George ja Mallery (2003) järgi: $\alpha > 0,9$ - suurepärane; $\alpha > 0,8$ - hea; $\alpha > 0,7$ - rahuldav; $\alpha > 0,6$ - küsitav; $\alpha < 0,5$ - vastuvõetamatu (Gliem, Gliem 2003). Kahe andmegrupi vaheliste erinevuste leidmiseks kasutati Student t-testi. Enam kui kahe andmegrupi vaheliste erinevuste statistilise olulisuse kontrollimiseks viidi läbi dispersioonanalüüs One-Way-ANOVA Post Hoc test Tamhane meetodiga. Tunnuste vahelised seosed leiti korrelatsioonanalüüsi abil, kus kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat (ρ). Korrelatsiooni tulemusi tõlgendati vastavalt: $\rho < 0,30$ - nõrk seos; $0,30 \leq \rho < 0,70$ - mõõdukas seos; $0,70 \leq \rho$ - tugev seos (Dancey, Reidy 2004, 176).

Statistilised järeldused on tehtud olulisuse tõenäosusega $p < 0,05$.

Bakalaureusetöös kasutatavad statistilised tähised: aritmeetiline keskmine (m), Cronbachi alfa (α), dispersiooniindeks (t ; F), korrelatsioonikordaja (ρ), olulisuse tõenäosus (p), standardhälve (sd).

2.2 Vastajate demograafilised andmed

Uuringu valimi moodustasid 64 vastajat. Vastanutest oli õpetajaid 69%, kasvatajaid 11%, tugispetsialiste ning õppe- ja kasvatustööga lähedalt seotud töötajaid 14%, ametit ei märkinud 6% (tabel 1).

Tabel 1. Vastajate jaotus lähtuvalt ametist

Amet	Vastajate arv	Osakaal (%)
Õpetaja	44	69
Kasvataja	7	11
Õpetaja tööga seotud amet	9	14
Ei vastanud	4	6
Kokku	64	100

Allikas: Autori koostatud

Kõige vanem vastaja oli 70-aastane ja kõige noorem 25-aastane. Uuringu vastajate keskmine vanus oli 49 aastat. Uuringus osalejad jagunesid vanusegruppidesse, kus 35-aastaseid 11%, 36–49-aastaseid 36%, üle 50-aastaseid 45% ja vanust ei märkinud 8% (tabel 2).

Tabel 2. Vastajate jaotus lähtuvalt vanusest

Vanus (aastates)	Vastajate arv	Osakaal (%)
Kuni 35	7	11
36–49	23	36
Üle 50	29	45
Ei vastanud	5	8
Kokku	64	100

Allikas: Autori koostatud

Kõige pikem tööstaaž organisatsioonis oli 48 aastat ja kõige lühem 3 kuud, keskmine tööstaaž praeguses organisatsioonis oli 15 aastat. Tööstaaži ei märkinud 4 vastajat. Küsitlusele vastanutest oli kuni neli aastat töötanud praeguse organisatsioonis 33%, 5–10 aastat töötanud 14%, 11–25 aastat 23%, üle 26 aasta 23% ja tööstaaži ei märkinud 6% (tabel 3).

Tabel 3. Vastajate jaotus lähtuvalt tööstaažist organisatsioonis

Tööstaaž organisatsioonis (aastates)	Vastajate arv	Osakaal (%)
Kuni 4	21	33
5–10	9	14
11–25	15	23
Üle 26	15	23
Ei vastanud	4	6

Allikas: Autori koostatud

2.3. Uuringu tulemused

Järgnevalt annab autor ülevaate bakalaureusetöös kasutatud emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse alaskaalade usaldusväarsuse näitajatest (tabel 4). Uuringu usaldusväarsuse mõõtmiseks kasutati usaldusväarsuse koefitsienti Cronbachi alfat. Selleks, et saavutada rahuldav usaldusväarsuse koefitsient, tuli emotsionaalse intelligentsuse skaalast eemaldada üks väide (eemaldati nr 1. “Tajun hästi teiste inimeste käitumise motive”). Lisaks tuli psühholoogiliste põhivajaduste küsimustikust eemaldada kaks väidet (eemaldati nr 4. “Mul tuleb töö juures alluda teiste nõudmistele” ja nr 7. ”Kui mul oleks võimalus, siis teeksin töö juures asju teisiti”). Eemaldati need väited, mille skaala sisemine Pearsoni korrelatsioon oli väiksem kui $r = 0,3$. Peale muudatuste sisse viimist varieeruvad skaalade usaldusväarsuse koefitsiendid küsitavast heani (0,65–0,89).

Autor soovis teada, kuidas hindavad õpetajad enda emotsionaalset intelligentsust, psühholoogilisi põhivajadusi ja tööga seotust. Uuringu tulemustest selgus, et kogu valimi õpetajad on hinnanud neid tegureid positiivselt ja suhteliselt sarnaselt (tabel 4).

Emotsionaalse intelligentsuse osas on kõige kõrgem tulemus antud enda emotsioonide hindamisele ($m = 4,9$; $sd = 0,6$), natuke madalama hinnangu on saanud emotsioonide reguleerimine ($m = 4,8$; $sd = 0,7$), järgmiseks on hinnatud teiste emotsioonide hindamine ($m = 4,5$; $sd = 0,6$) ja kõige madalama hinnangu on saanud emotsioonide juhtimine ($m = 4,4$; $sd = 0,8$).

Psühholoogilistest põhivajadustest on kõige kõrgem hinnang antud kuuluvusvajadusele ($m = 4,8$; $sd = 0,6$), veidi madalamalt on hinnatud iseseisvusvajadust ($m = 4,5$; $sd = 0,7$) ning kõige madalam hinnang anti kompetentsusvajadusele ($m = 4,4$; $sd = 0,7$).

Tööga seotuse skaaladest hinnati kõige kõrgemalt pühendumist ($m = 4,8$; $sd = 0,8$), madalam hinnang on antud süvenemisele ($m = 4,4$; $sd = 0,7$) ja tarmukusele ($m = 4,4$; $sd = 0,7$).

Edasi leidis autor koolide lõikes õpetajate keskmised hinnangud ja standardhälbed emotsionaalsele intelligentsusele, psühholoogilistele põhivajadustele ja tööga seotusele.

Autor kontrollis Student t-testi abil, kas kahe kooli õpetajate hinnangute vahel esineb statistiliselt olulisi erinevusi (lisa 2). Analüüsi tulemusel selgus, et statistiliselt olulised erinevused ilmsid kahe skaala osas. Erinevused koolide vahel esinesid enda tunnete hinnangu andmisel ($t = 2,15$; $p = 0,04$) ja iseseisvusvajaduses ($t = 2,22$; $p = 0,03$). HEV kooli õpetajad hindavad (tabel 4) enda tunnete hinnangu andmist pisut kõrgemalt ($m = 5,0$; $sd = 0,6$) kui üldhariduskooli õpetajad ($m = 4,7$; $sd = 0,6$). Iseseisvusvajaduse rahuldatusel andsid HEV kooli õpetajad pisut kõrgema hinnangu ($m = 4,7$; $sd = 0,7$) ja üldhariduskooli õpetajad pisut madalama hinnangu ($m = 4,3$; $sd = 0,7$). Tulemused näitavad, et HEV kooli õpetajad on andnud enda emotsioonide hindamisele ja iseseisvusvajaduse rahuldatusel kõrgemad hinnangud ja üldhariduskooli õpetajad andsid küll positiivsed hinnangud, kuid olid selle hinnangu andmisel tagasihoidlikumad. Tööga seotuse suhtes statistiliselt olulisi erinevusi Student t-test välja ei toonud.

Tabel 4. Koguvalimi ja kahe kooli keskmised hinnangud emotsionaalsele intelligentsusele, psühholoogilistele põhivajadustele ja tööga seotusele ning väidete usaldusväärsused

Skaalad	Koguvalim			Valim koolide lõikes		
	α	m	sd	kool	m	sd
Emotsionaalne intelligentsus						
Enda emotsioonide hindamine	0,65	4,9	0,6	HEV kool	5,0	0,6
				Üldhariduskool	4,7	0,6
Teiste emotsioonide hindamine	0,67	4,5	0,6	HEV kool	4,6	0,5
				Üldhariduskool	4,5	0,7
Emotsioonide reguleerimine	0,82	4,8	0,7	HEV kool	4,8	0,6
				Üldhariduskool	4,8	0,9
Emotsioonide juhtimine	0,88	4,4	0,8	HEV kool	4,5	0,8
				Üldhariduskool	4,4	0,9
Psühholoogilised põhivajadused						
Iseseisvusvajadus	0,68	4,5	0,7	HEV kool	4,7	0,7
				Üldhariduskool	4,3	0,7
Kompetentsusvajadus	0,76	4,4	0,7	HEV kool	4,3	0,7
				Üldhariduskool	4,5	0,8
Kuuluvusvajadus	0,76	4,8	0,6	HEV kool	4,9	0,6
				Üldhariduskool	4,8	0,6
Tööga seotus						
Tarmukus	0,84	4,4	0,7	HEV kool	4,5	0,6
				Üldhariduskool	4,3	0,7
Pühendumine	0,89	4,8	0,8	HEV kool	4,8	0,8
				Üldhariduskool	4,7	0,7
Süvenemine	0,74	4,4	0,7	HEV kool	4,5	0,6
				Üldhariduskool	4,4	0,7

Allikas: Autori koostatud

* Paksendatult on esile toodud tulemused, mis vastavad lisa 2 toodud statistiliselt olulistele $p < 0,05$ väärtustele.

Student t-testi tulemustest saab järeldada, et HEV kooli õpetajad on oma hinnangute andmisel olnud mõnevõrra kindlamad, kuid sisuliselt koolide vahel erinevused puuduvad.

Kuna kahe kooli hinnangutes on ilmnenu statistiliselt olulisi erinevusi vaid üksikute väidete osas, siis järgnevad dispersiooni ning korrelatsiooni arvutused on tehtud koguvalimi kohta.

Edasi jaotati õpetajad vanuse järgi kolme gruppi tulenevalt valimi enda vanuselise koosseisust.

Grupid kodeeriti vanusest lähtuvalt (aastates): 1 = „25–35“, 2 = „36–49“ ja 3 = „50–70“.

Autor kontrollis, kas vanusest sõltuvalt esineb emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel erinevusi. Seda kontrolliti One-Way-ANOVA Post Hoc testi Tamhane meetodiga (lisa 3), mille abil võrreldi keskväärtusi paarisviisiliselt. Selgus, et emotsioonide reguleerimisele antud hinnangutes esines statistiliselt oluline erinevus kõige vanema (3. grupp) ja kõige noorema (1. grupp) vanusegrupi võrdluses (vastavalt $m = 4,53$ ja $m = 5,14$; $F = 3,47$; $p = 0,02$). Statistiliselt oluline erinevus ilmnis lisaks pühendumise skaalal antud hinnangutes kõige vanema (3. grupp) ja kõige noorema (1. grupp) vanusegrupi võrdluses (vastavalt $m = 4,76$ ja $m = 5,26$; $F = 1,64$; $p = 0,01$). Siit järeldub, et vanus toob sisse erinevused pühendumise ja emotsioonide reguleerimise osas.

Õpetajad jaotati praeguses organisatsioonis töötamise staaži järgi (aastates) nelja gruppi, kus 1 = „kuni 4“, 2 = „5–10“, 3 = „11–25“ ja 4 = „üle 25“.

Autor kontrollis, kas tööstaaži pikkusest sõltuvalt esineb emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel erinevusi. Seda kontrolliti One-Way-ANOVA Post Hoc testi Tamhane meetodiga ja selgus, et uuritavate tegurite vahel statistiliselt olulisi erinevusi ei esine (lisa 4).

Seosed emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel

Seoste uurimiseks kasutas autor Spearmani korrelatsioonanalüüsi.

Autor kontrollis, missugused on seosed emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel (lisa 5).

Tarmukusega on mõõdukas seoses enda emotsioonide hindamine ($\rho = 0,54$; $p < 0,01$), emotsioonide reguleerimine ($\rho = 0,61$; $p < 0,01$), emotsioonide juhtimine ($\rho = 0,63$; $p < 0,01$) ja teiste emotsioonide hindamine ($\rho = 0,34$; $p < 0,01$).

Pühendumisega on mõõdukas seoses enda emotsioonide hindamine ($\rho = 0,53$; $p < 0,01$), teiste emotsioonide hindamine ($\rho = 0,47$; $p < 0,01$), emotsioonide reguleerimine ($\rho = 0,57$; $p < 0,01$) ja emotsioonide juhtimine ($\rho = 0,50$; $p < 0,01$).

Süvenemisega on mõõdukas seoses enda emotsioonide hindamine ($\rho = 0,48$; $p < 0,01$), teiste emotsioonide hindamine ($\rho = 0,42$; $p < 0,01$), emotsioonide reguleerimine ($\rho = 0,46$; $p < 0,01$) ja emotsioonide juhtimine ($\rho = 0,39$; $p < 0,01$).

Valdavalt jäävad emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse skaalade vahelised korrelatsioonid mõõdukale positiivsele seotustasandile, väga tugevaid ega väga nõrku seoseid emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel ei esine.

Autor kontrollis, missugused on seosed psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel (lisa 5).

Tarmukusega on mõõdukas seoses iseseisvusvajadus ($\rho = 0,62$; $p < 0,01$), kompetentsusvajadus ($\rho = 0,50$; $p < 0,01$) ja kuuluvusvajadus ($\rho = 0,42$; $p < 0,01$).

Pühendumisega on mõõdukas seoses iseseisvusvajadus ($\rho = 0,63$; $p < 0,01$), kompetentsusvajadus ($\rho = 0,49$; $p < 0,01$) ja kuuluvusvajadus ($\rho = 0,57$; $p < 0,01$).

Süvenemisega on mõõdukas seoses iseseisvusvajadus ($\rho = 0,61$; $p < 0,01$) ja kuuluvusvajadus ($\rho = 0,42$; $p < 0,01$). Süvenemise ja kompetentsusvajaduse vahel seost ei esinenud.

Valdavalt jäävad psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse skaalade vahelised korrelatsioonid mõõdukale positiivsele seotustasandile, väga tugevaid ega väga nõrku seoseid psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel ei esine. Kompetentsusvajaduse ja süvenemise vaheline seos puudub.

3. ANALÜÜS

Bakalaureusetöö uurimuses vaadeldi õpetajate hinnanguid emotsionaalsele intelligentsusele, psühholoogilistele põhivajadustele ja tööga seotusele. Eesmärk oli teada saada, missugused seosed on õpetajate tööga seotusel, psühholoogiliste põhivajaduste ja emotsionaalse intelligentsusega. Püstitatud uurimusküsimustele saadi vastused, et seosed emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel ning psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel on mõõdukad.

Kõigepealt soovis autor välja selgitada, kuidas kogu valimi õpetajad hindavad enda emotsionaalset intelligentsust, psühholoogilisi põhivajadusi ja tööga seotust.

Õpetajalt oodatakse oma emotsioonide valitsemise oskust. See oskus võimaldab neil sellel ametialal edukalt tegutseda. Õpetajad andsid positiivse ühtlase hinnangu emotsionaalsele intelligentsusele, mis näitab, et õpetajad on teadlikud oma emotsioonide reguleerimise vajadusest. Autori arvates võib seostada positiivseid hinnanguid emotsionaalsele intelligentsusele sellega, et õpetaja ameti valimine on sisemine kutsumus ja karjääri valikut tehes on nad olnud teadlikud selle ametiga kaasas käivatest nõuetest ning oma võimetest. Duffy ja Sedlaceki (2007) uurimus kinnitab seda, et õpetajad, kelle töö on nende kutsumus, on teadlikud oma huvidest ja oskustest, mis omakorda soodustab nende karjääri arengut. Ugwu ja Onyishi (2018) leidsid kinnitust, et inimesed, kellel on tugev kutsumus, kogevad tööga seotust. Õpetajate töö spetsiifikaks on see, et seda pole võimalik teha, kui tööga seotus on madal. Uuritavate õpetajate tööga seotuse kohta antud positiivseid hinnanguid võib põhjendada sellega, et tarmukus, pühendumine ja süvenemine on olulised omadused, mis käivad õpetajaametiga kaasas. Psühholoogilistele põhivajadustele antud positiivne hinnang näitab, et õpetajate tööle iseloomulik iseseisvusvajadus on rahuldatud. Seda võib selgitada asjaoluga, et õpetaja igapäevatöö sisaldab piisaval hulgal otsustusvabadust ning see on õpetajaametis tavapärane. Kuna õpetaja amet nõuab erialast kõrgharidust, võib positiivne hinnang kompetentsusvajaduse rahuldatusele olla seotud hea erialase ettevalmistusega. Positiivne hinnang kuuluvusvajaduse rahuldatusele viitab õpetajate seotusele oma õpilaste, lapsevanemate ja kolleegidega ning näitab, et suhted nendega on head. Butler (2012) kinnitab, et heade suhete loomine õpilastega on õpetajatele oluline.

Järgmisena soovis autor välja selgitada, kas õpetajate hinnangutes ilmneb erinevusi uuritavate koolide lõikes. Selgus, et koolide vahel esineb statistiline erinevus vaid kahe skaala osas. See tähendab, et nii üldhariduskooli kui HEV kooli õpetajad oskavad enda ja teiste emotsioone kontrollida ja kasutada ning nende psühholoogilised põhivajadused on rahuldatud.

HEV kooli õpetajate töö erineb tavakooli õpetajate tööst, sest HEV õpilased vajavad õpetajatelt oma igapäevastes toimingutes rohkem toetust ja tähelepanu, mis esitab õpetajale kõrgemad nõudmised. Erinev on õpetamise metoodika ning ootused õpitulemustele. Kuigi tegemist on erinäoliste koolidega, on kahe kooli õpetajate hinnangud uuritavatele skaaladele sarnased. See võib tuleneda sellest, et õpetaja teeb enne tööle asumist teadliku valiku, milline kool vastab tema oskustele ja ootustele kõige paremini. Peale valiku tegemist ei ole enam koolide ega laste erinevustel tähtsust, sest õpetaja saab ellu viia oma kutsumuse. Seda kinnitab Watti ja Richardsoni (2007) uuring Austraalia õpetajate seas, millest selgub, et soov töötada noorte ja lastega on üks peamisi põhjusi õpetaja ameti valimisel. Timms ja Brought (2013) viisid samuti Austraalia õpetajate seas läbi uuringu ning leidsid seosed Ryani ja Deci enesemääratlemise teooriaga. Teooria kohaselt on kolme psühholoogilise põhivajaduse rahuldamise abil võimalik edendada motivatsiooni. Austraalia õpetaja rahulolu oma karjäärivalikuga näitas tugevaid seoseid tööga seotuse skaalade: tarmukuse, pühendumise ja süvenemisega. Lisaks mõjutas karjääri rahulolu õpetaja elujõulisust, pühendumust ning vähendas soovi vahetada ametit. See viitab sellele, et inimeste püüdlused ja vajadused peegelduvad karjäärivalikus ja selles, kui rahul nad tehtud valikuga on.

Edasi uuris autor, kas vanusegruppide hinnangutes esineb erinevusi emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel. Õpetajate võrdluses vanusegrupiti ilmnisid erinevused tööga seotuse alaskaala pühendumise ja emotsionaalse intelligentsuse alaskaala emotsioonide kasutamise osas. Tulemus näitab, et õpetajate emotsioonide reguleerimise oskus aastatega kahaneb. Samas mitmed uuringud kinnitavad, et vanematel (ca 31 – 79 aastased) on emotsionaalne intelligentsus tunduvalt kõrgem kui noorematel (ca 18 – 30 aastased) (Gardner, Qualter 2011; Tsaousis, Kazi 2013). Vanuse ja emotsionaalse intelligentsuse positiivset seost seletatakse elukestva õppe ja elu jooksul kogutud teadmistega (Kaufman, Johnson, Liu 2008). Kuigi uuringud kinnitavad, et emotsionaalne intelligentsus kasvab ajaga, siis bakalaureuseuuring näitas, et nooremal vanusegrupil on kõrgem emotsioonide reguleerimise võime kui vanemal vanusegrupil. Seda võib selgitada sellega, et nooremad õpetajad on teadlikumad oma emotsioonidest ning tegelevad aktiivsemalt nende kontrollimise ja arendamisega.

Pühendumise osas ilmnesid erinevused kõige noorema ja kõige vanema vanusegrupi vahel, täpsemalt pühendumine on nõrgem vanematel õpetajatel ja noorematel on see tugevam. Need tulemused on vastuolus autori nägemusega. Autor eeldas, et pigem nooremad alles otsivad oma kohta elus ning on töökohtade vahel liikuvamad ja vanemad on juba oma koha leidnud ning pühendunud oma valikule. Edaspidi võiks täpsemalt uurida, kuidas mõjutab vanus pühendumist ning millised tegurid võivad seda seost mõjutada. Autori arvates on huvitav uurida näiteks tööle pühendumise ja kolleegide vanuse erinevuse olemasolu vahelisi seoseid.

Edasi kontrollis autor, kas tööstaaž organisatsioonis mõjutab emotsionaalset intelligentsust, psühholoogilisi põhivajadusi ja tööga seotust. Bakalaureuseuuringus õpetajate tööstaažide lõikes statistiliselt olulisi erinevusi ei leitud. Põhjuseks võib olla see, et ankeedis küsiti tööstaaži praeguses organisatsioonis, kuid küsitletute seas võis olla õpetajaid, kellel on tegelikult pikk õpetaja tööstaaž, kuid nad on vahepeal organisatsiooni vahetanud ning see nüanss ei ilmnunud küsitluse käigus. Seega autor leiab, et küsitluses oleks pidanud tööstaaži küsimuse siduma üldise ametialase staažiga. Teadlaste artikleid uurides sai autor teada, et emotsionaalse intelligentsuse ja tööstaaži vahel on leitud vastuolulisi seoseid. Valente, Monteiro ja Lourenço (2019) viitavad oma artiklis Sousa uuringule (2011), milles leiti, et alla kuue aastase tööstaažiga õpetajatel on kõrgem emotsionaalne tajus ja nad suudavad reguleerida paremini negatiivseid seisundeid ja pikendada positiivseid, erinevalt kolleegidest, kelle tööstaaž on üle kuue aasta. See on vastuolus Myinti ja Aungi (2016) uurimusega, mis näitas, et pikema tööstaažiga õpetajatel on kõrgem emotsionaalne intelligentsus kui lühema tööstaažiga õpetajatel. Autor arvab, et Eesti õpetajate hulgas võiks tulevikus uurida tööstaaži seoseid emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel.

Seejärel jõudis autor uurimusküsimuseni, missugused on seoseid emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel. Tulemustest järeldus, et õpetajate emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel esinevad mõõdukad seosed. Korrelatiivne seos ei näita, kas emotsionaalne intelligentsus mõjutab tööga seotust või vastupidi. Siiski võib järeldada, et tööga seotuses domineerib kõigepealt käitumuslik pool. Seega tarmukus näitab energia olemasolu ja selle kasutamist töö juures. Pühendumine näitab töö tähenduslikkust ja süvenemine väljendab oma töösse täielikku keskendumist. Eeldusel, et emotsioonide regulatsioon eelneb käitumisele, siis selle põhjal tegi autor järgneva järelduse. Õpetajatel, kes tulevad toime oma emotsionaalse poolega, on töö juures rohkem energiat, kogevad töö tähenduslikkust ja suudavad keskenduda. Emotsionaalse intelligentsuse positiivne korrelatsioon tööga seotusega, on kooskõlas eelnevate

bakalaureusetöös viidatud uuringutega (Akhtar et al. 2015; Pena, Extremera 2012; Zhu et al. 2015). Õpetajad puutuvad oma töös kokku paljude tööstressoritega, neile esitatud ootused ja nõudmised on kõrged ning selle kõigega toimetulekuks on vajalik emotsionaalne intelligentsus. Lisaks puutuvad õpetajad oma töös kokku mitme erineva osapoolega: õpetajad, õpilased, lapsevanemad, mis nõuab neilt omakorda emotsionaalset tööd. Emotsionaalset intelligentsust omavad õpetajad tulevad kõigi osapooltega suhtlemisega hästi toime ja kogevad seetõttu positiivseid emotsioone. Seega nad oskavad luua endale sellise töökeskkonna, kus neil on meeldiv tööd teha. Duran, Extremera ja Rey (2004) järgi motiveerivad head suhted rohkem pingutama ja panustama töösse, muutes emotsionaalse intelligentsuse isiklikuks ressursiks, mis soodustab tööga seotust.

Teise uurimusküsimusena uuris autor, missugused on seosed psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel. Tulemusi analüüsid selgus, et psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel esinevad suures osas mõõdukad seosed. Nende tegurite vaheline korrelatsioon ei näita, kas tööga seotust mõjutab psühholoogiliste põhivajaduste rahuldatus või vastupidi. Siiski võib arvata, et õpetaja käitumist mõjutab kuuluvusvajadus, sest see näitab, kuivõrd hea suhted on tal oma õpilastega. Lisaks mõjutab käitumist kompetentsusvajadus, sest see määrab, kuivõrd soovib õpetaja omandada teadmisi ja oskusi, et toime tulle tööalaste väljakutsetega. Iseseisvusvajadus näitab õpetaja soovi viia läbi tööalaseid tegevusi vastavalt oma äranägemisele ja saada sellele heakskiit. Korrelatsioonanalüüs näitas, et pea kõikidel tööga seotuse skaaladel on mõõdukas seos kuuluvus-, iseseisvus- ja kompetentsusvajadusega. Omavaheline seos puudub vaid süvenemise ja kompetentsusvajaduse vahel. Seose puudumine võib tuleneda õpetaja tööpetsiifikast, mis ei lase tal töösse süveneda. Õpetaja töö on pidev suhtlemine, erinevatele olukordadele reageerimine ja ühelt teemalt teisele hüppamine. Selline tööviis ei võimalda neil olla püsivas töövoos.

Saadud tulemustest järeldub, et õpetajate tööga seotuse saavutamiseks on oluline, et rahuldatud oleksid iseseisvus-, kompetentsus- ja kuuluvusvajadus. Shuck, Zigarmi ja Owen (2015) uurisid seoseid põhivajaduste teooria ja tööga seotuse vahel. Nende uurimus näitas, et konsultatsioonifirma töötajad, kes kogesid kõrgemat iseseisvust, seotust ja kompetentsust, kogesid ka kõrgemat tööga seotust. Seda kinnitab bakalaureusetöös eelnevalt viidatud uuring (Silman, 2014), kes leidis, et psühholoogiliste põhivajaduste rahuldatus mõjutas positiivselt akadeemilise personali tööga seotust. Samadele tulemustele jõudis uuringus töö autor.

Seega on bakalaureusetöö uurimuse tulemused kooskõlas mitmete teadlaste uurimustega, mis väidavad, et emotsionaalne intelligentsus ja rahuldatud psühholoogilised põhivajadused on seotud tööga seotusega.

Õpetajate emotsionaalse töö, psühholoogiliste põhivajaduste, emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse uurimine on muutumas järjest olulisemaks. Teema on päevakorras mitte ainult sellepärast, et mainitud tegurite vajaka jäämise tõttu võib õpetaja loobuda oma valitud ametikohast, vaid ka seetõttu, et ebameeldivatel emotsioonidel klassis on märkimisväärne mõju õpilaste õppimisvõimele, koolikeskkonnale ja hariduse kvaliteedile üldiselt. Saadud tulemuste põhjal võib anda signaali koolide juhtkonnale pöörata tähelepanu õpetajate emotsioonide reguleerimise poolele. Õpetaja toetab, et õpilase psühholoogilised põhivajadused on rahuldatud, selleks, et õpilane saaks pühenduda õpingutele. Sama tuleb jälgida kooli juhtkonnal õpetajate juures, et rahuldatud saavad nende põhivajadused, mis loovad eeldused tööga seotusele. Tööga seotud õpetajad tunnevad end energilisena, nad on pühendunud ja töösse haaratud ning ei plaani oma ametist loobuda.

KOKKUVÕTE

Bakalaureusetöö uurimuse eesmärk oli teada saada, missugused on seosed psühholoogilistel põhivajadustel ja õpetajate emotsionaalsel intelligentsusel tööga seotusega. Seda uuriti kahe erineva kooli õpetajate (sh tugispetsialistid ning õppe- ja kasvatustööga lähedalt seotud töötajad) näitel, milleks oli üldhariduskool ja HEV kool. Tööga seotuse uurimine võimaldab välja selgitada õpetaja pühendumust ja ennustada lojaalsust.

Teema on oluline, sest tööga seotud õpetajad tulevad paremini toime oma tööülesannetega. Nad tunnetavad oma töö olulisust, panustavad rohkem oma töösse ning on parema tervisega. Kõigest sellest tulenevalt suudab õpetaja pühenduda rohkem õpilaste arendamisse.

Uuringutulemuste analüüsi käigus selgus, et õpetajad hindavad oma emotsionaalset intelligentsust, psühholoogiliste põhivajaduste rahuldatust ja tööga seotust ühtlaselt ja positiivselt. Autori arvates võib sellest järeldada, et ameti valikul on õpetajad olnud teadlikud selle tööga kaasas käivatest erisustest ning võib eeldada, et valik on tehtud sisemist kutsumust järgides. Selgus, et kahe kooli õpetajate antud hinnangud olid sarnased. Sellest võib järeldada, et peale töökoha valikut ja tööle asumist ei oma koolide ja õpilaste erinevus õpetajale enam tähtsust.

Kuna kahe kooli õpetajate antud hinnangud olid sarnased, siis edasise statistilise analüüsi jaoks koolide valimid ühendati. Vanusegruppide vahel ilmnisid erinevused kõige vanema ja kõige noorema vanusegrupi hinnangutes. Erinevused leiti emotsionaalse intelligentsuse skaala enda emotsioonide kasutamise ja tööga seotuse skaala pühendumise osas. Selgus, et noorem vanusegrupp on tööle rohkem pühendunud kui vanem. Emotsioonide kasutamise osas jõudis autor järeldusele, et nooremad õpetajad on teadlikumad oma emotsioonidest kui vanemad ning tegelevad aktiivsemalt nende kontrollimise ja arendamisega. Tööstaažide lõikes statistilisi erinevusi ei esinenud.

Bakalaureusetöö esimese uurimusküsimusega soovis autor teada saada, missugused on seosed tööga seotuse ja emotsionaalse intelligentsuse vahel. Uuringu tulemustest selgus, et emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse vahel esineb mõõdukas seos. Vaatamata sellele, et ootused

õpetajatele on kõrged ning tegutsetakse stressirohkes keskkonnas, oskavad nad oma emotsioone kasutada, on energilised ja kogevad tööd tehes selle tähenduslikkust.

Teise uurimusküsimusega selgitas autor välja, missugused on seosed tööga seotuse ja psühholoogiliste põhivajaduste vahel. Autor jõudis järelduseni, et psühholoogilised põhivajadused on mõõdukas seoses tööga seotusega. Psühholoogiliste põhivajaduste rahuldatust mõjutavad õpetaja suhted õpilaste, lastevanemate ja kolleegidega, kuivõrd õpetaja saab teha iseseisvalt otsuseid, omada kontrolli töö üle ning kas keskkond toetab õpetaja enesearengut.

Kokkuvõtvalt saab bakalaureusetöö tulemuste põhjal kinnitada, et emotsionaalne intelligentsus ja psühholoogilised põhivajadused on mõõdukas seoses tööga seotusega. Tulemuste analüüsi käigus jõudis autor järeldusele, et tööga seotus on tagajärg, sest emotsioonide regulatsioon ja rahuldatud psühholoogilised põhivajadused võiksid eelneda käitumisele. Seega õpetaja enda emotsioonide tundmine, nende teadvustamine ja reguleerimine, lisaks usalduslikud suhted töö juures kõigi osapooltega, otsustusvabadus ning arenguvõimalused — need kõik on tööga seotuse saavutamise eelduseks.

Üldvalimi kohta järelduste tegemiseks oli uuringu valim liiga väike, kuid annab siiski suunised tulevikus uuritava teema laiendamiseks ja edasi arendamiseks. Autori arvates võiks edaspidi uurida, kuidas mõjutab vanus tööga seotuse ühte alaskaalat — pühendumist. Millised on need tegurid, mis seda seost võiksid mõjutada, näiteks samaealiste kolleegide olemasolu? Kuigi bakalaureusetöö uuringus tööstaaž statistiliselt olulisi erinevusi emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel ei näidanud, võiks sedagi teemat edasi arendada. Eelnevalt teiste teadlaste poolt tehtud uuringutulemused selle küsimuse osas on vastuolulised. Seega on autori arvates huvitav täpsemalt välja selgitada missugused on seosed Eesti õpetajate tööstaažil emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotusega.

Bakalaureuseuurimus on oluline õpetajate psühholoogiliste põhivajaduste, emotsionaalse intelligentsuse ja tööga seotuse teema teadvustamisel. Koolide juhtkonnale võib töö põhjal anda soovitusi jälgida tähelepanelikumalt vanemaealiste õpetajate pühendumist ning leida viisid selle säilitamiseks. Kuna uuringutulemused näitasid mõõdukaid seoseid emotsionaalsel intelligentsusel ja psühholoogilistel põhivajadustel tööga seotusega, siis tuleb tähelepanu pöörata õpetajate emotsionaalse intelligentsuse arendamiseks ning vajadusel leida õpetajate enesearenduseks sobivad kursused ning koolitajaid. Kokkuvõtvalt arendada tuleb õpetajate emotsionaalset

intelligentsust ja rahuldada psühholoogilised põhivajadused, mis aitavad tugevdada tööga seotust. Seda tehes saab luua õpetajatele soodsa keskkonna oma kutsumuse elluviimiseks, tagades õpetajate püsima jäämise ühiskonnale niivõrd olulisse ametisse.

SUMMARY

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE, BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS, AND WORK ENGAGEMENT OF TEACHERS

Merit Peterson

Teaching is emotional labor, that is, a teacher must display emotions according to expectations of the education system, no matter what are the teacher's actual feelings. Therefore, it is important for teachers to be able to use and regulate emotions according to particular situations. Teachers with higher emotional intelligence cope better with emotional labor. Self Determination Theory (Deci, Ryan 2000) advocates that motivation can be promoted by creating work contexts that satisfy the three basic psychological needs: the need for autonomy, the need for competence, and the need for relatedness. Previous studies show that emotional intelligence and basic psychological needs are related to work engagement. Work engagement is associated with positive attitudes, lower intentions of leaving the profession, and high job performance.

The aim of this thesis is to determine the relationship between emotional intelligence, basic psychological needs, and work engagement of teachers.

The thesis consists of three parts. In the first part, the theoretical background of emotional intelligence, basic psychological needs, and work engagement is reviewed. To fulfill the aim, an empirical study was carried out with the following questions:

1. What is the relationship between emotional intelligence and work engagement?
2. What is the relationship between basic psychological needs and work engagement?

In the second part, a survey was conducted between teachers and other occupations closely connected to teaching. Respondents were from two different types of schools: a general education school and a school for students with special educational needs. The purposive sample constituted of 64 educational staff of which 69% were teachers.

The questionnaire was composed based on the following studies:

1. The Wong and Law Emotional Intelligence (composed by Wong and Law in 2002).

2. The Work-Related Basic Need Satisfaction Scale (composed by Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens, and Lens in 2010).

3. Utrecht Work Engagement Scale (composed by Schaufeli, Bakker, and Salanova in 2006).

In the third part, the statistics package SPSS was used for analysis. Descriptive statistical methods were used to process the data, Student t-test was used to determine differences between two schools. One-Way-ANOVA Tamhane Post Hoc test was used to determine the differences between age groups and work experience. Correlation analysis was conducted to find the relationship between the attributes of emotional intelligence, basic psychological needs, and work engagement.

Student t-test revealed that teachers of different schools assess their emotional intelligence, basic psychological need satisfaction, and work engagement similarly. The analysis showed that when the teacher makes the decision to carry out it's calling in certain school types, the differences between the school types become irrelevant. This allowed joining the data from different schools for subsequence analysis of age groups.

Dispersion analysis revealed that younger teachers are more committed to their work and are more capable of using own emotions than older teachers. Interestingly, the differences in experience had no influence on the studied parameters.

The results of the correlation analysis showed that there is a moderate relation between emotional intelligence and work engagement, as well as between basic psychological needs and work engagement. With the assumption that the emotional intelligence and the basic psychological needs may precede to work engagement, it turned out that teachers who manage self-emotions have also more vigor, they experience the work with meaningfulness, and focus on current activities well. In addition, the basic psychological need satisfaction is affected by the relations between the teacher and students, how the teacher copes with work-related challenges, the existence of sufficient autonomy, and the approval of school management.

In conclusion, the results of this Bachelor's thesis are useful for school management and the human resource department to understand better teacher work specifics and how to keep teachers in their profession which is important for our society.

KASUTATUD ALLIKATE LOETELU

- Akhtar, R., Boustani, L., Tsivrikos, D., Chamorro-Premuzic, T. (2015). The engageable personality: Personality and trait EI as predictors of work engagement. *Personality and Individual Differences*, 73, 44–49.
- Aspfors, J., Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259.
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87–97.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200.
- Barsade, S. G., Gibson, D. E. (2007). Why Does Affect Matter in Organizations? *Academy of Management Perspectives*, 21(1), 36–59.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Brotheridge, C, M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18, 139–144.
- Burić, I., Macuka, I. (2018). Self-Efficacy, Emotions and Work Engagement Among Teachers: A Two Wave Cross-Lagged Analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726–742.
- Cropanzano, R., Wright, T. A. (2001). When a “Happy” worker is really a “Productive” worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), 182–199.
- Dancey C., Reidy, J. (2004). *Statistics Without Maths for Psychology: Using SPSS for Windows*. 4th ed. London: Prentice Hall.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Duffy, R. D., Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 590–601.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L. (2004). Self-Reported Emotional Intelligence, Burnout and Engagement among Staff in Services for People with Intellectual Disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386–390.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L. (2012). Organizational Justice: Personality Traits or Emotional Intelligence? An Empirical Study in an Italian Hospital Context. *Journal of Employment Counseling*, 49(1), 31–42.

- Emotional labor in the 21st century: diverse perspectives on the psychology of emotion regulation at work. (2013). /Eds. A. Grandey, J. Diefendorff, D. E. Rupp. New York: Psychology Press/Routledge.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421–436.
- Gardner, K. J., Qualter, P. (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2.0. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 492–496.
- Gliem, A. J., Gliem, R. R. (2003). Calculating, Interpreting, And Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient For Likert-Type Scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 82–88.
- Grandey, A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Guy, M. E., Lee, H. J. (2015). How Emotional Intelligence Mediates Emotional Labor in Public Service Jobs. *Review of Public Personnel Administration*, 35(3), 261–277.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018) Õpetajate arv ja ametikohtade arv kokku. — [E-andmebaas] <https://www.haridussilm.ee/> (6. mai 2019).
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hosotani, R., Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039–1048.
- Kaufman, A. S., Johnson, C. K., Liu, X. (2008). A CHC Theory-Based Analysis of Age Differences on Cognitive Abilities and Academic Skills at Ages 22 to 90 Years. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(4), 350–381.
- Klaeijns, A., Vermeulen, M., Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 626–641.
- Lam, S., Cheng, R. W., Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497.
- Law, K. S., Wong, C.-S., Song, L. J. (2004). The Construct and Criterion Validity of Emotional Intelligence and Its Potential Utility for Management Studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483–496.
- Long, C. S., Mardhiah, Y., Chuen, T. W. (2016). The Impact of Emotional Intelligence on Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Management, Accounting & Economics*, 3(8), 544–552.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence:

- The case for ability scales. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* /Eds. R. Bar-On, J. D. A. Parker. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 320–342.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion (Washington, D.C.)*, 1(3), 232–42.
- Myint, A., Aung, A. (2016). The Relationship Between Emotional Intelligence and Job Performance of Myanmar School Teachers. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 1(1), 1–16.
- OECD. (2018) TALIS- Pädevad ja motiveeritud õpetajad ning haridusametuste juhid. Kätesaadav: <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/talis> , (5. mai 2019).
- Pena, M., Extremera, N. (2012). Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels of Burnout and Engagement. *Revista de Educación*, 604–627.
- Price, D., McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers’ well-being and “fitness.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195–209.
- Randelović, K., Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME: Casopis za Društvene Nauke*, 39(3), 823–844.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* /Eds. K. W. Brown, D. J. Creswell, R. M. Ryan. New York: Guilford press.
- Ryan, Richard M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement. What Do We Know and Where Do We Go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14, 3–10.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schutz, P. A., Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers’ Lives. – *Advances in Teacher Emotion Research.* /Eds. P. A. Schutz, M. Zembylas. Boston, MA: Springer US, 3–11.
- Shuck, B., Zigarmi, D., Owen, J. (2015). Psychological needs, engagement, and work intentions: A Bayesian Multi-measurement, Mediation Approach and Implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 39(1), 2–21.
- Shukla, S., Adhikari, B., Ray, M. (2016). Emotional Intelligence and Job Satisfaction: An Empirical Investigation. *Amity Global HRM Review*, 6, 54–61.
- Silman, F. (2014). Work-related basic need satisfaction as a predictor of work engagement among

- academic staff in Turkey. *South African Journal of Education*, 34(3), 1–5.
- Sony, M., Mekoth, N. (2016). The relationship between emotional intelligence, frontline employee adaptability, job satisfaction and job performance. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 30, 20–32.
- Sousa, R. L. V. (2011). *Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar*. (Master`s thesis) Universidade da Madeira.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137.
- Taxer, J. L., Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how.” *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189.
- Timms, C., Brough, P. (2013). “I like being a teacher”: Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 768–789.
- Tsaousis, I., Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169–173.
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E. (2018). Linking Perceived Organizational Frustration to Work Engagement. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 220–239.
- Valente, S., Monteiro, A. P., Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741–750.
- Valk, A. (2016). Õpetajaameti atraktiivsus. Tartu. Kättesaadav: https://www.hm.ee/sites/default/files/hmin_opetaja_atraktiivsus.pdf , (9. mai 2019)
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H., Soenens, B., Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Wharton, A. S. (2009). The Sociology of Emotional Labor. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 147–165.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- Wong, C.-S., Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.
- Work engagement: A handbook of essential theory and research. (2010). /Eds. A. B. Bakker, M. P. Leiter. New York: Psychology Press.
- Zhu, Y., Liu, C., Guo, B., Zhao, L., Lou, F. (2015). The impact of emotional intelligence on work engagement of registered nurses: the mediating role of organisational justice. *Journal of Clinical Nursing*, 24(15–16), 2115–2124.

LISAD

Lisa 1. Küsitlusankeet

Hea vastaja!

Igapäevane töö esitab haridustöötajatele suuri emotsionaalseid nõudmisi, selleks on tähtis mõista, kuidas nad tulevad toime oma pingetega. Käesolev küsimustik on vajalik, et hinnata haridustöötajate tööalast emotsionaalset käitumist, tööga seotud baasvajadusi ja tööga seotust. Vastused on konfidentsiaalsed ning kasutatakse üldistatud kujul Tallinna Tehnikaülikooli bakalaureusetöö raames. Kõigile küsimustele tuleb vastata lähtuvalt oma praegusest töökohast ja tööülesannetest. Kogu küsimustikule vastamiseks kulub keskmiselt 10-15 minutit. Palun vastake igale küsimusele tõmmates sobivale vastusevariandile ring ümber.

Tänades
Merit Peterson

Vajaliku taustinformatsiooni kogumiseks, palun vastake järgmistele Teid iseloomustavatele küsimustele

Vanus	(täisaastates)
Tööstaaž praeguses organisatsioonis	(täisaastates)
Ametikoht organisatsioonis (märgi sobiv)	/õpetaja /kasvataja /pedagoogi abi /abiõpetaja/ muu:

I Palun hinnake 6- punkti skaalal, kuidõrd nõustute alljärgnevate väidetega

1- Ei ole üldse nõus 2- Ei ole nõus 3- Pigem ei ole nõus 4- Pigem nõus 5- Nõus 6- Täiesti nõus

1.	Tajun hästi teiste inimeste käitumise motiive.	1	2	3	4	5	6
2.	Tunnen ära oma kaaslaste emotsioonid nende käitumise järgi.	1	2	3	4	5	6
3.	Püstitan endale eesmärged ja annan endast parima nende elluviimiseks.	1	2	3	4	5	6
4.	Suudan kontrollida enda emotsioone ja lahendada probleeme ratsionaalselt.	1	2	3	4	5	6
5.	Enamasti tean, mida tunnen.	1	2	3	4	5	6
6.	Oskan hästi teiste tundeid tähele panna.	1	2	3	4	5	6
7.	Veenan ennast alati, et tulen toime võetud ülesannetega.	1	2	3	4	5	6
8.	Olen võimeline enda emotsioone kontrollima.	1	2	3	4	5	6

Lisa 1 järg

9.	Olen teadlik oma emotsioonidest.	1	2	3	4	5	6
10.	Olen tundlik teiste tunnete ja meeleolude suhtes.	1	2	3	4	5	6
11.	Suudan ennast ise motiveerida.	1	2	3	4	5	6
12.	Suudan kiiresti rahuneda kui olen vihastanud.	1	2	3	4	5	6
13.	Ma tõepoolest mõistan oma tegelikke tundeid.	1	2	3	4	5	6
14.	Mõistan hästi mind ümbritsevate inimeste emotsioone.	1	2	3	4	5	6
15.	Julgustan ennast alati andma endast parimat.	1	2	3	4	5	6
16.	Suudan oma emotsioone hästi kontrollida.	1	2	3	4	5	6
17.	Tean alati, kas olen õnnelik või ei ole.	1	2	3	4	5	6

II Palun hinnake 6- punkti skaalal, kui võrd nõustute alljärgnevate väidetega

1- Ei ole üldse nõus 2- Ei ole nõus 3- Pigem ei ole nõus 4- Pigem nõus 5- Nõus 6- Täiesti nõus

1.	Saan tööl vabalt väljendada oma mõtteid ja ideid.	1	2	3	4	5	6
2.	Ma ei tunne ennast piisavalt pädevana.	1	2	3	4	5	6
3.	Tööl tunnen end täisväärtusliku grupiliikmena.	1	2	3	4	5	6
4.	Mul tuleb töö juures alluda teiste nõudmistele.	1	2	3	4	5	6
5.	Tulen toime kõikide tööalaste ülesannetega.	1	2	3	4	5	6
6.	Ma ei sulandu hästi oma töökaaslaste gruppi.	1	2	3	4	5	6
7.	Kui mul oleks võimalus, siis teeksin töö juures asju teisiti.	1	2	3	4	5	6
8.	Mul on töö tegemiseks kõik vajalikud oskused.	1	2	3	4	5	6
9.	Saan teistega avameelselt kõneleda teemadel, mis mulle on olulised.	1	2	3	4	5	6
10.	Tööl saan täita ülesandeid, mis mulle ka tegelikult meeldivad ja sobivad.	1	2	3	4	5	6
11.	Kahtlen, kas olen võimeline oma tööd tegema nõutud tasemel.	1	2	3	4	5	6
12.	Tunnen end kolleegidega koos olles tihti üksildasena.	1	2	3	4	5	6
13.	Mul on võimalus teha tööd viisil, mis minu meelest on õige.	1	2	3	4	5	6
14.	Saan oma tööülesannetega hästi hakkama.	1	2	3	4	5	6
15.	Mind kaasatakse erinevatesse sotsiaalsetesse üritustesse.	1	2	3	4	5	6
16.	Olen sunnitud täitma tööülesandeid, mis mulle ei meeldi.	1	2	3	4	5	6
17.	Olen veendunud, et tulen toime ka väga keerukate ülesannetega.	1	2	3	4	5	6
18.	Mul on mitu töökaaslast, kes mind tegelikult ka mõistavad.	1	2	3	4	5	6
19.	Mul pole kellegagi oma mõtteid jagada.	1	2	3	4	5	6

Lisa 1 järg

III Palun hinnake 6- punkti skaalal, kuivõrd nõustute alljärgnevate väidetega

1- Ei ole üldse nõus 2- Ei ole nõus 3- Pigem ei ole nõus 4- Pigem nõus 5- Nõus - Täiesti nõus

1.	Tööd tehes tunnen end energiast pakatavana.	1	2	3	4	5	6
2.	Minu töö on tähendusrikas ja sellel on selge eesmärk.	1	2	3	4	5	6
3.	Tööd tehes lendab aeg märkamatuks.	1	2	3	4	5	6
4.	Tunnen end töö juures energilise ja jõudsana.	1	2	3	4	5	6
5.	Olen innustunud oma tööd tehes.	1	2	3	4	5	6
6.	Töötades unustan kõik teised asjad ja mured.	1	2	3	4	5	6
7.	Minu töö inspireerib mind.	1	2	3	4	5	6
8.	Hommikul tõustes lähen tööle hea meelega.	1	2	3	4	5	6
9.	Tunnen end hästi kui saan intensiivselt töötada.	1	2	3	4	5	6
10.	Olen oma töö üle uhke.	1	2	3	4	5	6
11.	Tavaliselt „sukeldun“ oma töösse.	1	2	3	4	5	6
12.	Olen suuteline pikalt järjest töötama.	1	2	3	4	5	6
13.	Minu jaoks on minu töö väljakutseid pakkuv.	1	2	3	4	5	6
14.	Töötades satun tihti hoogu.	1	2	3	4	5	6
15.	Tunnen, et tööd tehes olen vaimselt väga vastupidav.	1	2	3	4	5	6
16.	Mul on tihti raske end tööst „lahti raputada“.	1	2	3	4	5	6
17.	Olen tööd tehes väga järjekindel ka siis, kui kõik ei laabu hästi.	1	2	3	4	5	6

Täna vastamast!

Lisa 2. Student t-testi tulemused kahe kooli õpetajate hinnangute võrdluses

Skaalad	t	p
Emotsionaalne intelligentsus		
Enda emotsioonide hindamine	2,15	0,04
Teiste emotsioonide hindamine	0,70	0,49
Emotsioonide reguleerimine	0,29	0,77
Emotsioonide juhtimine	0,54	0,59
Psühholoogilised põhivajadused		
Iseseisvusvajadus	2,22	0,03
Kompetentsusvajadus	-0,86	0,39
Kuuluvusvajadus	0,54	0,59
Tööga seotus		
Tarmukus	1,15	0,26
Pühendumine	0,48	0,64
Süvenemine	0,20	0,84

Allikas: Autori koostatud

* Paksendatult on esile toodud tulemused, mis vastavad $p < 0,05$ väärtustele.

Lisa 3. ANOVA testi tulemused vanusegruppide võrdluses

Skaalad	Vanusegrupp	p	m	F	
Emotsionaalne intelligentsus					
Enda tunnetele hinnangu andmine	1	2	0,69	4,75	0,63
		3	0,95		
	2	1	0,69	5,00	
		3	0,79		
	3	1	0,95	4,86	
		2	0,79		
Teiste tunnetele hinnangu andmine	1	2	0,96	4,50	0,24
		3	1,00		
	2	1	0,96	4,59	
		3	0,88		
	3	1	1,00	4,47	
		2	0,88		
Emotsioonide reguleerimine	1	2	0,75	5,14	3,47
		3	0,02		
	2	1	0,75	4,96	
		3	0,12		
	3	1	0,02	4,53	
		2	0,12		
Emotsioonide juhtimine	1	2	0,09	5,01	2,44
		3	0,06		
	2	1	0,09	4,37	
		3	1,00		
	3	1	0,06	4,34	
		2	1,00		
Psühholoogilised põhivajadused					
Iseseisvusvajadus	1	2	0,80	4,68	0,21
		3	0,92		
	2	1	0,80	4,49	
		3	0,98		
	3	1	0,92	4,56	
		2	0,98		

Lisa 3 järg

Skaalad	Vanusegrupp		p	m	F
Kompetentsusvajadus	1	2	0,89	4,64	0,48
		3	0,80		
	2	1	0,89	4,42	
		3	0,98		
	3	1	0,80	4,35	
		2	0,98		
Kuuluvusvajadus	1	2	0,81	4,60	0,54
		3	0,80		
	2	1	0,81	4,86	
		3	1,00		
	3	1	0,80	4,87	
		2	1,00		
Tööga seotus					
Tarmukus	1	2	0,48	4,67	0,53
		3	0,36		
	2	1	0,48	4,42	
		3	1,00		
	3	1	0,36	4,39	
		2	1,00		
Pühendumine	1	2	0,01	5,26	1,64
		3	0,01		
	2	1	0,01	4,72	
		3	1,00		
	3	1	0,01	4,76	
		2	1,00		
Süvenemine	1	2	0,09	4,76	1,33
		3	0,42		
	2	1	0,09	4,32	
		3	0,72		
	3	1	0,42	4,50	
		2	0,72		

Olulisus $p < 0,05$

Allikas: Autori koostatud

* Paksendatult on esile toodud tulemused, mis vastavad $p < 0,05$ väärtustele.

Lisa 4. ANOVA testi tulemused tööstaaži gruppide võrdluses

Skaalad	Tööstaaž organisatsioonis	p	m	F	
Emotsionaalne intelligentsus					
Enda emotsioonide hindamine	1	2	0,98	5,01	0,39
		3	0,95		
		4	1,00		
	2	1	0,98	4,81	
		3	1,00		
		4	1,00		
	3	1	0,95	4,83	
		2	1,00		
		4	0,99		
	4	1	1,00	4,95	
		2	1,00		
		3	0,99		
Teiste emotsioonide hindamine	1	2	1,00	4,48	0,87
		3	1,00		
		4	0,80		
	2	1	1,00	4,53	
		3	0,98		
		4	0,91		
	3	1	1,00	4,38	
		2	0,98		
		4	0,52		
	4	1	0,80	4,71	
		2	0,91		
		3	0,52		
Emotsioonide reguleerimine	1	2	0,80	4,99	1,22
		3	0,43		
		4	0,96		
	2	1	0,80	4,53	
		3	1,00		
		4	0,98		
	3	1	0,43	4,62	
		2	1,00		
		4	0,97		
	4	1	0,96	4,80	
		2	0,98		
		3	0,97		

Lisa 4 järg

Skaalad	Tööstaaž organisatsioonis	p	m	F	
Emotsioonide juhtimine	1	2	0,66	4,65	1,01
		3	0,90		
		4	0,92		
	2	1	0,66	4,11	
		3	0,99		
		4	0,96		
	3	1	0,90	4,35	
		2	0,99		
		4	1,00		
	4	1	0,92	4,43	
		2	0,96		
		3	1,00		
Psühholoogilised põhivajadused					
Iseseisvusvajadus	1	2	0,17	4,57	1,41
		3	1,00		
		4	1,00		
	2	1	0,17	4,09	
		3	0,16		
		4	0,16		
	3	1	1,00	4,65	
		2	0,16		
		4	1,00		
	4	1	1,00	4,65	
		2	0,16		
		3	1,00		
Kompetentsusvajadus	1	2	1,00	4,37	0,56
		3	0,96		
		4	1,00		
	2	1	1,00	4,46	
		3	1,00		
		4	0,97		
	3	1	0,96	4,60	
		2	1,00		
		4	0,81		
	4	1	1,00	4,26	
		2	0,97		
		3	0,81		

Lisa 4 järg

Skaalad	Tööstaaž organisatsioonis	p	m	F	
Kuuluvusvajadus	1	2	0,62	4,91	1,09
		3	1,00		
		4	1,00		
	2	1	0,62	4,50	
		3	0,69		
		4	0,79		
	3	1	1,00	4,90	
		2	0,69		
		4	1,00		
	4	1	1,00	4,85	
		2	0,79		
		3	1,00		
Tööga seotus					
Tarmukus	1	2	0,81	4,56	0,79
		3	0,85		
		4	1,00		
	2	1	0,81	4,26	
		3	1,00		
		4	0,85		
	3	1	0,85	4,31	
		2	1,00		
		4	0,89		
	4	1	1,00	4,54	
		2	0,85		
		3	0,89		
Pühendumine	1	2	0,99	4,93	0,67
		3	0,81		
		4	1,00		
	2	1	0,99	4,76	
		3	1,00		
		4	1,00		
	3	1	0,81	4,61	
		2	1,00		
		4	0,85		

Lisa 4 järg

Skaala	Tööstaaž organisatsioonis	p	m	F
	4	1	1,00	4,91
		2	1,00	
		3	0,85	
Süvenemine	1	2	0,95	4,53
		3	0,53	
		4	0,83	
	2	1	0,95	4,25
		3	1,00	
		4	0,60	
	3	1	0,53	4,78
		2	1,00	
		4	0,10	
	4	1	0,83	4,76
		2	0,60	
		3	0,10	
				2,44

Olulisus $p < 0,05$

Allikas: Autori koostatud

Lisa 5. Korrelatsioonid emotsionaalse intelligentsuse, psühholoogiliste põhivajaduste ja tööga seotuse vahel

Skaalad	Vanus	Staaž	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	C1	C2	C3
Vastaja vanus	1,00											
Staaž organisatsioonis	0,54**	1,00										
Emotsionaalne intelligentsus												
Enda emotsioonide hindamine (A1)	-0,01	-0,11	1,00									
Teiste emotsioonide hindamine (A2)	-0,07	0,09	0,48**	1,00								
Emotsioonide reguleerimine (A3)	-0,28*	-0,25	0,50**	0,36**	1,00							
Emotsioonide juhtimine (A4)	-0,23	-0,16	0,58**	0,21	0,54**	1,00						
Psühholoogilised põhivajadused												
Iseseisvusvajadus (B1)	-0,07	-0,01	0,55**	0,21	0,35**	0,44**	1,00					
Kompetentsusvajadus (B2)	-0,20	-0,05	0,36**	0,29*	0,55**	0,53**	0,25	1,00				
Kuuluvusvajadus (B3)	-0,02	-0,03	0,48**	0,36**	0,20	0,34**	0,55**	0,37**	1,00			
Tööga seotus												
Tarmukus (C1)	-0,06	-0,11	0,54**	0,34**	0,61**	0,63**	0,62**	0,50**	0,42**	1,00		
Pühendumine (C2)	-0,18	-0,13	0,53**	0,47**	0,57**	0,50**	0,63**	0,49**	0,57**	0,74**	1,00	
Süvenemine (C3)	0,01	0,01	0,48**	0,42**	0,46**	0,39**	0,61**	0,24	0,42**	0,70**	0,72**	1,00

** Olulisus $p < 0,01$

* Olulisus $p < 0,05$

Allikas: Autori koostatud