

Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemus ja subjektiivne heaolu

Minni Aia-Utsal^{a1}, Kristi Kõiv^a

^a Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Uurimuse eesmärk on kirjeldada ja võrrelda õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemust ning hinnanguid subjektiivsele heaolule. Kirjeldav-võrdleva uurimuse valimi (n = 626) moodustasid Eesti õpetajad (n = 446) ja sotsiaalpedagoogid (n = 180). Uuritavad klassifitseeriti gruppidesse lähtuvalt kiusamiskäitumise kogemusest: ohver kooliajal, ohver tööl, ohver kooliajal ja tööl, ohver/kiusaja kooliajal ja ohver/kiusaja tööl, kiusaja kooliajal, ohver tööl ning kiusamiskäitumisega mitteseotud. Subjektiivset heaolu hinnati kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu. Tulemustest ilmnes, et kiusamiskäitumise kogemus oli tagasivaatavalt kooli ajal või tööl (ohvri/kiusajana) enamikul (ligi 74%) Eesti õpetajatest ja sotsiaalpedagoogidest. Sealjuures ilmnes nii õpetajate kui sotsiaalpedagoogide puhul, et uuritavad, kellel oli kiusamise ohvrikogemus mitmes kontekstis mitmel ajal – nii tagasivaatavalt kooliajal kui ka tööl, hindasid enda subjektiivset heaolu madalalt. See uurimus pakub väärtust mitmesuguse (nii läh-tuvalt ajaperspektiivist kui rollist) kiusamiskogemuse ja -levimuse kirjeldamisel nii õpetajate kui ka sotsiaalpedagoogide seas.

Võtmesõnad: kiusamiskäitumine, subjektiivne heaolu, õpetajad, sotsiaalpedagoogid

Sissejuhatus

Kiusamine on teadusuuringute objektiks olnud aastakümneid, leides aset erinevates suhetes ja sotsiaalsetes kontekstides (Monks & Coyne, 2011), sealhulgas koolis (Hymel & Swearer, 2015; Escuadra *et al.*, 2023) ja tööl (Nielsen *et al.*, 2024, Coyne, 2011) ning on kirjeldatud mitmeid kiusamisega seotud riski- ja kaitsetegureid (Hong & Espelage, 2012). Õpetaja võib koolis olla nii

¹ Haridusteaduste instituut, Tartu Ülikool, Jakobi 5, 51005 Tartu; minni.aia-utsal@ut.ee.

õpilastepoolse kiusamise (nt Terry, 1998; Kõiv & Aia-Utsal, 2021) kui ka töö-kiusamise ohver erinevates suhetes (lapsevanemad, kolleegid, juhtkond, teised koolitöötajad) (nt Dirzyte *et al.*, 2024; Kõiv, 2015). Töökiusamise kogemine toob kaasa mitmeid tõsiseid kahjusid töötaja vaimsele tervisele ja heaolule (Luo *et al.*, 2023; Nielsen *et al.*, 2024).

Viimastel aastakümnetel on uuritud õpetajate subjektiivset heaolu (nt Hascher & Waber, 2021; Maricuțoiu *et al.*, 2022). Varem on leitud, et kiusamise ohvriks olemine mõjub negatiivselt õpetajate subjektiivsele heaolule (Kõiv, 2017a; Yang *et al.*, 2022;) ja õpetajate heaolu mõjutab õpetamise kvaliteeti (Hascher & Waber, 2021). Sealjuures ei ole teadaolevalt tugispetsialistide, sh sotsiaalpedagoogide subjektiivset heaolu kiusamiskogemusega seoses varem uuritud. Ka kiusamist ja subjektiivset heaolu käsitlevates uuringutes on varem kooli personalist vaatluse all olnud õpetajad (nt Kõiv, 2017a; Yang *et al.*, 2022).

Kuna kooli personali (nt õpetajate, koolipsühholoogide, karjäärinõustajate) varasemad isiklikud kiusamisega seotud kogemused mõjutavad nende hoia-kuid kiusamise suhtes (Bradshaw *et al.*, 2007), on kiusamise olemuse mõist-miseks ning efektiivseks ennetus- ja sekkumistööks oluline uurida ka õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kogemusi kiusamisega. Selles uuringus käsitletakse õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemust nii tagasisivaatavalt (kiusamine kooli ajal ja/või kiusamine tööl) kui ka kiusamise rollist (kiusaja ja/või ohver) lähtuvalt. Siit kerkib küsimus: millised on erineva kiusamiskäitumise kogemusega õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud subjektiivsele heaolule?

Töökiusamine

Kiusamise kohta on laialt kasutusel Olweuse (1999) definitsioon, kus kiusamist käsitletakse agressiivse käitumise vormina, mida iseloomustab kolm kriteeriu-mit: käitumine on tahtlik, korduv ja esineb tasakaalutus võimusuhtes. Eel-mainitud definitsiooni kasutatakse nii kooli kontekstis (nt Smith *et al.*, 2021) kui töökeskkonnas (Monks & Coyne, 2011) aset leidva kiusamise kirjelda-miseks, kusjuures töökiusamine on protsess, mis toimub korduvalt ja regu-laarselt pikema ajaperioodi vältel (Einarsen *et al.*, 2011).

Ka Eestis on töökiusamist uuritud erinevates töökontekstides (nt Tambur & Vadi, 2012; Kõiv & Meriläinen, 2018). Sealjuures toob töökiusamine kaasa kahjulikke tagajärgi nii indiviidile kui organisatsioonile, kus see aset leiab, ning kogu ühiskonnale (Nielsen & Einarsen, 2018). Töökiusamise ohvrid kogevad sagedamini vaimse ja somaatilise tervise probleeme, uneprobleeme ning mada-lamat heaolu (Nielsen *et al.*, 2024). Töökiusamise ohvriks olnud õpetajad kogevad sagedamini läbipõlemist (Sohail *et al.*, 2023) ja suurenenud on kurnatuse risk (Khairallah *et al.*, 2023) ning õpilastepoolse kiusamise ohvriks olnud õpetajad

kogevad vaimse tervise probleeme (sh ärevust ja depressiooni) (Woudstra *et al.*, 2018). Kvalitatiivsetes uuringutes on töökiusamist kogenud õpetajad nimetanud mitmesuguseid füüsilise (nt uneprobleemid), psühholoogilise (nt meeleolu-probleemid, ärevus) ja sotsiaalse (nt eemalejäämine professionaalsetest suhetest) tervise probleeme (De Vos & Kirsten, 2015) ning kirjeldanud lisaks negatiivsetele emotsioonidele ka tööga seotud maine ja autoriteedi kahjustumist kiusamise tõttu (Kõiv & Aia-Utsal, 2021).

Töökiusamise esinemine on seotud organisatsioonikultuuriga (nt Tambur & Vadi, 2012) ning organisatsioonid, kus peetakse oluliseks töötaja toetamist (info jagamine, töötajate osalemine otsustamises, kompetentsi arendamine, tasud), esineb vähem töökiusamist (Vranjes *et al.*, 2022). Töökiusamine on multidistsiplinaarne uurimisobjekt ja probleemi on uuritud mitte ainult üksik-indiviidi tasandilt, vaid ka kogu organisatsiooni ja laiemas kogukonna vaatest (Coyne, 2011).

Õpetajate ja koolipersonali kiusamiskogemus

Varasemad uuringutulemused õpetajate ja koolipersonali kiusamiskogemuse levimuse kohta haridusasutustes on erinevad: on leitud, et üle 22% koolitöötajatest (õpetajad, koolipsühholoogid, karjäärinõustajad) on kogenud täiskasvanuna kiusamist koolis ning kiusajaks on olnud teised koolitöötajad (8,8%), lapsevanemad (7,7%) või õpilased (6,3%) (Bradshaw *et al.*, 2007). Samas on uurimusi, mis kirjeldavad, et viimase 12 kuu jooksul on kogenud õpilastepoolset kiusamist (sh verbaalset, füüsilist, kaudset või küberkiusamist) kuni 62,1% õpetajatest (Woudstra *et al.*, 2018) ning 65,8% õpetajatest on kogenud kiusamist õpilaste, 38,5% koolitöötajate ja 33,9% lapsevanemate poolt (Dirzyte *et al.*, 2024). Eestis tehtud uuring viitab töökiusamise kasvule kümneaastase perioodi vältel ka õpetajate seas, sealjuures olid õpetajad mitmepoolse kiusamise ohvrid (Kõiv, 2015). Eestis on koolipersonali puhul leitud, et õpetajad on sagedamini õpilastepoolse kiusamise ohvrid (35%) ja sotsiaalpedagoogid täiskasvanutepoolse (teised koolitöötajad, juhtkond, lapsevanemad) (45%) kiusamise ohvrid (Kõiv, 2017b). Sealjuures on korduva kiusamise ohvriks olnud ligi kolmandik Eesti õpetajatest (Kõiv, 2011). Varasemad uurimused näitavad, et õpetajate ja tugispetsialistide kogemused töökiusamisega võivad olla erinevad: võrreldes õpetajatega kogevad eripedagoogid sagedamini (Scheeler *et al.*, 2022) ja sotsiaalpedagoogid harvem (Kõiv, 2017b) kiusamist. Lisaks on leitud, et õpetajate ja sotsiaalpedagoogide sekkumisviisid koolikiusamisse on erinevad (Aia-Utsal & Kõiv, 2023). Sotsiaalpedagoogide puhul on varem uuritud ka kiusamise ohvrikogemuse olemust ja levikut (Kõiv, 2017b) ning kiusamise defineerimist (Kõiv & Aia-Utsal, 2019).

On leitud, et õpetaja varasem ohvrikogemus lapsepõlves tõstab töökiusamise ohvriks sattumise riski täiskasvanuna (nt Bradshaw *et al.*, 2007; Smith *et al.*, 2003), sealjuures on kõrgem risk töökiusamise ohvriks sattuda nendel, kes olid lapsepõlves nii kiusaja kui ohvri rollis (Smith *et al.*, 2003). Õpetajad, kes on lapsena kogenud kiusamist, on sagedamini ka õpetajana õpilastepoolse kiusamise ohvrid ja kiusavad ise õpilasi (Twemlow & Fonagy, 2005; Twemlow *et al.*, 2006).

Üks võimalus õpetajate ja teiste koolitöötajate varasemaid kiusamiskogemusi uurida on tagasivaatavad ehk retrospektiivsed uurimused, milles täiskasvanud hindavad enesekohaste meetoditega enda kooliaja kogemusi kiusamisega (nt Valera-Pozo *et al.*, 2021). Tagasivaatavat kiusamiskogemuste kirjeldamist võib pidada valiidses uurimismeetodiks (Deighton & Murphy, 2024; Green *et al.*, 2018) ja uuritavate kiusamiskogemuste kirjeldamine on ajas üldiselt stabiilne (Rivers, 2001). Kui õpetaja on lapsena kogenud kiusamist, on ta ka hilisemas tööelus kiusamise suhtes tundlikum võrreldes õpetajatega, kellel varasemat kiusamiskogemust ei ole (Twemlow & Fonagy, 2005). On leitud, et koolitöötajad, kes on olnud lapsepõlves kiusamise ohvrid, peavad kiusamist koolis tõsiseks probleemiks (Bradshaw *et al.*, 2007). Õpetaja suhtumine kiusamisse ja enesetõhusus on olulised kiusamisvastaste programmide edukal elluviimisel koolis (Van Verseveld *et al.*, 2019).

Subjektiivne heaolu

Inimeste heaolu on käsitletud mitmedimensioonilise nähtusena, mis kätkeb nii hedonistlikku (heaolu kui naudingu või õnne kogemine, hinnatuna sageli subjektiivse heaolu kaudu) kui eudaimonistlikku (heaolu kui inimese potentsiaali realiseerimine) vaadet heaolule (Ryan & Deci, 2001). Subjektiivset heaolu (ingl *subjective well-being*) käsitletakse üldterminina, mis kirjeldab nii positiivseid kui negatiivseid subjektiivseid hinnanguid enda elule (Diener & Ryan, 2009), sisaldades inimese emotsionaalseid reaktsioone, üldist rahulolu kui ka hinnanguid eluga rahulolule (Diener *et al.*, 1999). Eluga rahulolu defineeritakse kui globaalset hinnangut, mille inimene ise oma elu kohta annab (Pavot *et al.*, 1991).

Subjektiivne heaolu koosneb mitmetest aspektidest: meeldivad tunded (rõõm, vaimustus, rahulolu, uhkus, kiindumus, õnn, joovastus); ebameeldivad tunded (süü ja häbi, kurbus, ärevus, mure, viha, stress, masendus, kadedus); eluga rahulolu (soov elu muuta, rahulolu eluga praeguses hetkes, minevikus, tulevikus, lähedaste vaade elule) ja rahulolu erinevate valdkondadega elus (töö, perekond, vaba aeg, tervis, finantsid jm) (Diener *et al.*, 1999).

Subjektiivse heaolu alakomponendina käsitletakse ka hinnangut enda tööga rahuolule (Diener & Ryan, 2009). Viimast on kirjeldatud organisatsiooni-

psühholoogia-alases kirjanduses tööga seotusena (ingl *work engagement*), mis on „positiivne, rahuldustpakkuv, emotsionaal-motivatsiooniline tööga seotud heaoluseisund“ (Bakker & Leiter, 2010, lk 1), olles vastandiks läbipõlemisele (Schaufeli *et al.*, 2002). Tööga rahulolu iseloomustavad tarmukus (ingl *vigor*), pühendumus (ingl *dedication*) ja töösse süvenemine (ingl *absorption*) (Schaufeli & Bakker, 2004). Sealjuures väljendub tarmukus tööl ka püsivuses raskuse korral; pühendumus oma töö tajumises olulise ja tähendusrikkana; töösse süvenemine keskendumises ja tähelepanu suunamises tööle (Schaufeli & Bakker, 2010). Eelmainitud kolme töörahulolu komponenti seostatakse parema töösoorituse ja produktiivsusega (Schaufeli & Bakker, 2010) ning proaktiivsusega tööl (Salanova & Schaufeli, 2008).

Subjektiivse heaolu mõõtmiseks kasutatakse erinevaid psühhomeetrilisi mõõtevahendeid (Kahneman & Krueger, 2006), mille valiidsus on tõendatud (Sandvik *et al.*, 1993). Sageli kasutatakse subjektiivse heaolu mõõtmiseks enesekohaseid meetodeid (Diener & Ryan, 2009) ja mõõdetakse afektiivset või kognitiivset komponenti (Diener, 1984). Varasemad uurimused on käsitlenud õpetaja subjektiivset heaolu mitmedimensioonilise konstruktina, mida meta-analüüsi põhjal (Hascher & Waber, 2021) on mõõdetud nii spetsiifiliste heaoluskaaladega, valideerides uusi instrumente, kui ka kvalitatiivsete või kombineeritud meetoditega. Selles uurimuses kombineeritakse subjektiivse heaolu mõõtmisel erinevaid skaalasid ning vaadeldakse subjektiivse heaolu kahte aspekti: eluga rahulolu ja tööga rahulolu.

Õpetajate heaolu suurendamisel on muuhulgas olulised tegurid positiivne töökeskkond, õpetaja enesetõhusus (Sohail *et al.*, 2023), tööturvalisus, auto-noomsus, toetav supervisioon ja õpetaja arvamusena arvestamine (Ostermeier, 2023). Lisaks suurendavad õpetaja subjektiivset heaolu ka head õpetaja ja õpilaste vahelised suhted (Farhar *et al.*, 2021), mis ühtlasi vähendavad ka kaaslastepoolse kiusamise ja ohvriks sattumise tõenäosust õpilastel (Bokkel *et al.*, 2021). Sealjuures kahandab koolitöötajate, õpilaste ja vanemate poolt kiusamise ohvriks olemine oluliselt õpetaja eluga rahulolu (Dirzyte *et al.*, 2024).

Seega, kuna eelnevalt on täheldatud, et kiusamine on nii tagasivaatavalt kooliajal kui töökohal seotud mitmete hariduslikus kontekstis kahjulike mõjudega täiskasvanutele, on vajalik uurida, millised on õpetajate ja sotsiaalpedagoogide erinevad kiusamiskogemused ja kuidas see võib olla seotud nende subjektiivse heaoluga kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu.

Uurimusel on kaks eesmärki: kirjeldada ja võrrelda (1) õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemust; (2) erinevasse kiusamiskäitumise gruppi kuuluvate ja kiusamisega mitteseotud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivset heaolu.

Eesmärgist lähtuvalt püstitati kaks uurimisküsimust.

1. Milline on õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemus nii kiusamise rollist (kiusaja ja/või ohver) kui ka kiusamise kogemuse ajaloost (tagasivaatavalt koolikiusamine ja/või kiusamine tööl) lähtudes?
2. Milline on erinevasse kiusamiskäitumise gruppi kuuluvate ja kiusamisega mitteseotud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnang subjektiivsele heaolule lähtuvalt kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu?

Meetod

Uuringu disain ja valim

Kirjeldav-võrdlev uuring kavandati ja viidi läbi kahefaasilisena, uurimuse valimi ($n = 626$) moodustasid Eesti õpetajad ($n = 446$) ja sotsiaalpedagoogid ($n = 180$). Uurimuse esimeses faasis moodustati valim: õpetajad ja sotsiaalpedagoogid. Õpetajate valimi puhul on tegemist eesmärgipärase valimiga, kuhu kaasati õpetajad üle Eesti. Valimi moodustamiseks valiti pooled Eesti maakonnad, mis sisaldasid erinevaid piirkondi (linna- ja maapiirkonnad, maakonnad kõrge ja madala rahvastikutihedusega, saared). Valitud maakondade üldhariduskoolidest (alg-, põhi-, keskkool/gümnaasium) koostati EHIS-e põhjal nimekiri ja kõikidele nimekirja kuulunud koolide õpetajatele saadeti e-kirja teel kutse anonüümselt ja konfidentsiaalselt uuringus osalemiseks. Uuringus osales 10,2% uuringukutse saanud õpetajatest. Õpetajate e-posti aadressid saadi koolide avalikelt kodulehtedelt. Õpetajate valimi ($n = 446$) moodustas 410 naist (91,9%), 32 meest (7,2%), muu 4 (0,9%). Õpetajad jaotusid vanuselisel viide gruppi: kuni 29aastased (8,7%), 30–39aastased (16,3%), 40–49aastased (25,9%), 50–59aastased (29,2%) ning üle 60aastased (19,8%). Kõige sagedamini kuulusid õpetajad 50–59aastaste vanusegruppi.

Sotsiaalpedagoogide valimi puhul oli tegemist kõikse valimiga, kuhu kaasati kõik sotsiaalpedagoogid üle Eesti, kes töötavad koolides või osutavad sotsiaalpedagoogi teenust üldhariduskoolidele ja teistele asutustele. Sotsiaalpedagoogide e-posti aadressid saadi koolide või sotsiaalpedagoogide teenust osutavate asutuste avalikelt kodulehtedelt ja uuringus osales 37% uuringukutse saanud sotsiaalpedagoogidest. Sotsiaalpedagoogide valimis ($n = 180$) oli naisi 175 (97,2%), mehi 2 (1,1%), muu 3 (1,7%). Sotsiaalpedagoogid jaotusid vanuselisel viide gruppi: kuni 29aastased (6,8%), 30–39aastased (26,6%), 40–49aastased (32,8%), 50–59aastased (23,2%) ning üle 60aastased (10,7%).

Uurimuse teises faasis moodustati õpetajatest ja sotsiaalpedagoogidest enesekohasele küsimustikule toetudes grupid kiusamiskäitumise kogemuse põhjal, kusjuures gruppide moodustamise kriteeriume oli kaks: kiusamis-

käitumise kogemus nii kiusamise rollist (kiusaja ja/või ohver) kui ka kiusamise ajaloost (tagasivaatavalt koolikiusamine ja/või kiusamine tööl) lähtudes.

Uurimisinstrument

Uuritavate jaotamiseks erineva kiusamiskäitumise kogemusega gruppidesse kasutati enesekohaseid küsimusi, lähtudes nii indiviidi kiusamise rollist – kiusaja ja/või ohver – kui ka kiusamise kogemusest – tagasivaatavalt koolikiusamine ja/või kiusamine tööl. Esmalt oli uuritavatele antud kiusamise definitsioon (Kõiv, 2006), seejärel neli küsimust (vastusevariandid jah/ei) kiusamiskäitumise kogemuse kohta: „Kas Te olete olnud kiusamise või muu ebasobiva käitumise ohver varem – kooli ajal?“, „Kas Te olete kiusanud kedagi varem – kooli ajal?“, „Kas Te olete olnud koolis töötavate täiskasvanute kiusamise või muu ebasobiva käitumise ohver?“, „Kas Te olete kiusanud tööl teisi täiskasvanuid?“. Tabelis 1 on kirjeldatud erineva kiusamiskäitumise kogemusega gruppidesse kuuluvate uuritavate vastused enesekohastele küsimustele.

Tabel 1. Uuritavate vastused enesekohastele küsimustele kiusamiskäitumise kogemuse kohta

Roll	Seotus kiusamisega kooliajal tööl		Kiusamiskäitumise kogemus
ohver kiusaja	jah ei	ei ei	ohver kooliajal
ohver kiusaja	ei ei	jah ei	ohver tööl
ohver kiusaja	jah ei	jah ei	ohver kooliajal ja tööl
ohver kiusaja	jah jah	jah jah	ohver/kiusaja kooliajal ja ohver/kiusaja tööl
ohver kiusaja	ei jah	jah ei	kiusaja kooliajal, ohver tööl
ohver kiusaja	ei ei	ei ei	kiusamiskäitumisega mitteseotud

Subjektiivse heaolu mõõtmiseks kasutati kahte instrumenti: eluga rahulolu skaala (*Satisfaction with Life Scale – SWLS*) (Diener *et al.*, 1985) ja tööga rahulolu skaala (*Utrecht Work Engagement Scale (Short Version, UWES–9)*) (Schaufeli *et al.*, 2006). Eluga rahulolu skaala on ühedimensiooniline mõõtevahend, mida kasutatakse eluga rahulolu mõõtmiseks paljudes riikides, sh Eestis (nt Realo & Dobewall, 2011; Realo *et al.*, 2017). Skaalat on põhjalikult valideeritud (nt Pavot

et al., 1991; Pavot & Diener, 2008; Lucas *et al.*, 1996) ja reliaablust tõendatud meta-analüüsis, mis sisaldas 62 uurimust (Vassar, 2006). Tööga rahulolu skaala (*Utrecht Work Engagement Scale (Short Version, UWES-9)*) (Schaufeli *et al.*, 2006) on tööga rahulolu kolme dimensiooni – energilisus, pühendumus ja süvenemine – mõõtmiseks (Schaufeli & Bakker, 2004). Mõõtevahend on tõlgitud mitmesse keelde (Shimazu *et al.*, 2010), sh on eestikeelne versioon kättesaadav mõõtevahendi autori W. Schaufeli kodulehel (<https://www.wilmarschaufeli.nl/tests/#engagement>) ja varem Eestis kasutatud (nt Mõisavald, 2016; Tüvi, 2018). Skaala lühikese versiooni reliaablus (rahvusvaheline valim 10 riigis: Schaufeli *et al.*, 2006) ja valiidsus (nt Seppäla *et al.*, 2008) on tõendatud, sh õpetajate (Simbula *et al.*, 2013) ja koolinõustajate (Um & Ji, 2024) valimil.

Eluga rahulolu skaala (*Satisfaction with Life Scale – SWLS*) (Diener *et al.*, 1985) sisaldab viit väidet, millele vastajad annavad Likerti viiepunktskaalal hinnangu: (1) „ei ole üldse nõus“, (2) „pigem ei ole nõus“, (3) „ei ole nõus ega vastu“, (4) „pigem olen nõus“, (5) „olen täiesti nõus“. Tööga rahulolu skaala (*Utrecht Work Engagement Scale (Short Version, UWES-9)*) (Schaufeli *et al.*, 2006) üldskaala sisaldab üheksat väidet, millele vastajad annavad seitsmepunktskaalal hinnangu esinemissagedusele: (1) „mitte kunagi“, (2) „mõned korrad aastas või vähem“, (3) „kord kuus“, (4) „mitmed korrad kuus“, (5) „kord nädalas“, (6) „mitmed korrad nädalas“, (7) „iga päev“. Üldskaala üheksa väidet jagunevad vastavalt alaskaaladeks tööga rahulolu kolme dimensiooni mõõtmiseks: energilisus (3 väidet), pühendumus (3 väidet) ja süvenemine (3 väidet).

Mõõtevahendite reliaabluse kinnitamiseks kasutati Cronbachi sisereliaabluse kordajat, mille tulemus oli järgmine: eluga rahulolu skaala (SWSL) $\alpha = 0,83$, tööga rahulolu skaala (UWES-9) $\alpha = 0,92$ (alaskaalad: tarmukus $\alpha = 0,82$, pühendumus $\alpha = 0,87$, töösse süvenemine $\alpha = 0,87$). Tööga rahulolu skaala (UWES-9) faktorstruktuuri uurimiseks viidi läbi koguvalimil kinnitav faktoranalüüs (CFA). CFA kinnitas UWES-9 skaala kolme alaskaalat: tarmukus, pühendumus, töösse süvenemine, CFI = 0,996, RMSEA [90% CI] = 0,049 [0,034, 0,065], SRMR = 0,046, $\chi^2(df) = 60.271(24)$.

Uuringu protseduur

Uuringu andmed koguti perioodil jaanuar–veebruar 2023, kasutades e-küsimustikku. Uuritavatel oli võimalus vastuseid salvestada ja täitmist hiljem jätkata ning kõigile küsimustele sai ka vastamata jätta. Uuringu andmed koguti anonüümselt, kõik uuritavad osalesid vabatahtlikult ja neid informeeriti uuringu eesmärkidest. Andmeid hoiustati konfidentsiaalselt ja analüüsist jäeti välja taustaandmed, mis puudutasid uuritavate töökogemust, et tagada uuritavate konfidentsiaalsus ja anonüümsus kõikides uuringu etappides.

Tulemused

Tulemused esitatakse kahes osas: (1) õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kogemus seoses kiusamiskäitumisega, lähtudes kiusamise ajaloost (tagasivaatavalt kooli ajal ja/või tööl) ja kiusamise rollist (kiusaja ja/või ohver); (2) erinevasse kiusamiskäitumise gruppi kuuluvate ja kiusamisega mitteseotud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivse heaolu võrdlus mõõdetuna kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu. Andmeanalüüsiks kasutati kirjeldavat statistikat, erineva kiusamiskäitumisega gruppide mediaanide üldskooride võrdlemisel kasutati sõltumatute valimite Kruskal-Wallise testi, *post-hoc*-testi Bonferroni korrigeerimisega, Mann-Whitney U-testi.

Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemus

Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kogemust kiusamisega vaadeldi seoses kogemusega kooli ajal tagasivaatavalt ja tööl nii kiusaja kui ka ohvrina. Enesekohaste küsimustega klassifitseeriti uuritavad gruppidesse, mis kirjeldasid kiusamiskäitumisega seotust või mitteseotust. Uurimusest ilmnas, et kiusamiskäitumisega seotud õpetajad ja sotsiaalpedagoogid jagunesid järgmistesse gruppidesse: *ohver kooliajal; ohver tööl; ohver kooliajal ja tööl; ohver/kiusaja kooliajal ja ohver/kiusaja tööl; kiusaja kooliajal ja ohver tööl*, kusjuures muid kombinatsioone gruppide moodustamisel ei ilmnunud. Tabelis 2 on esitatud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide jaotus kiusamiskäitumise kogemusega ja kiusamisega mitteseotud gruppideks.

Tabel 2. Kiusamiskäitumise kogemusega ja mitteseotud gruppide jaotus õpetajate ja sotsiaalpedagoogide valimis

	Kiusamis- käitumisega mitteseotud	Ohver kooliajal	Ohver tööl	Ohver kooliajal ja tööl	Ohver/kiusaja kooliajal ja oh- ver/ kiusaja tööl	Kiusaja kooliajal ja ohver tööl
Õpetaja	26,4% (n = 118)	14,6% (n = 65)	15,7% (n = 70)	17,0% (n = 76)	14,6% (n = 65)	11,7% (n = 52)
Sotsiaalpedagoog	26,2% (n = 47)	13,3% (n = 24)	11,1% (n = 20)	19,4% (n = 35)	16,7% (n = 30)	13,3% (n = 24)
Õpetajad ja sotsiaal- pedagoogid kokku	26,4% (n = 165)	14,2% (n = 89)	14,4% (n = 90)	17,7% (n = 111)	15,2% (n = 95)	12,1% (n = 76)

Uurimusest ilmnes, et kiusamiskäitumise kogemusega (ohvri/kiusajana) kooliajal või tööl oli 73,6% õpetajatest ja 73,8% sotsiaalpedagoogidest. 26,4% õpetajatest ja 26,2% sotsiaalpedagoogidest ei olnud kiusamiskäitumisega seotud. Ohvrikäitumise kogemus kooliajal oli 14,6% õpetajatest ja 13,3% sotsiaalpedagoogidest ning tööl 15,7% õpetajatest ja 11,1% sotsiaalpedagoogidest. Ohvrikäitumise kogemusega nii kooliajal kui tööl oli 17% õpetajatest ja 19,4% sotsiaalpedagoogidest. Kiusamiskäitumise kogemus ohvri ja/või kiusajana kooliajal ja ohvri ja/või kiusajana tööl oli 14,6% õpetajatest ja 16,7% sotsiaalpedagoogidest. 11,7% õpetajatest ja 13,3% sotsiaalpedagoogidest, kes olid kiusaja rollis kooliajal, olid ka töökiusamise ohvrid. Nii õpetajad kui sotsiaalpedagoogid nimetasid kiusamiskäitumise kogemusena kõige sagedamini ohvriks olemist nii kooliajal kui ka tööl, kusjuures sageduselt vähem mainisid õpetajad kiusamist kooliajal, ohvriks olemist tööl ja sotsiaalpedagoogid ohvrikogemust tööl. Statistiliselt olulisi erinevusi õpetajate ja sotsiaalpedagoogide võrdluses kiusamiskäitumise kogemuse puhul ei ilmnenu.

Erineva kiusamiskäitumise kogemusega ja mitteseotud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud subjektiivsele heaolule

Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivset heaolu vaadeldi kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu. Tabelis 3 on toodud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud subjektiivse heaolu aspektidele.

Tabel 3. Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud subjektiivse heaolu aspektidele (keskmised ja standardhälbed)

	Õpetajad (n = 446)		Sotsiaal- pedagoogid (n = 180)	
Skaala	M	SD	M	SD
Eluga rahulolu skaala (<i>Satisfaction With Life Scale, SWLS</i>)	3,67	0,69	3,84	0,64
Tööga rahulolu skaala (<i>Utrecht Work Engagement Scale, Short Version, UWES-9</i>)	5,76	1,00	5,89	0,89
Tööga rahulolu skaala (UWES-9) alaskaalad:				
Tarmukus	5,49	1,14	5,59	1,06
Pühendumus	5,87	1,16	5,94	1,13
Töösse süvenemine	5,92	0,96	6,10	0,83

Märkus. * M = keskmine; SD = standardhälve

Erineva kiusamiskäitumise kogemusega gruppi kuuluvate (*kiusamiskäitumisega mitteseotud; ohver kooliajal; ohver tööl; ohver kooliajal ja tööl; ohver/kiusaja kooliajal ja ohver/kiusaja tööl; kiusaja kooliajal, ohver tööl*) õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivset heaolu analüüsi kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu (alaskaaladeks tarmukus, pühendumus, töösse süvenemine). Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud eluga rahulolule ja tööga rahulolule kiusamiskäitumise kogemusega ja kiusamisega mitteseotud gruppide kaupa on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud eluga rahulolule ja tööga rahulolule kiusamiskäitumise kogemusega ja kiusamisega mitteseotud gruppide kaupa

	Valim	Kiusamis- käitumisega mitteseotud	Ohver kooliajal	Ohver tööl	Ohver kooliajal ja tööl	Ohver/kiusaja kooliajal ja ohver/ kiusaja tööl	Kiusaja kooliajal ja ohver tööl
Eluga rahulolu skaala (SWLS) üldskoor	ÕP	M = 3,75 SD = 0,69	M = 3,79 SD = 0,68	M = 3,52 SD = 0,81	M = 3,46 SD = 0,66	M = 3,60 SD = 0,68	M = 3,93 SD = 0,44
	SP	M = 4,02 SD = 0,61	M = 3,71 SD = 0,64	M = 3,69 SD = 0,70	M = 3,69 SD = 0,72	M = 3,86 SD = 0,59	M = 3,88 SD = 0,59
Tööga rahulolu skaala (UWES-9) üldskoor	ÕP	M = 5,84 SD = 1,00	M = 5,98 SD = 0,87	M = 5,83 SD = 1,01	M = 5,44 SD = 1,04	M = 5,67 SD = 1,08	M = 5,87 SD = 0,85
	SP	M = 6,17 SD = 0,56	M = 6,14 SD = 1,03	M = 5,60 SD = 1,05	M = 5,71 SD = 1,06	M = 5,67 SD = 0,95	M = 5,92 SD = 0,52
UWES-9 alaskaalad:	ÕP	M = 5,62 SD = 1,10	M = 5,71 SD = 1,05	M = 5,47 SD = 1,19	M = 5,10 SD = 1,16	M = 5,41 SD = 1,19	M = 5,61 SD = 1,06
Tarmukus	SP	M = 5,94 SD = 0,93	M = 5,97 SD = 0,99	M = 5,31 SD = 1,32	M = 5,26 SD = 1,14	M = 5,44 SD = 1,07	M = 5,47 SD = 0,72
Pühendu- mus	ÕP	M = 5,90 SD = 1,17	M = 6,10 SD = 1,01	M = 5,96 SD = 1,18	M = 5,50 SD = 1,29	M = 5,84 SD = 1,19	M = 6,01 SD = 0,97
	SP	M = 6,27 SD = 0,60	M = 6,20 SD = 1,44	M = 5,52 SD = 1,44	M = 5,86 SD = 1,31	M = 5,54 SD = 1,38	M = 6,02 SD = 0,70
Töösse sü- venemine	ÕP	M = 5,94 SD = 1,01	M = 6,05 SD = 0,91	M = 6,05 SD = 0,90	M = 5,75 SD = 0,98	M = 5,74 SD = 1,09	M = 5,98 SD = 0,73
	SP	M = 6,16 SD = 0,89	M = 6,25 SD = 0,96	M = 6,00 SD = 0,71	M = 6,00 SD = 0,90	M = 5,94 SD = 0,89	M = 6,25 SD = 0,89

Märkus. * ÕP = õpetaja, SP = sotsiaalpedagoog

Õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivset heaolu vaadeldes ilmnes tulemustest, et sotsiaalpedagoogid hindasid kõrgemalt eluga rahulolu ($U = 33826,5$, $p < 0,05$) võrreldes õpetajatega. Lisaks ilmnesid statistiliselt olulised erinevused uuritavate puhul, kes ei olnud kiusamisega seotud: sotsiaalpedagoogid hindasid õpetajatega võrreldes eluga rahulolu ($U = 2081,5$, $p < 0,05$) kõrgemaks. Tööga rahulolu üldskaala osas statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud.

Erinevasse kiusamiskäitumise gruppi kuuluvate ja kiusamisega mitteseotud õpetajate valimis esinesid erinevused eluga rahulolu ($H(5) = 20,685$, $p < 0,001$), tööga rahulolu üldskaala ($H(5) = 13,446$, $p < 0,05$), alaskaalade *tarmukus* ($H(5) = 14,454$, $p < 0,05$) ja *pühendumus* ($H(5) = 12,544$, $p < 0,05$) tulemuste puhul.

Gruppi *kiusaja kooliajal ja ohver töö*l kuuluvad õpetajad hindasid eluga rahulolu kõige kõrgemaks võrreldes teiste gruppidega ja kõige madalamalt hindasid eluga rahulolu *ohver kooliajal ja töö*l gruppi kuuluvad õpetajad. Statistiliselt olulised erinevused *post-hoc*-testi tulemusel ilmnesid *kiusaja kooliajal ja ohver töö*l ($Md = 4,00$) võrdlusel gruppidega *ohver kooliajal ja töö*l ($Md = 3,60$) ($p < 0,01$) ning *ohver töö*l ($Md = 3,60$) ($p < 0,05$).

Tööga rahulolu hindasid võrreldes teiste kiusamiskäitumise gruppidega kõige kõrgemalt õpetajad, kes kuulusid gruppi *ohver kooliajal*, ning kõige madalamalt uuritavad grupis *ohver kooliajal ja töö*l. Tööga rahulolu üldskaala puhul ilmnesid statistiliselt olulised erinevused gruppide *ohver kooliajal* ($Md = 6,11$) ning *ohver kooliajal ja töö*l ($Md = 5,78$) võrdlusel ($p < 0,05$).

Tööga rahulolu alaskaaladel esinesid statistiliselt olulised erinevused erineva kiusamiskäitumise kogemusega õpetajatel alaskaalal *tarmukus* ja *pühendumus*, sealjuures andsid kiusamiskäitumise gruppi *ohver kooliajal ja töö*l kuuluvad uuritavad nendel alaskaaladel kõige madalama hinnangu. *Tarmukuse* alaskaalal esinesid statistiliselt olulised erinevused grupi *ohver kooliajal ja töö*l ($Md = 5,50$) võrdlusel gruppidega *kiusamiskäitumisega mitteseotud* ($Md = 6,00$) ($p < 0,01$) ja *ohver kooliajal* ($Md = 6,00$) ($p < 0,05$). *Pühendumuse* alaskaalal esinesid statistiliselt olulised erinevused *ohver kooliajal ja töö*l ($Md = 6,00$) ning *ohver kooliajal* ($Md = 6,33$) võrdlusel ($p < 0,05$). Alaskaalas *töösse süvenemine* statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud.

Erinevasse kiusamiskäitumise gruppi kuuluvate ja kiusamisega mitteseotud sotsiaalpedagoogide valimi puhul eluga rahulolu hinnangutes statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud. Erinevused esinesid erineva kiusamiskäitumise kogemusega ja mitteseotud gruppide võrdluses tööga rahulolu üldskaala ($H(5) = 11,891$, $p < 0,05$) ja alaskaala *tarmukus* ($H(5) = 15,883$, $p < 0,001$) tulemustes. *Kiusamiskäitumisega mitteseotud* gruppi kuuluvad sotsiaalpedagoogid hindasid tööga rahulolu kõige kõrgemaks võrreldes teiste gruppidega ja kõige madalamalt hindasid tööga rahulolu gruppi *ohver töö*l kuuluvad uuritavad.

Statistiliselt olulised erinevused ilmnesid *tarmukuse* alaskaalal gruppide *kiusamiskäitumisega mitteseotud* ($Md = 5,94$) ning *ohver kooliajal ja tööl* ($Md = 5,67$) võrdlusel ($p < 0,05$).

Arutelu

Õpetajad kui töökiusamise ja ka õpilastepoolse kiusamise ohvrid on temaatika, mis on järjest enam leidnud tähelepanu varasemates uuringutes (nt Bradshaw *et al.*, 2007; Kõiv, 2015; Woudstra *et al.*, 2018; Sohail *et al.*, 2023; Dirzyte *et al.*, 2024). Töökiusamisega kaasnevad mitmed kahjulikud mõjud (Luo *et al.*, 2023; Nielsen *et al.*, 2024), sealjuures ka indiviidi subjektiivsele heaolule (Kõiv, 2017a, Yang *et al.*, 2022). Samas on siiani saanud vähe tähelepanu tugispetsialistide, sh sotsiaalpedagoogide kiusamiskäitumise kogemus ja subjektiivne heaolu, mistõttu on oluline seda uurida. Kuivõrd nii õpetajate kui koolipersonali isiklikud kogemused mõjutavad nende hoiakuid kiusamise suhtes (Bradshaw *et al.*, 2007), on oluline avada ühelt poolt erineva kiusamiskogemuse olemus ning teisalt selle seos õpetajate ja sotsiaalpedagoogide subjektiivse heaoluga.

Selle uurimuse tulemustest ilmnes, et kiusamiskäitumisega oli seotud (ohvri/kiusajana) tagasivaatavalt kooliajal või tööl enamik õpetajatest ja sotsiaalpedagoogidest (vastavalt 73,6% ja 73,8%). Varem on Eestis leitud, et ligi kolmandik õpetajatest on olnud korduva kiusamise ohver (Kõiv, 2011) ning õpetajad (35%) on sagedamini õpilastepoolse ja sotsiaalpedagoogid (45%) täiskasvanutepoolse kiusamise ohvrid (Kõiv, 2017b). Praeguses uurimuses kirjeldasid nii õpetajad kui ka sotsiaalpedagoogid kõige sagedamini ohvriks olemist nii kooliajal kui tööl – uurimuse tulemustest ilmnes, et koolikiusamise ohver oli olnud 14,6% õpetajatest ja 13,3% sotsiaalpedagoogidest. On teada, et koolikiusamise tagajärjed võivad mõjutada indiviidi ka täiskasvanueas (nt Boden *et al.*, 2016; Evans-Lacko *et al.*, 2017) ja õpetaja varasem ohvrikogemus võib mõjutada koolikiusamise korral sekkumist täiskasvanuna (Twemlow & Fonagy, 2005; Bradshaw *et al.*, 2007). Õpetajakoolituse tudengite puhul on leitud, et koolikiusamise ohvriks olnud indiviidid tunnevad kõrgemat empaatiat ohvrite vastu ja on sagedamini valmis kiusamisest rääkima (Kokko & Pörhöla, 2009).

Uurimuse tulemustest nähtus, et märkimisväärne osa uuringus osalenud õpetajaid ja sotsiaalpedagooge (vastavalt 15,7% ja 11,1%) on olnud töökiusamise ohvrid. Hiljutine uuring kiusamise levimuse kohta toob esile, et üle 12% õpetajatest on kogenud töökiusamist (López-Vílchez *et al.*, 2024), kuid töökiusamise levimuse määr võib olenevalt kasutatud mõõtevahendist varieeruda (Nielsen *et al.*, 2010). Varasemates uurimustes kirjeldatakse mitmeid õpetajate töökiusamise kogemise negatiivseid mõjusid: suurenenud läbipõlemine (Sohail

et al., 2023); kurnatus (Khairallah *et al.*, 2023); väsimus (Kollerová *et al.*, 2023); mitmesugused terviseprobleemid (De Vos & Kirsten, 2015); vähenenud loovus (Strutynska-Laskus *et al.* 2023). Sealjuures on teada, et õpetajad ja sotsiaalpedagoogid võivad olla mitmepoolse kiusamise ohvrid – nii õpilaste kui ka teiste täiskasvanute (sh lapsevanemad, juhtkond, teised koolitöötajad) poolt (Kõiv, 2017b).

Selle uurimuse tulemustest ilmnes ka viiteid kiusamiskäitumise püsivusele ajas. Nimelt oli 17% õpetajatest ja ligi viiendik sotsiaalpedagoogidest kogenud kiusamise ohvriks olemist nii kooliajal kui tööl. See on kooskõlas varasemate uurimustega, kus kirjeldatakse, et teatud individuaalsete faktorite tõttu on koolikiusamise ohvritel suurem tõenäosus sattuda töökiusamise ohvriks (Smith *et al.*, 2003). Varasemad õpetajaid käsitlevad uurimused näitavad, et lapsepõlve ohvrikogemus suurendab õpetaja tõenäosust langeda täiskasvanuna töökiusamise ohvriks (Bradshaw *et al.*, 2007; Smith *et al.*, 2003). Nimetatud uurimuste tulemused viitavad sarnasele tendentsile ka sotsiaalpedagoogide seas, mida teadaolevalt varem uuritud ei ole.

Uurimistulemustest nähtus, et 14,6% õpetajatest ja 16,7% sotsiaalpedagoogidest olid olnud nii ohver kui ka kiusaja tagasivaatavalt kooliajal ja tööl. Lisaks selgus uurimuse tulemustest, et kiusaja kooliajal võib olla edaspidi töökiusamise ohver: 11,7% õpetajatest ja 13,3% sotsiaalpedagoogidest nimetasid kiusamiskäitumise kogemusena, et on olnud kiusajad kooliajal ja ohvrid tööl. Varem on tehtud uurimusi, mis kirjeldavad õpetajat kui õpilaste kiusajat (nt Gusfre *et al.*, 2023; Kerere *et al.*, 2024; Twemlow *et al.*, 2006), kuid siinse uurimuse metoodika võimaldas välja selgitada õpetaja ja sotsiaalpedagoogide kogemused lisaks ohvrikäitumisele ka tagasivaatavalt kiusajana kooli ajal ja/või tööl. Meta-analüüsi (Walters *et al.*, 2021) tulemused näitavad ohvriks ja kiusajaks olemise omavahelist tugevat seost ka läbi aja, mistõttu varasem kiusamise ohver võib olla tulevikus kiusaja ja vastupidi – kiusaja tulevikus kiusamise ohver. Ka õpetajate ja sotsiaalpedagoogide kogemused kiusamisega seoses viitavad püsivatele kiusamiskogemustele läbi aja ning kinnitavad tendentsi, et õpetajad, kes kooliajal on olnud kiusamise ohvrid, on sagedamini ohvrid ja kiusajad ka õpetajana (Twemlow & Fonagy, 2005; Twemlow *et al.*, 2006). Selle uurimuse tulemustest ilmnes, et suur osa õpetajaid ja sotsiaalpedagooge on seotud mitmesuguse kiusamiskäitumise kogemusega nii tagasivaatavalt kooliajal kui tööl.

Teisele uurimisküsimusele vastuse otsimisega selgitati välja erinevasse kiusamiskäitumise gruppi kuuluvate ja kiusamisega mitteseotud õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnangud subjektiivsele heaolule lähtuvalt kahest aspektist: eluga rahulolu ja tööga rahulolu. Tulemustest ilmnes, et eri gruppides esinesid olulised erinevused kiusamiskäitumise kogemusega: õpetajate puhul nii eluga rahulolu ja tööga rahulolu üldskaala ning alaskaalade *tarmukus* ja

pühendumus puhul; sotsiaalpedagoogide puhul tööga rahulolu üldskoori ja alaskaala *tarmukus* puhul. Varasemad uurimused näitavad, et hinnangud subjektiivsele heaolule on kiusamise ohvritel oluliselt madalamad nii laste (Savahl *et al.*, 2024), noorukiealiste (Anderou *et al.*, 2020) kui täiskasvanute (Annor & Amponsah-Tawiah, 2020) puhul. Siinkohal kinnitavad selle uurimuse tulemused ohvrikogemuse pikaajalist negatiivset mõju subjektiivsele heaolule. Nimelt ilmnes nii õpetajate kui sotsiaalpedagoogide puhul, et uuritavad, kellel oli ohvrikogemus mitmes kontekstis mitmel ajal (nii kooliajal tagasivaatavalt kui tööl), hindasid enda subjektiivse heaolu mõlemas aspektis kõige madalamalt. Samas hindasid õpetajatest eluga rahulolu kõrgeks uuritavad, kes olid olnud kiusajad kooliajal ja ohvrid tööl. See uurimistulemus võiks pakkuda sisendit ka järgmistele uuringutele teema sügavamaks mõistmiseks. Sotsiaalpedagoogidest hindasid madalalt eluga rahulolu ka uuritavad, kes olid olnud ohvrid kooliajal. On leitud, et kooliajal kiusamise kogemus toob ka hilisemas elus kaasa madalama eluga rahuolu (Pabian *et al.*, 2022) ja lapsepõlve kiusamiskogemuse negatiivne mõju (sh mitmed vaimse tervise probleemid, töötus) võivad ilmneda ka täiskasvanueas (Arseneault *et al.*, 2018; Brimblecombe *et al.*, 2018; Boden *et al.*, 2016; Evans-Lacko *et al.*, 2017).

Uurimuse tulemustest ilmnes kiusamiskäitumise mõju uuritavate subjektiivse heaolu kahele aspektile – õpetajate puhul rahulolule nii elu kui tööga ja sotsiaalpedagoogidel rahulolule tööga. Õpetajaid uurides on leitud, et subjektiivse heaolu kasvuga suureneb ka tööga rahulolu (Eryilmaz *et al.*, 2021). Kuigi varem on kirjeldatud ohvriks ja kiusajaks olemise omavahelist seost läbi aja (Walters *et al.*, 2021), pakub sinne uurimus väärtust mitmesuguse (nii lähtuvalt ajaperspektiivist kui rollist ohvri ja/või kiusajana) kiusamiskogemuse ja levimuse kirjeldamisel, vaadeldes kahte eraldiseisvat valimit: õpetajaid ja sotsiaalpedagooge. Uurimuse põhjal võib öelda, et uuringus osalenud õpetajatest ja sotsiaalpedagoogidest oli enamikul (ligi 74%-l) kiusamiskäitumise kogemus ning ohvrikogemus mitmes kontekstis ja ajal (nii kooliajal tagasivaatavalt kui tööl), viidates nii õpetajate kui sotsiaalpedagoogide madalatele hinnangutele subjektiivse heaolu kohta.

Uurimuse piirangud on seotud eelkõige valimi ja andmekogumisega. Kuigi üldvalimi suurus nii õpetajate kui sotsiaalpedagoogide puhul on rahuldava suurusega statistiliseks andmeanalüüsiks, siis olid uurimuse teises etapis kiusamiskäitumise kogemuse põhjal moodustatud grupid kiusamiskäitumise levimust arvestades ootuspäraselt ebaproportsionaalsed. Samas osales näiteks uuringus 37% sotsiaalpedagoogidest, mis on sotsiaalselt tundliku teema puhul aktsepteeritav. Valimi suurus seab ka teatavad piirangud tulemuste üldistamisele. Andmekogumisel oli tegemist enesekohaste meetoditega, mistõttu kirjeldab uurimus õpetajate ja sotsiaalpedagoogide hinnanguid, sh tagasivaatavaid,

mis võib uurimistulemusi mõjutada varasemate (k.a negatiivsete) kogemuste meenutamisega seoses. Tulevikus võiks temaatika uurimisel keskenduda ka teistele kooli personali esindajatele, sh tugispetsialistidele (nt eripedagoogid, koolipsühholoogid, logopeedid).

Piirangutest hoolimata pakub uurimus uudset ja aktuaalset vaatenurka mitte ainult õpetajate, vaid ka sotsiaalpedagoogide kiusamiskogemuse ja subjektiivse heaolu mõistmisele. Kuigi õpetajatel ja sotsiaalpedagoogidel on hariduslikus kontekstis oluline roll kiusamise ennetamisel ja vähendamisel, tuleb teadvustada ka nende endi kogemusi kiusamiskäitumisega nii enda kooliajal kui tööl, mis võib suunata nende professionaalset tegevust kiusamise kontekstis. Nii on võimalik panustada mitte ainult kooli personali heaolu tõstmisesse, vaid liikuda teadlikuma ja sotsiaalselt tundlikuma kiusuennetuse ja -sekkumise poole, mis hõlmab kogu kooliperet.

Kasutatud kirjandus

- Aia-Utsal, M., & Kõiv, K. (2023). Comparison of teachers' and social pedagogues' ways of handling school bullying incidents. *Proceedings of the 14th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2023)*, 32–44. <https://doi.org/10.15405/epicepsy.23124.3>
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E., & Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1193–1207. <https://doi.org/10.1002/pits.22409>
- Annor, F., & Amponsah-Tawiah, K. (2020). Relationship between workplace bullying and employees' subjective well-being: Does resilience make a difference? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 32(3), 123–135. <https://doi.org/10.1007/s10672-020-09348-w>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). Work Engagement: Introduction. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 1–9). Psychology Press.
- Boden, J. M., Van Stockum, S., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2016). Bullying victimization in adolescence and psychotic symptomatology in adulthood: Evidence from a 35-year study. *Psychological Medicine*, 46(6), 1311–1320. <https://doi.org/10.1017/S0033291715002962>

- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382. ISSN 0279-6015
- Brimblecombe, N., Evans-Lacko, S., Knapp, M., King, D., Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2018). Long term economic impact associated with childhood bullying victimisation. *Social Science & Medicine*, 208, 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.05.014>
- Coyne, I. (2011). Bullying in the workplace. In C. P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 157–184). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511921018.008>
- Deighton, R. M., & Murphy, A. (2024). Development and validation of a new measure of school-age bullying experiences for adults: The bullying and exclusion experiences scale (BEES). *Discover Psychology*, 4(1), 38. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00129-2>
- De Vos, J., & Kirsten, G. J. C. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education*, 35(3), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v35n3a1138>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dirzyte, A., Indrašiėnė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Prakapas, R., Railienė, A., & Gušauskienė, M. (2024). Teacher victimization by students, their parents, and school staff: Prevalence and links with teachers' life satisfaction in a lithuanian sample. *Education Sciences*, 14(2), 163. <https://doi.org/10.3390/educsci14020163>
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The european tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (2nd Ed., pp. 3–39).

- Eryilmaz, A., Başal, A., & Gezeğin, B. (2021). The mediator role of work-related need satisfaction between subjective well-being and work engagement of teachers. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 482–494. <https://doi.org/10.14686/bue-fad.917064>
- Escuadra, C. J., Magallanes, K., Lee, S., & Chung, J. Y. (2023). Systematic analysis on school violence and bullying using data mining. *Children and Youth Services Review*, 150, 107020. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107020>
- Evans-Lacko, S., Takizawa, R., Brimblecombe, N., King, D., Knapp, M., Maughan, B., & Arseneault, L. (2017). Childhood bullying victimization is associated with use of mental health services over five decades: A longitudinal nationally representative cohort study. *Psychological Medicine*, 47(1), 127–135. <https://doi.org/10.1017/S0033291716001719>
- Farhah, I., Saleh, A. Y., & Safitri, S. (2021). The role of student-teacher relationship to teacher subjective well-being as moderated by teaching experience. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(2), 267–274. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.18330>
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K., & Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological Assessment*, 30(11), 1444–1453. <https://doi.org/10.1037/pas0000592>
- Gusfre, K. S., Støen, J., & Fandrem, H. (2023). Bullying by teachers towards students – A scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(4), 331–347. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Kahneman, D., & Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective well-being. *The Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 3–24. <http://www.jstor.org/stable/30033631>
- Kerere, J. L., Maeng, J. L., & Cornell, D. G. (2024). High school teacher bullying and student risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 75(3), 392–398. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.04.028>

- Khairallah, G. M., Makarem, N. N., Rahme, D. V., El Jaouni, M. A., & Brome, D. (2023). The effect of workplace bullying on fatigue in school teachers: The moderating roles of gender and spirituality. *Libyan Journal of Medicine*, 18(1), 2266239. <https://doi.org/10.1080/19932820.2023.2266239>
- Kollerová, L., Květon, P., Zábrodská, K., & Janošová, P. (2023). Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues. *Social Psychology of Education*, 26(4), 885–902. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09779-x>
- Kokko, T. H. J., & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.005>
- Kõiv, K. (2011). Bullying in a school context: Teachers as victims. *Psicologia e Educação*, 1(2), 95–106.
- Kõiv, K. (2015). Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171, 126–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.098>
- Kõiv, K. (2016). Kiusamiskäitumise mitu tahku: õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajate poolt, õpilaste kiusamine õpilaste poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanemate poolt. OÜ Vali Press Trükikoda.
- Kõiv, K. (2017a). Subjective well-being among teachers with and without victimization experiences. In: C. Prancana & M. Wang (Ed.), *International Psychological Applications Conference and Trends InPACT 2017. Book of proceedings*, 171–175.
- Kõiv, K. (2017b). Õpetaja ja sotsiaalpedagoog kui kiusamise ohvrid. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 5(2), 133–154. <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.06>
- Kõiv, K., & Aia-Utsal, M. (2019). Social pedagogues' definitions of three types of bullying. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 1–15. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.1>
- Kõiv, K., & Aia-Utsal, M. (2021). Victimized teachers' experiences about teacher-targeted bullying by students. In: C. Pracana & M. Wang (Ed.), *Psychological Applications and Trends 2021*, 172–176. Lisboa: inScience Press.
- López-Vílchez, J. J., Grau-Alberola, E., & Gil-Monte, P. R. (2024). Is there a single profile of a victim of workplace bullying? The prevalence of workplace bullying in the educational sector in Spain and its consequences for teachers' health. *Social Sciences*, 13(8), 413. <https://doi.org/10.3390/socsci13080413>
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>

- Luo, Z., Wang, J., Zhou, Y., Mao, Q., Lang, B., & Xu, S. (2023). Workplace bullying and suicidal ideation and behaviour: A systematic review and meta-analysis. *Public Health*, 222, 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2023.07.007>
- Maricuțoiu, L. P., Pap, Z., Ștefancu, E., Mladenovici, V., Valache, D. G., Popescu, B. D., Ilie, M., & Virgă, D. (2023). Is teachers' well-being associated with students' school experience? A meta-analysis of cross-sectional evidence. *Educational Psychology Review*, 35(1), 1. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09721-9>
- Meriläinen, M., & Kõiv, K. (2018). Bullying and an unfavourable working environment. *International Journal of Workplace Health Management*, 11(3), 159–176. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-11-2016-0082>
- Monks, C. P., & Coyne, I. (2011). A history of research into bullying. In C. P. Monks & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 1–11) Cambridge University Press.
- Mõisavald, S. (2016). *Töötajate tööst haaratuse ja psühhosotsiaalsete ohutegurite avaldumise vahelised seoses Eesti tarkvaraarendusega tegelevates ettevõtetes*. Magistritöö, Tallinna Tehnikaülikool.
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. V. (2018). What we know, what we do not know, and what we should and could have known about workplace bullying: An overview of the literature and agenda for future research. *Aggression and Violent Behavior*, 42, 71–83. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.007>
- Nielsen, M. B., Einarsen, S. V., Parveen, S., & Rosander, M. (2024). Witnessing workplace bullying – A systematic review and meta-analysis of individual health and well-being outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 75, 101908. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101908>
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London & New York: Routledge.
- Ostermeier, T. C. J., Koops, W., & Peccei, R. (2023). Effects of job demands and resources on the subjective well-being of teachers. *Review of Education*, 11(3), e3416. <https://doi.org/10.1002/rev3.3416>
- Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., & Vandebosch, H. (2022). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Aggressive Behavior*, 48(2), 205–218. <https://doi.org/10.1002/ab.22006>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137–152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149–161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17

- Realo, A., & Dobewall, H. (2011). Does life satisfaction change with age? A comparison of Estonia, Finland, Latvia, and Sweden. *Journal of Research in Personality*, 45(3), 297–308. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.03.004>
- Realo, A., Johannson, J., & Schmidt, M. (2017). Subjective well-being and self-reported health in osteoarthritis patients before and after arthroplasty. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 1191–1206. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9769-2>
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 129–141. <https://doi.org/10.1348/026151001166001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/09585190701763982>
- Sandvik, E., Diener, E., & Seidlitz, L. (1993). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self-report measures. *Journal of Personality*, 61(3), 317–342. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1993.tb00283.x>
- Savahl, S., Adams, S., & Hoosen, P. (2024). Children's experiences of bullying victimization and the influence on their subjective well-being: A population-based study. *Child Indicators Research*, 17(1), 1–29. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10084-4>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *UWES Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University, Utrecht.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10–24). Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the utrecht work engagement scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10(4), 459–481. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>
- Simbula, S., Guglielmi, D., Schaufeli, W.B., & Depolo, M. (2013). An Italian validation of the Utrecht Work Engagement Scale: Characterization of engaged groups in a sample of schoolteachers. *Bollentino Di Psicologia Applicata*, 268, 43–54.

- Shimazu, A., Miyanaka, D., & Schaufeli, W. B. (2010). Work engagement from a cultural perspective. In S. L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781849806374.00040>
- Smith, P. K., Robinson, S., & Slonje, R. (2021). The school bullying research program: why and how it has developed. In P. K. Smith & J. O. Norman (Eds.), *The wiley blackwell handbook of bullying* (1st ed., pp. 42–59). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch3>
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94(2), 175–188. <https://doi.org/10.1348/000712603321661868>
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work*, 76(4), 1317–1331. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>
- Strutyńska-Laskus, E., Madeja-Bień, K., & Gamian-Wilk, M. (2023). How the workplace influences teachers' creativity: A two-wave study on workplace bullying, organisational bullying risk factors and creativity. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(41), 139–162. <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.007>
- Tambur, M., & Vadi, M. (2012). Workplace bullying and organizational culture in a post-transitional country. *International Journal of Manpower*, 33(7), 754–768. <https://doi.org/10.1108/01437721211268302>
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110–129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255–268. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>
- Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387–2389. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.12.2387>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187–198. <https://doi.org/10.1177/0020764006067234>
- Tüvi, K.-M. (2018). *Mängulise töödisaini küsimustiku (PWD-12) arendamine*. Magistritöö, Tartu Ülikool.
- Um, B., & Ji, J. (2024). Psychometric properties of the utrecht work engagement scale-9 in a school counselor sample using classical test theory and item response theory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07481756.2023.2301288>

- Valera-Pozo, M., Flexas, A., Servera, M., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2021). Long-term profiles of bullying victims and aggressors: A retrospective study. *Frontiers in Psychology, 12*, 631276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631276>
- Van Versveld, M. D. A., Fekkes, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the Schools, 56*(9), 1522–1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>
- Vassar, M. (2007). A note on the score reliability for the Satisfaction With Life Scale: An RG study. *Social Indicators Research, 86*(1), 47–57. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9113-7>
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse, 22*(5), 1129–1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Woudstra, M. H., Janse Van Rensburg, E., Visser, M., & Jordaan, J. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education, 38*(1), 1–10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1358>
- Yang, C., Chan, M., Nickerson, A. B., Jenkins, L., Xie, J., & Fredrick, S. S. (2022). Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter? *Aggressive Behavior, 48*(4), 379–392. <https://doi.org/10.1002/ab.22030>

Teachers and social pedagogues' experiences with bullying behaviour and subjective well-being

Minni Aia-Utsal^{a1}, Kristi Kõiv^a

^a *Institute of Education, University of Tartu*

Summary

Bullying occurs in different relationships and social contexts (Monks & Coyne, 2011), including in school (Hymel & Swearer, 2015; Escudra et al., 2023) and at work (Nielsen et al., 2024; Coyne, 2011). Bullying is defined as aggressive behaviour with three criteria: (1) intention to cause harm; (2) behaviour is repeated over time; (3) an imbalance of power in the relationship (Olweus, 1999). The aforementioned definition is used to describe bullying in school (Smith et al., 2021) and in the work context (Monks & Coyne, 2011). Workplace bullying occurs repeatedly and regularly over a long time period (Einarsen et al., 2011). In the school context, teachers can be victimised by students (Terry, 1998; Kõiv & Aia-Utsal, 2021) or by other adults (parents, colleagues, principals, other staff) (Dirzyte et al., 2024; Kõiv, 2015).

Workplace victimisation has a severe negative impact on mental health and well-being (Luo et al., 2023; Nielsen et al., 2024) and increases the risk of teacher burnout (Sohail et al., 2023). There is evidence that over 22% of school staff members (teachers, school psychologists, and career counsellors) have been victims of workplace bullying in school (Bradshaw et al., 2007). Other studies reveal that in the last 12 months, nearly 62% of teachers (Woudstra et al., 2018) have been victims of bullying by students. A previous study in Estonia reveals that 35% of teachers have been victims of bullying by students and 45% of social pedagogues were victims of bullying by adults (other staff, principals, parents) (Kõiv, 2017b).

In recent decades, there have been studies that investigated teachers' subjective well-being (e.g. Hascher & Waber, 2021; Maricuțoiu et al., 2022), and it has been found that victimisation negatively affects teachers' subjective well-being (Kõiv, 2017a; Yang et al., 2022). However, there is limited research on non-teaching staff members (e.g. social pedagogues) and their subjective well-being and victimisation experiences. While childhood victimisation increases the risk

¹ Institute of Education, University of Tartu, Jakobi 5, 51005 Tartu, Estonia; minni.aia-utsal@ut.ee.

for future victimisation in the workplace (Bradshaw et al., 2007; Smith et al., 2003), it is important to investigate teachers' and social pedagogues' retrospective reports of school bullying.

Subjective well-being is a general term that describes individuals' positive and negative subjective evaluations of their lives (Diener & Ryan, 2009). Life satisfaction can be defined as a global assessment of life (Pavot et al., 1991). Work engagement refers to a positive, fulfilling state of mind related to work (Bakker & Leiter, 2010) that can be juxtaposed with burnout (Schaufeli et al., 2002). Since childhood and workplace bullying victimisation affects subjective well-being, there is a need for further investigation into the differences between teachers and social pedagogues and their experiences with bullying behaviour.

The study aimed to describe and compare: (1) teachers' and social pedagogues' experiences with bullying behaviour; (2) the subjective well-being of teachers' and social pedagogues with different experiences with bullying behaviour.

Two research questions emerged:

1. What is the nature and extent of bullying and victimisation among teachers and social pedagogues from a retrospective point of view (school bullying and workplace bullying)?
2. What are the differences between the groups of teachers and social pedagogues with different bullying and victimisation experiences and their evaluations of subjective well-being from two aspects: satisfaction with life and work engagement?

Study Design and Sampling

Descriptive-comparative research was conducted in two phases: sample (n = 626) consisted of Estonian teachers (n = 446) and social pedagogues (n = 180). In the first phase of the research a purposive sample of teachers and a representative sample of social pedagogues were brought together. The first sample consisted of teachers from all the Estonian counties, half were selected, including those from counties in different regions of Estonia. From selected counties, all schools representing three educational levels: primary school, lower secondary and upper secondary were identified. All of the teachers from the selected schools were included in the first sample. The teachers' sample consisted of 410 (91,9%) females, 32 (7,2%) males, and four (0,9%) others.

The sample of social pedagogues was formed as a representative sample and included all the social pedagogues in Estonia. Social pedagogues were selected by listing all the schools in Estonia representing three educational

levels: primary school, lower secondary and upper secondary, also including other institutions that provide social pedagogical services. The second sample of social pedagogues ($n = 177$) consisted of 174 females (98,3%) and three others (1,7%). The teachers and social pedagogues in the sample received the e-questionnaire through their personal e-mail addresses accessed on public web pages of all institutions. In the second phase of the research, self-reporting measures were used to form groups of teachers and social pedagogues with different bullying and victimisation experiences.

Instrument

A self-report measure was used to investigate teachers' and social pedagogues' experiences with bullying and victimisation from a retrospective point of view of school bullying and/or current workplace bullying experiences and to assess their subjective well-being. First, the definition of bullying was provided, and four questions about bullying and victimisation experiences in school and/or in the workplace context were asked. Second, two instruments were used to measure subjective well-being: Satisfaction With Life Scale (SWSL) (Diener et al., 1985) (five items) and the Utrecht Work Engagement Scale (Short Version, UWES-9) (Schaufeli et al., 2006) (nine items, subscales: vigour, dedication, absorption).

Results

The study revealed that 73,6% of teachers ($n = 328$) and 73,8% of social pedagogues ($n = 133$) had experiences with bullying (as a victim or bully during their childhood or in the workplace). 26,5% of teachers ($n = 118$) and 26,1% of social pedagogues ($n = 47$) were not involved in bullying. Five groups emerged which describe different bullying/victimisation experiences among teachers and social pedagogues: *victim in school*, *victim at work*, *victim in school and at work*, *victim/bully in school and victim/bully at work*, *bully in school*, and *victim at work*.

14,6% of teachers ($n = 65$) and 13,3% of social pedagogues ($n = 24$) reported school victimisation retrospectively, and 15,7% of teachers ($n = 70$) and 11,1% of social pedagogues ($n = 20$) workplace victimisation. 17% of teachers ($n = 76$) and 19,4% of social pedagogues ($n = 35$) had been victimised both in school and work. 14,6% of teachers ($n = 65$) and 16,7% of social pedagogues ($n = 30$) were victims/bullies in school and victims/bullies at work. 11,7% of teachers ($n = 52$) and 13,3% of social pedagogues ($n = 24$) who were bullies in school, experienced workplace victimisation.

The two aspects of the subjective well-being of teachers and social pedagogues were assessed: satisfaction with life and work engagement. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the factor structure of the Utrecht Work Engagement Scale (Short Version, UEWS-9), and results confirmed three subscales: vigour, dedication, and absorption.

Statistically significant differences emerged when comparing teachers with different bullying experiences and those not involved in bullying. Teachers in a group *bully in school and victim at work* reported higher levels of satisfaction with life compared to two teachers in groups, *victim in school and work* and *victim at work*. Work engagement was higher in group *victim in school* compared to *victim in school and at work*. There were no differences in satisfaction with life among social pedagogues with different bullying and victimisation experiences, but differences emerged in work engagement. Social pedagogues who were not involved in bullying reported higher levels of work engagement compared to social pedagogues in group *victim in school and at work*. In addition, teachers and social pedagogues who had bullying- and victimisation experience reported lower levels of work engagement (sample of teachers: subscales *vigour and dedication* and a sample of social pedagogues: subscale *vigour*).

The results of the present study confirm the long-term negative consequences of being victimised. Being a victim in school and at work was related to lower levels of satisfaction with life and work engagement among both groups: teachers and social pedagogues. In general, bullying and victimisation experiences from a retrospective point of view of school bullying and/or current workplace bullying negatively affected teachers' and social pedagogues' subjective well-being.

Keywords: bullying behaviour, subjective well-being, teachers, social pedagogues