

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Jakov Tširkin

TEADVELOLEKU JA EMOTSIONIDE JUHTIMISE SEOSSED ÕPETAJATÖÖS
Magistritöö

Juhendajad: Aave Hannus, PhD
Helen Uusberg, PhD

Läbiv pealkiri: Teadvelolek õpetajatöös

Tartu 2026

Teadveloleku ja emotsioonide juhtimise seosed õpetajatöös

Lühikokkuvõte

Õpetajatöö on emotsionaalselt nõudlik ja seotud kõrge stressi ja läbipõlemise riskiga. Seetõttu on oluline mõista, millised psühholoogilised oskused toetavad õpetajate emotsionaalset toimetulekut. Käesoleva töö eesmärk oli uurida, kuidas õpetajate teadveloleku üldine tase on seotud emotsioonide regulatsiooni raskustega ning positiivse ja negatiivse afektiga. Uuringus osales 300 Eestis töötavat üldhariduskoolide õpetajat (91% naised; vanus $M = 48.6$, $SD = 12.8$). Andmeid koguti veebipõhise küsimustikuga, mis sisaldas teadveloleku skaalat *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS), emotsioonide regulatsiooni raskuste skaalat *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS-34) ja meeleolu küsimustikku *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS). Hierarhiliste regressioonanalüüside tulemused näitasid, et kõrgem teadveloleku tase oli oluliselt seotud väiksemate emotsioonide regulatsiooni raskustega ($\beta = -.53$), positiivse afekti suurema intensiivsusega ($\beta = .22$) ning negatiivse afekti väiksema intensiivsusega ($\beta = -.41$) ka pärast demograafiliste tunnuste arvesse võtmist. Mitmesed regressioonid näitasid, et positiivse afekti puhul kadus teadveloleku unikaalne panus pärast emotsioonide regulatsiooni raskuste arvesse võtmist, samas kui negatiivse afekti puhul olid mõlemad muutujad sellega iseseisvalt seotud. Leitud seosed võiksid toetada teadvelolekul põhinevate sekkumiste kaalumist õpetajate professionaalses arengus, kuigi nende tegelik efektiivsus vajab kontrollitud katseuuringuid.

Märksõnad: teadvelolek, emotsioonide regulatsioon, positiivne ja negatiivne afekt, õpetajad, MAAS

Relationships between mindfulness and emotion regulation in the work of teachers**Abstract**

Teaching is emotionally demanding and associated with elevated risks of stress and burnout. It is therefore important to understand which psychological skills support teachers' emotional functioning. The aim of this study was to examine how teachers' trait mindfulness is related to difficulties in emotion regulation and to positive and negative affect. The sample consisted of 300 Estonian general education school teachers (91% women; age $M = 48.6$, $SD = 12.8$). Data were collected through an online questionnaire that included the *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS), the *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS-34), and the *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS). Hierarchical regression analyses showed that higher mindfulness was significantly associated with fewer emotion regulation difficulties ($\beta = -.53$), greater intensity of positive affect ($\beta = .22$), and lower intensity of negative affect ($\beta = -.41$), even after controlling for demographic characteristics. Multiple regression analyses showed that for positive affect, the unique contribution of mindfulness disappeared after accounting for emotion regulation difficulties, whereas for negative affect, both variables were independently associated with it. The observed associations could support the consideration of mindfulness-based interventions in teachers' professional development, although their actual effectiveness requires controlled experimental studies.

Keywords: mindfulness, emotion regulation, positive and negative affect, teachers, MAAS

Sissejuhatus

Haridussüsteemis töötamise väljakutsed

Tänapäeva haridussüsteemis seisavad õpetajad silmitsi kõrgete ootuste, suure emotsionaalse koormuse ja rohkete stressiallikatega, mis ohustavad nende vaimset heaolu ja ametialast pühendumust (Chang, 2020). Läbipõlemise, töörahulolematuse ning õpetajate varajase karjääri lõpetamise probleemid on muutumas üha olulisemaks rahvusvahelises hariduspoliitikas (Jennings jt, 2013).

Käesoleva magistritöö eesmärk on uurida, kuidas õpetajate teadveloleku üldine tase on seotud nende emotsioonide juhtimisega. Täpsemalt keskendutakse teadveloleku, emotsioonide regulatsiooni raskuste ja emotsionaalse enesetunde vahelistele seostele.

Üheks võimalikuks ennetus- ja toetusmeetodiks peetakse teadveloleku oskusi, mis aitavad õpetajatel paremini toime tulla igapäevase stressiga ning toetada vaimset heaolu (Roeser jt, 2012). Teadvelolek on seejuures seotud mitte ainult stressijuhtimisega, vaid ka emotsioonide regulatsiooni oskustega ehk võimega teadlikult suunata ja juhtida oma tundeid rasketes olukordades (Roemer jt, 2015). Kuna emotsioonide regulatsioon on oluline õpetaja igapäevatöös, eriti suhtlemisel õpilaste, kolleegide ja vanematega, võib teadveloleku oskus olla võtmeteguriks läbipõlemise vähendamisel ning töömotivatsiooni ja enesetõhususe säilitamisel (Çetin jt, 2024).

Emotsioonide regulatsioon õpetajakogemuses

Emotsioonide regulatsioon viitab protsessile, mille abil inimene mõjutab oma emotsioonide tekkimist ja avaldumist. Õpetajatöö kontekstis on emotsioonide juhtimine igapäevane väljakutse. Kuna õpetajad puutuvad pidevalt kokku keeruliste suhtlusolukordade, kõrgete ootuste ja sisemise emotsionaalse pingega, on emotsioonide regulatsiooni mõistmine ja hindamine õpetajate vaimse heaolu toetamisel oluline uurimisvaldkond.

Emotsioonide regulatsiooni raskusi hinnatakse *Difficulties in Emotion Regulation Scale*'i (DERS; Gratz & Roemer, 2004) abil, mis võimaldab analüüsida emotsioonide juhtimisega seotud raskuseid mitme erineva alaskaala kaudu. DERS ei käsitle emotsioonide regulatsiooni ühe tervikliku oskusena, vaid võimaldab eristada konkreetseid viise, kuidas emotsioonidega toimetulek võib olla häiritud.

Esiteks hõlmab skaala emotsioonide selguse puudumist (*lack of emotional clarity*), mis viitab raskustele oma tunnete mõistmisel ja eristamisel. See võib väljenduda olukordades, kus inimene ei suuda täpselt öelda, kas ta tunneb viha, kurbust või ärevust.

Teiseks mõõdetakse emotsioonide teadvustamise raskusi (*lack of emotional awareness*), mis tähendab kalduvust mitte märgata või pöörata tähelepanu oma emotsioonidele. Sellisel juhul võivad emotsioonid mõjutada käitumist ilma, et inimene neid teadlikult tajuks.

Kolmandaks hõlmab DERS emotsionaalsete reaktsioonide mitteaktsepteerimist (*nonacceptance of emotional responses*), mis väljendub negatiivses suhtumises oma tunnetesse. Inimene võib kogeda, et ta “ei tohiks” tunda seda, mida ta tunneb ja reageerida oma emotsioonidele omakorda kriitika või häbitundega.

Neljas dimensioon on impulsside kontrolli raskused (*impulse control difficulties*), mis ilmnevad olukordades, kus tugevate emotsioonide korral on keeruline oma käitumist pidurdada või kontrollida. See võib tähendada näiteks äkilisi reaktsioone või impulsiivset käitumist stressiolukorras.

Viiendaks käsitleb skaala eesmärgipärase tegevuse raskusi (*difficulties engaging in goal directed behavior*), mis viitab sellele, et negatiivsed emotsioonid häirivad keskendumist ja igapäevaste ülesannete täitmist. Inimene võib tunda, et ta ei suuda emotsionaalses seisundis oma kohustustega toime tulla.

Kuuendaks mõõdetakse emotsiooni reguleerimise strateegiate puudumist (*limited access to emotion regulation strategies*), mis tähendab uskumust, et inimesel puuduvad tõhusad viisid oma emotsionaalse seisundi parandamiseks. See avaldub lootusetuse või abituse tundena emotsionaalselt keerulistes olukordades.

Selline mitmemõõtmeline lähenemine võimaldab hinnata mitte ainult seda, kas emotsioonide regulatsioon on raskendatud, vaid ka seda, millistes konkreetsetes aspektides need raskused avalduvad. Empiirilised uuringud on näidanud, et õpetajad, kellel esineb vähem raskusi emotsioonide reguleerimisel, kogevad väiksemat läbipõlemist ja suuremat sisemist töömotivatsiooni, samas kui suuremad regulatsiooniraskused on seotud kõrgema stressitaseme ja emotsionaalse kurnatuse riskiga (Çetin jt, 2024). Need tulemused kinnitavad, et emotsioonide regulatsiooni võimekus mängib olulist rolli õpetajate vaimse heaolu kujundamisel.

Teadvelolek õpetajatöös

Kabat-Zinn (2003) kirjeldab teadvelolekut kui „tähelepanu pööramise viisi, mis on tahtlik, hetkes viibiv ja hinnanguvaba“. Kuigi see lähenemine on juurdunud budistlikus meditatsioonipraktikas, on see laialdaselt rakendatav erinevates psühholoogilistes ja hariduslikes kontekstides. Haridusteadustes on teadveloleku uurimine tõusnud esile viimastel kümnenditel seoses õpetajatöö psühholoogiliste väljakutsetega.

Teadvelolekut käsitletakse käesolevas uuringus kui üldist kalduvust olla igapäevaelus tähelepanelik ja kohal hetkes. Selline lähenemine põhineb teadveloleku käsitlemisel ühe üldise omadusena (*trait mindfulness*), mitte eraldi komponentide kogumina.

Teadveloleku taset hinnatakse *Mindful Attention Awareness Scale*'i (MAAS; Brown & Ryan, 2003) abil. MAAS koosneb 15-st väitest ning annab ühe üldskoori, mis kajastab inimese kalduvust olla igapäevaelus tähelepanelik, kohal hetkes ja vähem automatiseeritud toimimises. Kõrgem skoor viitab suuremale teadveloleku tasemele.

Empiirilised uuringud on näidanud, et õpetajate kõrgem teadveloleku tase on seotud madalama stressitaseme, parema emotsionaalse regulatsiooni, suurema töörahulolu ning väiksema läbipõlemise riskiga (Roeser jt, 2012). Näiteks programm "Teadlikkuse ja vastupidavuse kasvatamine hariduses" (*Cultivating Awareness and Resilience in Education, CARE*), mis põhineb kohandatud teadvelolekul põhineva stressi vähendamise mudelil (*Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR*), täpsemalt selle muudetud versioonil (*modified MBSR, mMBSR*), on osutunud tõhusaks vahendiks õpetajate stressi ja emotsionaalse kurnatuse vähendamisel ning klassiruumi atmosfääri parandamisel (Jennings jt, 2013).

Jennings ja Greenberg (2009) rõhutavad, et õpetaja sotsiaalne ja emotsionaalne kompetents on keskne tegur, mis mõjutab mitte ainult õpetaja enda heaolu, vaid õpetaja ja õpilaste omavaheliste suhete dünaamikat ja õpilaste arengut. Nende „sotsiaalselt toetava klassiruumi mudel" (*prosocial classroom model*) näitab, et oskus eneseregulatsiooniks, teadlikuks tähelepanu juhtimiseks ja emotsionaalseks kohaloluks aitab õpetajal toime tulla töö stressirohkete olukordadega, vältida läbipõlemist ning kujundada positiivseid suhteid õpilastega. See muudab teadveloleku oluliseks ressursiks õpetaja emotsionaalse toimetuleku ja vaimse heaolu kontekstis.

Teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni seosed

Viimaste aastate teaduskirjandus on hakanud süstemaatiliselt uurima teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni vahelist seost. On leitud, et teadveloleku kõrgem tase aitab vähendada emotsioonide reguleerimise raskusi (Desrosiers jt, 2013). Üheks võimalikuks mehhanismiks selle seose taga on nn distantseerumine (*decentering*) ehk võime jälgida oma sisemisi kogemusi (mõtteid, tundeid, sensatsioone) ilma nendesse takerdumata (Fresco jt, 2007; Roemer jt, 2015). Eriti haridussektoris on oluline, et õpetajad suudaksid oma tundeid märgata, neid aktsepteerida ja valida sobiv viis nende väljendamiseks. See loob turvalise õpikeskkonna ja aitab vältida läbipõlemist (Kennedy jt, 2023).

Uuringud näitavad, et kõrgem teadveloleku tase on seotud suurema emotsionaalse teadlikkuse, väiksema automaatse reageerimise ja aktsepteerivama suhtumisega

ebameeldivatesse tunnetesse (Çetin jt, 2024). Need komponendid on tihedalt seotud ka emotsioonide regulatsiooni raskustega, mida mõõdetakse DERS-i skaalaga.

Emotsionaalne enesetunne õpetajatöös

Lisaks emotsioonide regulatsioonile on oluline arvestada ka õpetajate üldist emotsionaalset enesetunnet. Emotsionaalne enesetunne viitab sellele, kui sageli inimene kogeb positiivseid ja negatiivseid emotsioone oma igapäevaelus. Õpetajatöö kontekstis on see eriti oluline, kuna õpetajad puutuvad pidevalt kokku stressirohkete olukordadega, mis võivad suurendada negatiivse afekti kogemist ja vähendada positiivseid emotsioone (Jennings jt, 2013). Selle hindamiseks kasutatakse *Positive and Negative Affect Schedule*'it (PANAS; Watson jt, 1988), mis võimaldab eristada positiivset ja negatiivset afekti. Positiivne afekt (PA) hõlmab subjektiivselt meeldivaid emotsionaalseid seisundeid nagu energia, entusiasm ja aktiivsus, samas kui negatiivne afekt (NA) hõlmab subjektiivselt ebameeldivaid emotsioone nagu ärevus, ärrituvus ja kurbus. PANAS võimaldab hinnata, kui sageli on inimene viimase aja jooksul neid emotsioone kogunud, andes ülevaate tema emotsionaalsest seisundist.

Varasemad uuringud on näidanud, et kõrgem teadveloleku tase on seotud suurema positiivse afekti intensiivsuse ja väiksema negatiivse afekti intensiivsusega (Brown & Ryan, 2003). Üheks võimalikuks mehhanismiks on see, et teadvelolek toetab emotsioonide teadlikumat märkamist ja aktsepteerimist, mis omakorda vähendab automaatseid negatiivseid reaktsioone ning soodustab tasakaalukat emotsionaalset kogemust (Desrosiers jt, 2013). Samuti on leitud, et emotsioonide regulatsiooni raskused on seotud suurema negatiivse afekti intensiivsusega ja väiksema positiivse afekti intensiivsusega, kuna raskused emotsioonide mõistmisel ja juhtimisel võivad viia intensiivsemate ja püsivamate negatiivsete emotsioonideni (Gratz & Roemer, 2004; Desrosiers jt, 2013). Emotsionaalse enesetunde uurimine võimaldab paremini mõista, kuidas teadvelolek ja emotsioonide juhtimise viisid on seotud õpetajate subjektiivse heaolu ja vaimse tasakaaluga.

Käesolev uurimus

Teadveloleku seoseid emotsionaalse heaoluga on uuritud erinevates populatsioonides, sealhulgas õpetajate kontekstis (Jennings jt, 2013; Roeser jt, 2012; Çetin jt, 2024; Kennedy jt, 2023). Eestis on Talpsepp (2015) uurinud teadveloleku seost läbipõlemisega õpetajate seas. Senised uuringud Eesti õpetajate kontekstis ei ole aga süsteemselt käsitletud teadveloleku samaaegselt seoseid emotsioonide regulatsiooni raskuste ja afektiivse enesetundega.

Käesoleva uurimuse eesmärk on selgitada, kuidas õpetajate teadveloleku üldine tase on seotud emotsioonide regulatsiooni raskuste ning positiivse ja negatiivse afektiga. Töö täiendab senist kirjandust mahuka Eesti õpetajate valimi kasutamise, DERS-i alaskaalade tasandi

analüüsi ning hierarhiliste regressioonimudelite kaudu, mis võimaldavad hinnata teadveloleku unikaalset panust pärast demograafiliste tunnuste arvesse võtmist. Täpsemalt uuritakse, kas kõrgem teadveloleku tase on seotud väiksemate emotsioonide regulatsiooni raskustega ning positiivsema emotsionaalse enesetundega.

Lähtudes varasematest uuringutest (Brown & Ryan, 2003; Desrosiers jt, 2013; Roeser jt, 2012), eeldatakse, et kõrgem teadveloleku tase on seotud väiksemate emotsioonide regulatsiooni raskustega. Samuti eeldatakse, et kõrgem teadveloleku tase on seotud parema emotsionaalse enesetundega, mida väljendavad positiivse afekti suurem ja negatiivse afekti väiksem intensiivsus. Kuna õpetajate vanus, sugu ja tööstaaž võivad olla seotud nii teadveloleku kui ka emotsionaalse toimetulekuga, kontrollitakse täiendavalt analüüsidest ka nende demograafiliste tunnuste mõju.

Hüpotees 1: Teadvelolek ja emotsioonide regulatsiooni raskused

Kõrgem teadveloleku tase on seotud väiksemate emotsioonide regulatsiooni raskustega. Täiendavalt vaadeldakse, kuidas teadvelolek seostub DERS-i alaskaaladega.

Hüpotees 2: Teadvelolek ja emotsionaalne enesetunne

Kõrgem teadveloleku tase on seotud positiivsema emotsionaalse enesetundega: positiivse afekti suurema intensiivsuse ja negatiivse afekti väiksema intensiivsusega.

Meetod

Valim

Küsimustikule laekus kokku 452 vastust, millest 301 lõpetasid küsimustiku täielikult. Üks vastaja eemaldati vanuse andmevea tõttu, mistõttu moodustasid lõpliku valimi $N = 300$ Eestis töötavat üldhariduskoolide õpetajat. Valdav osa vastajatest olid naised, mis peegeldab Eesti õpetajaskonna soolist jaotust (Leijen & Pedaste, 2022). Osalejate vanus jäi vahemikku 21–75 aastat ($M = 48.6$, $SD = 12.8$). Osalejate tööstaaž varieerus vähem kui ühest aastast kuni üle kahekümne viie aastani, kus mahukaim grupp oli üle 25 aasta staažiga õpetajad. Kuna õpetajad võisid töötada mitmes kooliastmes, ei olnud kooliastme kategooriad vastastikku välistavad. Valimi demograafilised näitajad (sugu, vanus, tööstaaž, töökoormus, õpetatav kooliaste ja varasem teadveloleku koolitusel osalemine) on esitatud Tabelis 1.

Tabel 1*Valimi demograafilised näitajad (N = 300)*

Tunnus	<i>n</i>	%
<i>Sugu</i>		
Naine	273	91.0
Mees	27	9.0
<i>Vanus</i>		
<i>M (SD)</i>	48.6	(12.8)
Vahemik	21–75	
<i>Tööstaaž</i>		
Vähem kui 1 aasta	9	3.0
1–3 aastat	38	12.7
4–7 aastat	48	16.0
8–15 aastat	45	15.0
16–25 aastat	43	14.3
Üle 25 aasta	117	39.0
<i>Töökoormus</i>		
Alla 0,5 koormuse	17	5.7
0,5–0,75 koormust	42	14.0
0,76–1,0 koormust	107	35.7
Üle 1,0 koormuse	134	44.7
<i>Kooliaste (mitu vastust lubatud)</i>		
Algklassid (1.–4. klass)	137	45.7
Põhikool (5.–9. klass)	229	76.3
Gümnaasium (10.–12. klass)	84	28.0
<i>Varasem mindfulnessi koolitus</i>		
Jah	116	38.7
Ei	184	61.3

Märkus. Kooliastme osas sai vastaja märkida mitu kooliastet, mistõttu protsentide summa ületab 100%. Vanus on esitatud aastates.

Protseduur

Käesolevas töös viidi läbi veebipõhine küsitlusuuring Tartu Ülikooli LimeSurvey keskkonnas ajavahemikus veebruarist aprillini 2026. aastal. Uuringus osalemise kutset levitati haridusasutuste kaudu, sh koolide juhtkondadele ja õpetajatele saadetud kirjade abil ning õpetajatele suunatud erialaste võrgustike ja sotsiaalmeedia kanalite kaudu. Kutse tekst on esitatud Lisas 1. Küsimustik koosnes esmalt demograafilistest küsimustest (vanus, sugu, tööstaaž, töökoormus ja õpetatav kooliaste), millele järgnesid neli põhiosa: teadveloleku skaala

(MAAS), emotsioonide regulatsiooni raskuste skaala (DERS), emotsioonide regulatsiooni küsimustik (ERQ) ning meeolelu ja enesetunde küsimustik (PANAS). Küsimustiku täitmise eeldatav kestus oli 15-20 minutit.

Uuringus oli kaasatud ka ERQ küsimustik, kuid kuna LimeSurvey keskkonda sisestatud versiooni struktuur ei vastanud originaalküsimustikule, ei peetud ERQ andmeid metodoloogiliselt usaldusväärseks ning seda küsimustikku analüüsi ei kaasatud.

Hindamisvahendid

Uuringus kasutati kolme psühhomeetriliselt valideeritud enesekohast küsimustikku, mis hindavad teadvelolekut, emotsioonide regulatsiooni raskusi ning emotsionaalset enesetunnet. Kõik kasutatud mõõdikud on varasemates uuringutes eesti keelde kohandatud.

Teadveloleku skaala (*Mindful Attention Awareness Scale*, MAAS; Brown & Ryan, 2003) on enesekohane küsimustik, mis võimaldab hinnata üldist teadveloleku taset ning koosneb 15-st väitest. Käesolevas töös kasutati eestikeelset MAAS-i versiooni, mille adapteerisid ja valideerisid Seema jt (2015). Vastajad hindavad väiteid 6-pallisel skaalal vahemikus 1 (“peaaegu mitte kunagi”) kuni 6 (“peaaegu alati”). Kuna kõik väited on sõnastatud madalamat teadvelolekut väljendavas suunas, siis pöörati enne koguskoori arvutamist ümber kõik 15 väidet. Kõrgem koguskoor viitab kõrgemale teadveloleku tasemele.

Emotsioonide regulatsiooni raskuste skaala (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*, DERS; Gratz & Roemer, 2004) on enesekohane küsimustik, mis võimaldab hinnata emotsioonide regulatsiooniga seonduvaid raskusi. Küsimustiku eestikeelne versioon (DERS – 34; Vachtel, 2011) koosneb 34-st väitest ja kuuest alaskaalast: (1) raskused eesmärgipärasest tegevuses, (2) emotsioonide selguse puudumine, (3) impulsikontrolli raskused, (4) emotsionaalsete reaktsioonide mitteaktsepteerimine, (5) emotsioonide mitteteadvustamine ja (6) emotsiooniregulatsiooni strateegiate puudumine. Väiteid hinnatakse 5-punktilisel Likerti tüüpi skaalal vahemikus 1 (“peaaegu mitte kunagi”) kuni 5 (“peaaegu alati”). Suuremad skoorid viitavad suurematele raskustele emotsioonide reguleerimisel. Küsimustikus on osa väiteid pööratud, mis enne koguskoori arvutamist kodeeriti ümber. DERS-i puhul pöörati ümber küsimused 10, 11, 23, 24, 25, 26, 27, 29, mis on küsimustiku originaalis tähistatud tärniga (*).

Meeleolu ja hiljutise emotsionaalse enesetunde küsimustik (*Positive and Negative Affect Schedule*; Watson jt, 1988) on 20-väiteline skaala kahe alaskaalaga (positiivne ja negatiivne afekt), mis hindab viimase paari nädala jooksul kogetud tundeid. PANAS-i laiendatud versiooni PANAS-X (Watson & Clark, 1994), mis sisaldab 60 emotsioonisõna ja 11 alaskaalat, kohandasid eesti keelde Allik ja Realo (1997). Tõlkijad ei tõlkinud emotsioonisõna sõna-

sõnalt, vaid valisid eesti keele emotsioonide sõnavarast parimad vasted, võttes aluseks PANAS-X struktuuri tervikuna. Adaptatsiooni põhimõtteid on lähemalt kirjeldatud ka eesti keeles ilmunud artiklis (Allik, 1996). Käesolevas töös kasutati 20 väitelist PANAS-i versiooni, mille eestikeelsed emotsioonisõnad on valitud Allik ja Realo (1997) PANAS-X-i adaptatsioonist ning vastavad funktsionaalselt PANAS-i positiivse ja negatiivse afekti alaskaaladele. Vastajad hindavad, mil määral on nad end viimase paari nädala jooksul selliselt tundnud, kasutades 5-pallist skaalat alates „väga vähe või üldse mitte“ kuni „äärmiselt või väga suurel määral“. Positiivse ja negatiivse afekti skoorid arvutatakse eraldi ning kõrgem skoor viitab sagedasemale või tugevamale kogemisele. PANAS küsimustiku puhul esines LimeSurvey kasutatud versioonis väiksem sõnastuse erinevus. Originaalversioonis on 14 väidet sõnastatud „olen ma olnud“ ning kuus „olen tundnud ennast“. LimeSurvey küsimustikus kasutati kõigi väidete puhul ühtset algufraasi „viimase paari nädala jooksul olen ma olnud“. Erinevus puudutas üksnes väidete grammatilist vormi. Emotsioonisõnad, ajaraam ja vastuse formaat jäid samaks. Kuna erinevused ei muutnud oluliselt küsimustiku sisu, siis kaasati küsimustik analüüsi.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati statistikavara R 4.3.2 (R Core Team, 2023). Andmete puhastamiseks ja töötamiseks kasutati paketti *dplyr* (Wickham jt, 2023). Mõõtevahendite sisereleiaabluse hindamiseks ja Pearsoni korrelatsioonikordajate arvutamiseks kasutati paketti *psych* (Revelle, 2024). Regressioonanalüüsides kasutati R-i sisseehitatud funktsiooni *lm()*, standardiseeritud regressioonikoefitsientide (β) arvutamiseks paketti *lm.beta* (Behrendt, 2014) ning multikollineaarsuse hindamiseks paketti *car* (Fox & Weisberg, 2019). APA stiilis tabelite koostamiseks kasutati paketti *apaTables* (Stanley & Spence, 2018). Statistilise olulisuse nivooks määrati $\alpha = .05$. Andmed koguti LimeSurvey keskkonnas (LimeSurvey GmbH, 2023) ja eksporditi vastused CSV-formaadis tekstvastustena (nt “1 peaaegu mitte kunagi” või “5 peaaegu alati”). Enne edasist analüüsi teisendati kõik sõnalised vastused numbrilisteks väärtusteks, lugedes vastuse algusest välja Likerti skaala numbrilise väärtuse. Alaskaalade skoorid arvutati vastava alaskaala väidete keskmisena. MAAS-i üldskoor arvutati 15 ümberpööratud väite keskmisena. PANAS-i positiivse afekti ja negatiivse afekti skoori arvutamisel kasutati kummagi skaala kümnet vastavat väidet. DERS-i üldskoor arvutati kõigi 34 väite (pärast ümberpööramist) keskmisena ning lisaks arvutati kuue alaskaala skoorid eraldi. Mõõtevahendite sisereleiaabluse hindamiseks arvutati igale skaalale ja DERS-i alaskaaladele Cronbachi α , mis väljendab väidete omavahelist kooskõla ning seda, kui võrd hästi need mõõdavad sama konstrukti. Kõrgem α viitab suuremale sisereleiaablusele.

Esmalt arvutati Pearsoni korrelatsioonikordajad kõigi mõõtevahendite ja DERS-i alaskaalade vahel ning esitati terviklik korrelatsioonimaatriks. Korrelatsioonianalüüs võimaldas saada esmase ülevaate muutujatevaheliste seoste suunast ja tugevusest ning hinnata, kas hüpoteesidele vastavad seosed üldse esinevad. Lisaks võimaldas alaskaalade tasandi korrelatsioonimaatriks kaardistada, milliste konkreetsete emotsiooniregulatsiooni aspektidega teadvelolek seostub, mis annab täpsema pildi kui üldine DERS-i koondskoor.

Hüpoteeside testimiseks kasutati regressioonianalüüsi. Hierarhilise meetodi valik tulenes asjaolust, et demograafilised tunnused (vanus, sugu, tööstaaž) võivad olla seotud nii teadveloleku kui ka uuritavate sõltuvate muutujatega. Selleks et vastata uurimisküsimusele, kas teadveloleku panus on demograafilistest tunnustest sõltumatu, sisestati kontrollmuutujad esimeses plokis ning teadveloleku skoor teises plokis. Selline lähenemine võimaldas hinnata teadveloleku unikaalset panust pärast demograafiliste tunnuste mõju arvesse võtmist. Sõltuvateks muutujateks olid emotsioonide regulatsiooni raskuste üldskoor (DERS), positiivne afekt (PANAS PA) ja negatiivne afekt (PANAS NA). Sugu kodeeriti fiktiivmuutujana, võrdlusgrupp oli “Naine” ($n = 273$); sellega võrreldi meesõpetajate erinevust naistest. Tööstaaž kodeeriti viie fiktiivmuutujana, kus võrdlusgrupp oli “üle 25 aasta” ($n = 117$), mis oli suurim ja seega statistiliselt stabiilseim võrdlusgrupp. Iga ülejäänud kategooria koefitsient näitab vastava grupi erinevust võrdlusgrupist.

Lisaks viidi läbi kaks mitmest regressioonianalüüsi, et hinnata teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste ühist seost positiivse ja negatiivse afektiga. Mitmese regressiooni valik võimaldas hinnata, kas mõlemad konstruktid annavad afektiga seostes iseseisva panuse või kas üks neist seletab teise seose ära. See aitas paremini mõista teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste rolli afektiivse heaolu kontekstis.

Enne regressioonimudelite tõlgendamist kontrolliti mudelite eelduste täidetust: jääkide normaaljaotust, lineaarsust, homoskedastilisust ning sõltumatute muutujate vahelist multikollineaarsust.

Uuringu eetilise külg

Käesoleva uuringu läbiviimiseks saadi kooskõlastus Tartu Ülikooli inimuuringute eetika komiteelt (kooskõlastus nr 1/T18, 19.02.2026). Uuringus osalemine oli vabatahtlik ja osalejatel oli võimalik vastamine igal hetkel katkestada ilma negatiivsete tagajärgedeta. Enne küsimustiku täitmist esitati osalejatele informeeritud nõusoleku tekst, milles selgitati uuringu eesmärki, osalemise tingimusi ning võimalikke ebamugavusi. Vastamine toimus anonüümselt ning isikut tuvastatavaid andmeid (nt nimi, töökoht või IP-aadress) ei kogutud. Küsimustiku täitmist käsitleti teadliku nõusoleku andmisena uuringus osalemiseks. Osalejatele anti

kontaktandmed võimalike küsimuste tekkimise korral ning vajadusel viited tugiteenustele juhuks, kui küsimustiku täitmine tekitab ebamugavust.

Tulemused

Mõõtevahendite sisereliaablus oli kõikide skaalade puhul üldiselt hea kuni suurepärane, ulatudes $\alpha = .63$ (DERS-i strateegiate alaskaala) kuni $\alpha = .93$ (PANAS positiivse afekti alaskaala) (vt Tabel 2). MAAS-i, PANAS-i alaskaalade ja DERS-i üldskaala sisereliaablused olid kõrged. DERS-i alaskaalade sisereliaablused jäid valdavalt heaks. Erandiks oli strateegiate alaskaala ($\alpha = .63$), mille madalamat sisereliaablust käsitletakse arutelus. Muutujate kirjeldav statistika on esitatud Tabelis 2. Teadveloleku (MAAS) keskmine skoor oli $M = 4.41$ ($SD = 0.75$), mida võrreldakse Seema jt (2015) Eesti üldvalimi tulemustega arutelus.

Tabel 2

Mõõtevahendite kirjeldav statistika ja sisereliaablus (N = 300)

Skaala	Väiteid	M	SD	α
MAAS (teadvelolek)	15	4.41	0.75	.90
PANAS positiivne afekt	10	3.18	0.74	.93
PANAS negatiivne afekt	10	2.13	0.77	.91
DERS üldskoor	34	2.04	0.48	.90
<i>DERS alaskaalad:</i>				
Eesmärgid	7	2.50	0.83	.91
Selgus	7	1.89	0.66	.81
Impulss	4	1.64	0.76	.92
Mitteaktsepteerimine	4	2.14	0.95	.87
Mitteteadvustamine	5	1.92	0.77	.87
Strateegiad	7	2.01	0.52	.63

Märkus. M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve; α = Cronbachi α . MAAS-i skaala 1–6, PANAS skaala 1–5, DERS skaala 1–5.

Muutujate vahelised seosed

Muutujate vahelised Pearsoni korrelatsioonikordajad on esitatud Tabelis 3. Teadvelolek (MAAS) oli statistiliselt oluliselt negatiivselt seotud emotsioonide regulatsiooni raskuste üldskoori (DERS) ja kõigi DERS-i alaskaaladega. Tugevaim seos ilmnes teadveloleku

ja eesmärgipärase tegevuse raskuste alaskaala vahel; nõrgimad seosed impulsikontrolli ja emotsioonide mitteteadvustamise alaskaaladega.

Teadvelolek oli olulisel määral positiivselt seotud positiivse afektiga ja negatiivselt negatiivse afektiga ning seos negatiivse afektiga oli oluliselt tugevam. Emotsioonide regulatsiooni raskuste üldskoor oli omakorda negatiivselt seotud positiivse afektiga ja positiivselt negatiivse afektiga.

Tabel 3*Mõõtevahendite ja DERS-i alaskaalade keskmised, standardhälbed ja korrelatsioonid (N = 300)*

Muutuja	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. MAAS (teadvelolek)	4.41	0.75	—								
2. PANAS PA	3.18	0.74	.22**	—							
3. PANAS NA	2.13	0.77	-.47**	-.33**	—						
4. DERS (üldskoor)	2.04	0.48	-.52**	-.37**	.42**	—					
5. DERS — Eesmärgid	2.50	0.83	-.47**	-.31**	.34**	.74**	—				
6. DERS — Selgus	1.89	0.66	-.37**	-.29**	.35**	.71**	.36**	—			
7. DERS — Impulss	1.64	0.76	-.22**	-.14*	.22**	.64**	.42**	.30**	—		
8. DERS — Mitteaktsepteerimine	2.14	0.95	-.31**	-.27**	.26**	.69**	.44**	.37**	.42**	—	
9. DERS — Mitteteadvustamine	1.92	0.77	-.22**	-.15*	.15**	.41**	.01	.30**	.13*	.10	—
10. DERS — Strateegiad	2.01	0.52	-.34**	-.22**	.26**	.68**	.41**	.37**	.41**	.39**	.17**

Märkus. $N = 300$. M = aritmeetiline keskmine; SD = standardhälve. Lahtrites on esitatud Pearsoni korrelatsioonikordajad. Veerud 1–9 vastavad muutujate numbritele tabeli vasakus servas (nt veerg „4“ sisaldab korrelatsioone DERS-i üldskooriga). MAAS = *Mindful Attention Awareness Scale*; PANAS PA = positiivne afekt; PANAS NA = negatiivne afekt; DERS = *Difficulties in Emotion Regulation Scale*.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Hüpotees 1: Teadvelolek ja emotsioonide regulatsiooni raskused

Hierarhilise regressioonanalüüsi tulemused on esitatud Tabelis 4. Esimeses plokis sisestatud demograafilised kontrollmuutujad (vanus, sugu, tööstaaz) ei olnud DERS-i üldskooriga oluliselt seotud, $F(7, 292) = 1.34, p = .230, R^2 = .03$. Teadveloleku skoori lisamisel teises plokis suurenes mudeli seletav võime oluliselt, $\Delta R^2 = .26, \Delta F(1, 291) = 106.61, p < .001$. Lõplikus mudelis oli teadvelolek tugevalt seotud DERS-iga ka pärast demograafiliste tunnuste arvesse võtmist ($\beta = -.53$). Hüpotees 1 leidis kinnitust.

Tabel 4

Hierarhilise regressioonanalüüsi tulemused: emotsioonide regulatsiooni raskuste (DERS) seoste mudel

Ennustaja	<i>B</i>	<i>B</i> 95% UV	β	sr^2	R^2	ΔR^2
<i>Plokk 1: kontrollmuutujad</i>					.031	
(Konstant)	2.11**	[1.71, 2.51]				
Vanus	0.00	[-0.01, 0.01]	-.04	.00		
Sugu (mees)	0.02	[-0.17, 0.21]	.01	.00		
Tööstaaž: vähem kui 1 aasta	-0.05	[-0.42, 0.32]	-.02	.00		
Tööstaaž: 1–3 aastat	0.06	[-0.18, 0.29]	.04	.00		
Tööstaaž: 4–7 aastat	0.14	[-0.08, 0.36]	.11	.01		
Tööstaaž: 8–15 aastat	-0.09	[-0.28, 0.10]	-.07	.00		
Tööstaaž: 16–25 aastat	-0.08	[-0.26, 0.09]	-.06	.00		
<i>Plokk 2: kontrollmuutujad + teadvelolek</i>					.291**	.260**
(Konstant)	3.35**	[2.93, 3.76]				
Vanus	0.00	[-0.00, 0.01]	.09	.00		
Sugu (mees)	0.09	[-0.08, 0.25]	.05	.00		
Tööstaaž: vähem kui 1 aasta	-0.07	[-0.39, 0.24]	-.03	.00		
Tööstaaž: 1–3 aastat	0.05	[-0.15, 0.25]	.03	.00		
Tööstaaž: 4–7 aastat	0.16	[-0.03, 0.35]	.12	.01		
Tööstaaž: 8–15 aastat	-0.07	[-0.24, 0.09]	-.05	.00		
Tööstaaž: 16–25 aastat	-0.01	[-0.17, 0.14]	-.01	.00		
MAAS (teadvelolek)	-0.34**	[-0.40, -0.27]	-.53	.26		

Märkus. $N = 300$. B = mittestandardiseeritud regressioonikoefitsent; β = standardiseeritud regressioonikoefitsent; sr^2 = osakorrelatsiooni ruut; UV = usaldusvahemik; R^2 = seletatud variatiivsus; ΔR^2 = seletatud variatiivsuse muutus. Sugu on fiktiivmuutujana kodeeritud, kus võrdlusgrupp on Naine ($n = 273$). Tööstaaž on fiktiivmuutujana kodeeritud, kus võrdlusgrupp on „üle 25 aasta“ ($n = 117$).

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Hüpotees 2: Teadvelolek ja emotsionaalne enesetunne

Positiivse afekti puhul ei olnud demograafilised tunnused (vanus, sugu, tööstaaz) oluliselt seotud positiivse afektiga, $F(7, 292) = 1.10$, $p = .362$, $R^2 = .03$ (vt Tabel 5). Teadveloleku skoori lisamisel suurenes mudeli seletav võime oluliselt, $\Delta R^2 = .05$, $\Delta F(1, 291) = 14.02$, $p < .001$. Lõplikus mudelis oli teadvelolek oluliselt seotud positiivse afektiga ($\beta = .22$). Negatiivse afekti puhul olid demograafilised tunnused oluliselt seotud negatiivse afektiga, $F(7, 292) = 7.23$, $p < .001$, $R^2 = .15$ (vt Tabel 6), eelkõige vanus ($\beta = -.33$). Vanemad õpetajad teatasid negatiivse afekti väiksemast intensiivsusest. Teadveloleku skoori lisamisel suurenes mudeli seletav võime oluliselt, $\Delta R^2 = .16$, $\Delta F(1, 291) = 65.69$, $p < .001$. Lõplikus mudelis olid nii vanus kui ka teadvelolek ($\beta = -.41$) oluliselt seotud negatiivse afektiga. Hüpotees 2 leidis kinnitust mõlemas suunas ning seos negatiivse afektiga oli tugevam.

Lisaks ilmnes tööstaazi kategooriate võrdluses oluline erinevus 1–3 aastat töötanud õpetajate ja üle 25 aasta töötanud õpetajate vahel positiivse afekti osas: väiksema staažiga õpetajad teatasid positiivse afekti suuremast intensiivsusest.

Tabel 5*Hierarhilise regressioonanalüüsi tulemused: positiivse afekti (PANAS PA) seoste mudel*

Ennustaja	<i>B</i>	<i>B</i> 95% UV	β	sr^2	R^2	ΔR^2
<i>Plokk 1: kontrollmuutujad</i>					.026	
(Konstant)	2.65**	[2.02, 3.28]				
Vanus	0.01	[-0.00, 0.02]	.15	.01		
Sugu (mees)	0.12	[-0.17, 0.42]	.05	.00		
Tööstaaž: vähem kui 1 aasta	0.00	[-0.57, 0.58]	.00	.00		
Tööstaaž: 1–3 aastat	0.38*	[0.02, 0.75]	.17	.01		
Tööstaaž: 4–7 aastat	0.09	[-0.25, 0.43]	.05	.00		
Tööstaaž: 8–15 aastat	0.15	[-0.15, 0.45]	.07	.00		
Tööstaaž: 16–25 aastat	0.07	[-0.21, 0.35]	.03	.00		
<i>Plokk 2: kontrollmuutujad + teadvelolek</i>					.071**	.045**
(Konstant)	1.85**	[1.10, 2.59]				
Vanus	0.01	[-0.00, 0.02]	.10	.00		
Sugu (mees)	0.08	[-0.21, 0.37]	.03	.00		
Tööstaaž: vähem kui 1 aasta	0.02	[-0.54, 0.58]	.00	.00		
Tööstaaž: 1–3 aastat	0.39*	[0.03, 0.75]	.17	.01		
Tööstaaž: 4–7 aastat	0.08	[-0.26, 0.41]	.04	.00		
Tööstaaž: 8–15 aastat	0.14	[-0.15, 0.43]	.07	.00		
Tööstaaž: 16–25 aastat	0.03	[-0.24, 0.30]	.01	.00		
MAAS (teadvelolek)	0.22**	[0.10, 0.33]	.22	.04		

Märkus. $N = 300$. B = mittestandardiseeritud regressioonikoefitsent; β = standardiseeritud regressioonikoefitsent; sr^2 = osakorrelatsiooni ruut; UV = usaldusvahemik; R^2 = seletatud variatiivsus; ΔR^2 = seletatud variatiivsuse muutus. Sugu on fiktiivmuutujana kodeeritud, kus võrdlusgrupp on Naine ($n = 273$). Tööstaaž on fiktiivmuutujana kodeeritud, kus võrdlusgrupp on „üle 25 aasta“ ($n = 117$).

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabel 6*Hierarhilise regressioonanalüüsi tulemused: negatiivse afekti (PANAS NA) seoste mudel*

Ennustaja	<i>B</i>	<i>B</i> 95% UV	β	sr^2	R^2	ΔR^2
<i>Plokk 1: kontrollmuutujad</i>					.148**	
(Konstant)	3.10**	[2.49, 3.70]				
Vanus	-0.02**	[-0.03, -0.01]	-.33	.04		
Sugu (mees)	0.13	[-0.16, 0.42]	.05	.00		
Tööstaaž: vähem kui 1 aasta	0.12	[-0.44, 0.67]	.03	.00		
Tööstaaž: 1–3 aastat	-0.08	[-0.44, 0.27]	-.04	.00		
Tööstaaž: 4–7 aastat	0.14	[-0.19, 0.46]	.06	.00		
Tööstaaž: 8–15 aastat	0.01	[-0.28, 0.30]	.00	.00		
Tööstaaž: 16–25 aastat	-0.21	[-0.47, 0.06]	-.09	.01		
<i>Plokk 2: kontrollmuutujad + teadvelolek</i>					.305**	.157**
(Konstant)	4.64**	[3.98, 5.31]				
Vanus	-0.01**	[-0.02, -0.00]	-.23	.02		
Sugu (mees)	0.21	[-0.05, 0.47]	.08	.01		
Tööstaaž: vähem kui 1 aasta	0.09	[-0.42, 0.59]	.02	.00		
Tööstaaž: 1–3 aastat	-0.09	[-0.41, 0.23]	-.04	.00		
Tööstaaž: 4–7 aastat	0.16	[-0.13, 0.46]	.08	.00		
Tööstaaž: 8–15 aastat	0.03	[-0.23, 0.30]	.02	.00		
Tööstaaž: 16–25 aastat	-0.12	[-0.36, 0.12]	-.06	.00		
MAAS (teadvelolek)	-0.42**	[-0.52, -0.32]	-.41	.16		

Märkus. $N = 300$. B = mittestandardiseeritud regressioonikoefitsent; β = standardiseeritud regressioonikoefitsent; sr^2 = osakorrelatsiooni ruut; UV = usaldusvahemik; R^2 = seletatud variatiivsus; ΔR^2 = seletatud variatiivsuse muutus. Sugu on fiktiivmuutujana kodeeritud, kus võrdlusgrupp on Naine ($n = 273$). Tööstaaž on fiktiivmuutujana kodeeritud, kus võrdlusgrupp on „üle 25 aasta“ ($n = 117$).

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Mitmesed regressioonianalüüsid: teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste ühine panus

Teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste ühise panuse hindamiseks afektiivsele seisundile viidi läbi kaks mitmest regressioonianalüüsi (vt Tabel 7).

Positiivse afekti puhul oli kogu mudel statistiliselt oluline, $F(2, 297) = 23.50$, $p < .001$, $R^2 = .14$. Pärast emotsioonide regulatsiooni raskuste arvesse võtmist ei olnud teadveloleku skoor enam oluliselt seotud positiivse afektiga, samas kui DERS jäi oluliselt seotuks positiivse afektiga ($\beta = -.35$).

Negatiivse afekti puhul oli mudel samuti statistiliselt oluline, $F(2, 297) = 52.78$, $p < .001$, $R^2 = .26$. Erinevalt positiivse afekti mudelist olid mõlemad muutujad, nii teadvelolek ($\beta = -.35$) kui ka emotsioonide regulatsiooni raskused ($\beta = .24$), oluliselt iseseisvalt seotud negatiivse afektiga.

Tabel 7

Mitmesed regressioonianalüüsid: teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste ühine panus afekti seoste mudelis (N = 300)

Ennustaja	PANAS PA				PANAS NA			
	B [95% UV]	β	sr^2	r	B [95% UV]	β	sr^2	r
MAAS (teadvelolek)	0.04 [-0.08, 0.16]	.04	.00	.22**	-0.36** [-0.47, -0.24]	-.35	.09	-.47**
DERS (üldskoor)	-0.54** [-0.73, -0.35]	-.35	.09	-.38**	0.38** [0.20, 0.57]	.24	.04	.42**
R ²		.137**				.262**		

Märkus. N = 300. B = mittestandardiseeritud regressioonikoefitsent; β = standardiseeritud regressioonikoefitsent; sr^2 = osakorrelatsiooni ruut; r = paaridevaheline Pearsoni korrelatsioonikordaja; UV = usaldusvahemik. Iga lahtri esimesel real on B-väärtus, teisel real 95% usaldusvahemik. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Mudelite eelduste kontroll

Enne mudelite tõlgendamist kontrolliti regressioonimudelite eelduste täidetust. Multikollineaarsust hinnati VIF-väärtuste abil. Kõikides mudelites jäid VIF-väärtused alla 3 (kõrgeim VIF = 2.52 vanuse muutuja puhul hierarhilises mudelis), mis viitab, et multikollineaarsus ei mõjutanud mudelite usaldusväärsust (Hair jt, 2010). Jääkide

normaaljaotust, lineaarsust ja homoskedastilisust kontrolliti visuaalselt diagnostiliste graafikute abil. Kõik eeldused olid rahuldavalt täidetud.

Arutelu

Käesoleva uurimuse eesmärk oli selgitada, kuidas õpetajate teadveloleku üldine tase on seotud emotsioonide regulatsiooni raskuste ning positiivse ja negatiivse afektiga. Tulemused kinnitasid mõlemat hüpoteesi: kõrgem teadveloleku tase oli oluliselt seotud väiksemate emotsioonide regulatsiooni raskustega (hüpotees 1) ning positiivsema emotsionaalse enesetunde ehk positiivse afekti suurema ja negatiivse afekti väiksema intensiivsusega (hüpotees 2). Teadveloleku panus säilis kõikides mudelites ka pärast demograafiliste tunnuste arvesse võtmist, mis viitab sellele, et seosed ei ole ainult vanuse, soo või tööstaaži tagajärg.

Käesolev uurimus täiendas senist kirjandust kolmel viisil. Esiteks, leiud kinnitavad teadveloleku ja emotsionaalse heaolu seoseid mahukas Eesti õpetajate valimis, laiendades varasemaid rahvusvahelisi õpetajate uuringuid (Çetin jt, 2024; Jennings jt, 2013; Roeser jt, 2012) ning täiendades Talpsepa (2015) Eesti õpetajate uurimust, mis keskendus teadveloleku ja läbipõlemise seosele. Teiseks, DERS-i alaskaalade tasandi analüüs võimaldas täpsustada, milliste konkreetsete emotsioonide regulatsiooni aspektidega teadvelolek kõige tugevamalt seostub. Kolmandaks, hierarhiliste regressioonimudelite kasutamine kinnitas teadveloleku iseseisvat rolli ka pärast demograafiliste tunnuste arvesse võtmist. Järgnevalt arutletakse iga hüpoteesi tulemuste tähendust laiemas teaduskirjanduse kontekstis, käsitletakse lisaleide, töö praktilisi kasutusvõimalusi ning piiranguid ja tugevusi.

Teadvelolek ja emotsioonide regulatsiooni raskused

Esimene hüpotees, mille kohaselt kõrgem teadveloleku tase oli oluliselt seotud väiksemate emotsioonide regulatsiooni raskustega, leidis tugevat empiirilist toetust. Hierarhilises regressioonimudelil oli teadveloleku skoor oluliselt seotud emotsioonide regulatsiooni raskustega ka pärast demograafiliste tunnuste arvesse võtmist. See seos on kooskõlas Desrosiers jt (2013) leidudega täiskasvanute valimis, kus teadvelolek vähendas emotsioonide regulatsiooni raskusi nii ärevuse kui depressiooni kontekstis. Käesolev uurimus laiendab neid leide õpetajate kontekstile, näidates, et seos kehtib ka professionaalses pedagoogilises keskkonnas, kus emotsioonide reguleerimine on igapäevatöö keskne osa. DERS-i alaskaalade tasandil ilmnisid tugevaimad seosed teadveloleku ja eesmärgipärase tegevuse raskuste, emotsioonide selguse puudumise ning regulatsioonistrateegiate puudumise alaskaaladega. Need leiud viitavad sellele, et teadvelolek seostub eelkõige nende emotsiooniregulatsiooni aspektidega, mis nõuavad teadlikku tähelepanu ja keskendumist ehk võimet säilitada keskendumine eesmärkidele ka emotsionaalse pinge all ning võimet eristada ja mõista oma tundeid. See on mõistetav, kui võtta arvesse Kabat-Zinni (2003) klassikalist teadveloleku määratlust kui „tahtlikku, hetkes viibivat ja hinnanguvaba tähelepanu“. Täpselt

need omadused on vajalikud emotsioonide märkamiseks, mõistmiseks ja eesmärgipäraseks tegutsemiseks tugevaid tundeid tekitavates tingimustes. Oluline on rõhutada, et DERS-i alaskaalade tasandil viidi läbi ainult korrelatsioonianalüüs ilma demograafiliste tunnuste mõju kontrollimata. Seetõttu jääb lahtiseks, kas need seosed teadvelolekuga säilivad ka pärast vanuse, soo ja tööstaaži arvesse võtmist.

Need seosed viitavad mehhanismile, kus teadvelolek aitab oma sisemisi kogemusi (mõtteid, tundeid) jälgida ilma neisse takerdumata (Fresco jt, 2007; Roemer jt, 2015). See aitab õpetajatel keerulistes olukordades jääda eesmärgipäraseks, tegutseda läbimõeldult ja teadlikult, selle asemel et reageerida automaatselt. Çetin jt (2024) tulemused õpetajate seas toetavad sama mehhanismi, kus kõrgem teadvelolek seostus suurema emotsionaalse teadlikkusega ja väiksema automaatse reageerimisega.

Teadvelolek ja emotsionaalne enesetunne

Teine hüpotees leidis kinnitust mõlemas suunas: kõrgem teadvelolek oli oluliselt seotud nii positiivse afekti suurema intensiivsusega kui ka negatiivse afekti väiksema intensiivsusega. Märkimisväärne on aga see, et seos negatiivse afektiga oli oluliselt tugevam. See muster on kooskõlas Brown ja Ryan (2003) klassikalise leiuga, et teadvelolek on eriti tugevalt seotud negatiivsete emotsioonidega. Teoreetiliselt selgitatakse seda asjaoluga, et teadvelolek ei püüa suurendada positiivseid emotsioone, vaid pigem muudab suhtumist negatiivsetesse kogemustesse, soodustades aktsepteerivat ja mitteenesehinnangulist hoiakut, mis omakorda vähendab negatiivsete emotsioonide intensiivsust ja kestust (Roemer jt, 2015).

Erilist tähelepanu väärib mitmese regressiooni leid, mille kohaselt teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste ühistes mudelites ilmnisid erinevad mustrid afekti kahe komponendi suhtes. Positiivse afekti mudelis kadus teadveloleku panus pärast emotsioonide regulatsiooni raskuste arvesse võtmist, samas kui DERS jäi oluliselt seotuks. Selline muster, kus ühe ennustaja iseseisev panus kaob teise lisamisel, võib peegeldada konstruktide tihedat omavahelist seotust, kuigi käesoleva ristlõikelise disaini põhjal ei saa nende seoste põhjuslikku suunda kindlalt tuvastada. Leid viitab, et teadveloleku ja positiivse afekti seos on suuresti kattuv emotsioonide regulatsiooni raskuste mõjuga. Teisisõnu, teadvelolek ei suurenda iseenesest positiivseid emotsioone, vaid loob emotsionaalse stabiilsuse ja toimetulekuvõime, mis omakorda võimaldab positiivsete kogemuste tekkimist ja säilitamist.

Negatiivse afekti puhul jäid mõlemad ennustajad (teadvelolek ja emotsioonide regulatsiooni raskused) pärast üksteise arvesse võtmist endiselt statistiliselt oluliseks. See viitab, et need konstruktid panustavad negatiivse afekti vähendamisse osaliselt iseseisvalt, võimalik et erinevate mehhanismide kaudu. Üks võimalik tõlgendus on, et teadvelolek on

otsesemal viisil seotud negatiivse afektiga (näiteks aktsepteeriva hoiaku kaudu raskete kogemuste suhtes), samas kui emotsioonide regulatsiooni raskused panustavad eraldi mehhanismi kaudu, mis on seotud käitumusliku ja kognitiivse toimetulekuga.

Alternatiivne seletus käesoleva uurimuse leidudele on, et teadveloleku ja emotsionaalse heaolu seos ei pruugi otseselt teadvelolekust tuleneda, vaid võib peegeldada mõõtmata isiksuseomaduste mõju. Näiteks emotsionaalselt stabiilsem inimene (madalama neurootilisuse tasemega) võib olla loomumaselt nii suurema teadveloleku, parema emotsioonide regulatsiooni kui ka soodsama emotsionaalse seisundiga. Brown ja Ryan (2003) leidsid, et teadvelolek on tugevalt seotud madalama neurootilisuse tasemega. Kuna käesolev töö ei mõõtnud isiksuseomadusi, ei saa nende mõju välistada. Tulevased uuringud, mis hõlmavad ka isiksuse mõõtmist, võiksid täpsustada teadveloleku unikaalset rolli emotsionaalses heaolus.

Demograafilised tegurid: vanus ja tööstaaz

Lisaks teadvelolekule ilmnisid kaks tähelepanuväärset demograafilist seost. Esiteks, vanus oli oluliselt seotud negatiivse afektiga ka pärast teadveloleku ja teiste muutujate arvesse võtmist. Vanemad õpetajad teatasid negatiivse afekti väiksemast intensiivsusest. See leid on kooskõlas varasemate uuringutega, mis on näidanud, et täiskasvanueas väheneb negatiivse afekti kogemissagedus ja paraneb emotsionaalne regulatsioon (Mroczek & Kolarz, 1998; Carstensen jt, 2000). Selle nähtuse seletuseks on pakutud sotsioemotsionaalse selektiivsuse teooriat (Carstensen jt, 2000), mille kohaselt muutub vanusega inimese ajaperspektiiv ja elu prioriteedid selliselt, et emotsionaalselt olulised eesmärgid muutuvad tähtsamaks ning emotsionaalse regulatsiooni võimekus paraneb.

Teiseks ilmnis statistiliselt oluline erinevus 1–3 aastat töötanud õpetajate ja üle 25 aasta töötanud õpetajate vahel positiivse afekti osas. Väiksema staažiga õpetajad teatasid keskmiselt positiivse afekti suuremast intensiivsusest. See leid võib peegeldada professionaalse karjääri varajaste aastate suuremat entusiasmi ja motivatsiooni, samas kui pikema staažiga õpetajatel võivad olla kogunenud läbipõlemise tunnused. Need leiud rõhutavad vajadust pöörata tähelepanu pikaajaliselt ametis olevate õpetajate vaimsele heaolule ning ennetava sekkumise vajadust läbipõlemise vastu.

Õpetajate teadveloleku tase Eesti kontekstis

Käesoleva uurimuse valimis oli MAAS-i keskmine skoor $M = 4.41$ ($SD = 0.75$), mis on mõnevõrra kõrgem Seema jt (2015) Eesti üldvalimi keskmisest ($M = 4.0$, $SD = 0.7$). Selle erinevuse üks võimalik seletus on valimite vanuseline eripära: Seema jt (2015) valim koosnes peamiselt noortest üliõpilastest ($M = 24$ aastat), samas kui käesoleva uuringu osalejad olid täiskasvanud õpetajad ($M = 48.6$ aastat).

Sõltumata sellest, kas käesoleva valimi mõnevõrra kõrgem MAAS-i keskmine peegeldab vanuselist erinevust või õpetajatöö spetsiifilisi tegureid, on leitud seosed teadveloleku ja emotsionaalse heaolu vahel tugevad ja statistiliselt usaldusväärsed. Saadud leiud, eelkõige tugev seos teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste vahel, viitavad, et teadveloleku oskuste arendamise potentsiaal õpetajaskonnas on märkimisväärne.

Praktilised järeldused

Käesoleval uurimisel on mitmeid praktilisi järeldusi, mida saab arvesse võtta õpetajate koolituste ja tugisüsteemide arendamisel. Esiteks, leiud toetavad teadvelolekul põhinevate sekkumiste lisamist õpetajate professionaalse arengu toetamisele. Programmid nagu „*Cultivating Awareness and Resilience in Education*” (CARE; Jennings jt, 2013) ja modifitseeritud MBSR on osutunud tõhusaks õpetajate stressi vähendamisel. Käesoleva uurimuse keskseks leiuks on tugev seos teadveloleku ja emotsioonide regulatsiooni raskuste vahel. See toetab selliste programmide juurutamist Eesti haridussüsteemis. Õpetajatele, kes kogevad rohkem emotsioonide regulatsiooni raskusi, võiks olla eriti kasulik teadlikult arendada teadveloleku oskusi.

Teiseks, asjaolu, et teadveloleku seos negatiivse afektiga on tugevam kui positiivse afektiga, viitab, et teadvelolek toimib eelkõige kaitsva tegurina. See toimib pigem stressi ja negatiivseid emotsioone vähendades kui aktiivse positiivsete emotsioonide tugevdajana. See aitab seada realistlikke ootusi: teadvelolek ei pruugi olla esmajoonel meetod positiivsete emotsioonide otseseks suurendamiseks, vaid pigem viis tugevdada emotsionaalset vastupidavust, mis omakorda loob soodsama pinnase positiivsete kogemuste tekkimiseks.

Kolmandaks, vanuse ja tööstaaži leiud rõhutavad, et pikaajalised õpetajad vajavad eraldi tähelepanu. Kui esimese 1–3 tööaasta jooksul on õpetajatel positiivse afekti suurem intensiivsus, kuid pikima staažiga õpetajatel mitte, siis sekkumised läbipõlemise ennetamiseks on eriti vajalikud just karjääri keskel ja lõpus.

Oluline on rõhutada, et käesolev uurimus ei testinud teadvelolekul põhinevate sekkumiste efektiivsust. Sekkumiste tegeliku mõju hindamiseks õpetajate emotsionaalse heaolu tugevdamisel oleks vaja kontrollitud sekkumisuuringuid.

Uurimistöo piirangud ja tugevused

Käesoleval uurimisel on mitmeid piiranguid, mida tuleks tulemuste tõlgendamisel arvesse võtta. Esiteks, uurimus on ristlõikeline, mis tähendab, et kõik andmed koguti ühel ajahetkel. Seetõttu ei saa leitud seoste põhjuslikku suunda kindlalt tuvastada. Regressioonanalüüs näitab küll, et teadvelolek on seotud statistiliselt emotsioonide regulatsiooni raskustega, kuid see ei tähenda, et seos oleks põhjuslik. Sama hästi võivad

emotsioonide regulatsiooni raskused vähendada teadveloleku taset või võib mõlemat mõjutada mõni kolmas, mõõtmata muutuja (nt isiksuseomadused). Põhjusliku suuna selgitamiseks oleks vaja longituuduuringut, kus mõõdetakse teadvelolekut ja emotsioonide regulatsiooni raskusi vähemalt kahel ajahetkel või eksperimentaalselt randomiseeritud sekkumisuuringut, kus üks õpetajate grupp läbib teadveloleku treeningu ja teine mitte.

Teiseks, DERS-i strateegiate alaskaala sisereliaablus oli madal, mis võib mõjutada selle alaskaala kohta tehtud järelduste täpsust. Madalam sisereliaablus võib peegeldada nii konkreetse valimi omadusi kui ka võimalikke probleeme alaskaala eestikeelse versiooni psühhomeetrislike omadustega. Tulevased uuringud võiksid kontrollida DERS-i strateegiate alaskaala usaldusväarsust suuremate ja mitmekesisemate Eesti valimitega.

Kolmandaks, uurimisplaan sisaldas algselt ka emotsioonide reguleerimise küsimustikku (ERQ), kuid kuna LimeSurvey keskkonda sisestatud versiooni struktuur ei vastanud originaalküsimustikule, ei kaasatud ERQ andmeid analüüsi. See piiras võimalust uurida konkreetsete regulatsioonistrateegiate (ümberhindamine, allasurumine) rolli teadveloleku ja afekti vahelistes seostes.

Neljandaks, andmed põhinevad enesekohastel hinnangutel, mis on subjektiivsed ja võivad olla mõjutatud sotsiaalse soovitatavuse kallakust või vastamishetke meeleolust. Eriti küsitavad on enesehinnangud teadveloleku ja emotsionaalse enesetunde mõõtmise puhul, kuna teadvelolek hõlmab paradoksaalselt võimet märgata oma sisemist seisundit. Seega vastajad, kelle teadvelolek on väiksem, võivad olla ka vähem võimelised seda enda juures hindama (Brown & Ryan, 2003).

Viiendaks, valim oli oluliselt naiste poole kaldu (91% naised), mis peegeldab Eesti õpetajaskonna soolist jaotust, kuid piirab tulemuste üldistatavust meesõpetajatele. Kuigi sugu kontrollmuutujana ei mõjutanud seoseid oluliselt, jäi meesõpetajate võrdlusgrupp väikseks, mistõttu peaks sooline võrdlus olema ettevaatlik.

Kuuendaks teostati DERS-i alaskaalade tasandil ainult korrelatsioonianalüüs, kuid mitte hierarhilist regressioonianalüüsi. Seetõttu pole selge, kas alaskaalade seosed teadvelolekuga on demograafilistest tunnustest sõltumatud. Tulevased uuringud võiksid alaskaalade tasandil viia läbi täielikud hierarhilised regressioonimudelid.

Uurimisel on samal ajal mitmeid meetodilisi tugevusi. Valim oli mahukas, mis võimaldab teha usaldusväärseid statistilisi järeldusi. Kasutatud mõõtevahendid (MAAS, DERS, PANAS) on rahvusvaheliselt valideeritud ja Eesti kontekstis kohandatud, mille sisereliaablus oli enamikus alaskaalades hea kuni suurepärase. Analüüsimeetodid olid mitmekesised, alates kirjeldavast statistikast ja korrelatsioonidest kuni hierarhiliste ja mitmeste

regressioonimudeliteni, mis võimaldas teadveloleku rolli erinevatest perspektiividest hinnata. Eriti väärtuslik on DERS-i alaskaalade tasandi analüüs, mis annab nüansseerituma pildi sellest, milliste emotsioonide regulatsiooni aspektidega teadvelolek seostub.

Edasised uurimisvõimalused

Käesoleva uurimuse leiud avavad mitmeid suundi tulevasteks uuringuteks. Longituuduuringud võimaldaksid jälgida teadveloleku ja emotsionaalse heaolu vastasmõju aja jooksul ning paremini hinnata põhjuslikke seoseid. Sekkumisuuringud Eesti õpetajate seas (näiteks CARE-tüüpi programmide tõhususe katsed) võiksid testida, kas teadveloleku oskuste sihipärane arendamine tegelikult vähendab emotsioonide regulatsiooni raskusi ja parandab afekti. Edasised uuringud võiksid samuti pöörduda spetsiifilisemate alaskaalade poole. Näiteks kuidas teadvelolek mõjutab emotsioonide selguse arengut või mille kaudu täpselt seostub see strateegiate kättesaadavusega.

Lisaks oleks kvalitatiivne lähenemine väärtuslik täiendus. Õpetajate enda jutustused sellest, kuidas nad oma emotsioone igapäevatoos reguleerivad ja milline roll on neis teadlikul kohalolul, võiksid avada parema pildi nende seoste mehhanismidest.

Kokkuvõte

Käesolev uurimus näitas, et õpetajate teadvelolek on oluline tegur nende emotsionaalse heaolu mõistmisel: kõrgem teadveloleku tase seostub vähemate emotsioonide regulatsiooni raskustega ning soodsama emotsionaalse seisundiga, eriti negatiivse afekti väiksema intensiivsusega. Need seosed säilisid ka pärast demograafiliste tunnuste kontrollimist, mis viitab teadveloleku iseseisvale rollile õpetaja vaimse heaolu kontekstis. Tulemused toetavad teadvelolekul põhinevate sekkumiste rakendamist õpetajate professionaalses arengus ning rõhutavad emotsionaalse toimetuleku arendamise olulisust haridussüsteemis tervikuna.

Tänuõnad

Täna oma juhendajaid Aave Hannust ja Helen Uusbergi põhjaliku tagasiside, asjatundliku juhendamise ja toetuse eest töö valmimisel. Suur tänu kõikidele õpetajatele, kes leidsid aja uuringus osalemiseks ning panustasid sellega Eesti õpetajate vaimse heaolu uurimisse. Eriline tänu kuulub minu abikaasale Leale, kelle kannatlikkus ja toetus on olnud minu magistritöö valmimisel ja kogu õpinguperioodil asendamatu.

Kasutatud kirjandus

- Allik, J. (1996). Eesti keele emotsioone väljendava sõnavara tähendus. *Keel ja Kirjandus*, 39(1), 6–12; 39(2), 92–99.
- Allik, J., & Realo, A. (1997). Emotional experience and its relation to the Five-Factor Model in Estonian. *Journal of Personality*, 65(3), 625–647. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00329.x>
- Behrendt, S. (2014). *lm.beta: Add standardized regression coefficients to lm-objects* (Version 1.5–1) [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=lm.beta>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644–655. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.644>
- Çetin, G., Frank, J. L., & Jennings, P. A. (2024). Teacher self-efficacy beliefs and burnout: The mediating roles of interpersonal mindfulness in teaching and emotion regulation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(3), 123–135. <https://doi.org/10.1177/10634266241272049>
- Chang, M.-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090>
- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D. H., & Nolen-Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: Common and distinct mechanisms of action. *Depression and Anxiety*, 30(7), 654–661. <https://doi.org/10.1002/da.22124>
- Fox, J., & Weisberg, S. (2019). *An R companion to applied regression* (3rd ed.). Sage.
- Fresco, D. M., Moore, M. T., van Dulmen, M. H. M., Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Ma, S. H., & Williams, J. M. G. (2007). Initial psychometric properties of the experiences questionnaire: A self-report survey of decentering. *Behavior Therapy*, 38(3), 234–246. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.08.003>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.

- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kennedy, D. P., Haley, A., & Evans, R. (2023). Design of a mindfulness-based intervention to support teachers' emotional regulation behaviors. *Current Psychology*, 42(18), 15674–15687. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02696-w>
- Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2022). *Õpetajaameti väärtustamine ning õpetajate ja koolijuhtide töörahulolu*. Tartu Ülikool. <https://www.akadeemia.ee/wp-content/uploads/2022/05/leijen-02.05.2022.pdf>
- LimeSurvey GmbH. (2023). *LimeSurvey: An open source survey tool* (Version 5.x) [Computer software]. LimeSurvey GmbH. <https://www.limesurvey.org>
- Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1333–1349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.5.1333>
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2024). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (Version 2.4.3) [R package]. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Roemer, L., Williston, S. K., & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 52–57. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.006>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>

- Seema, R., Quaglia, J. T., Brown, K. W., Sircova, A., Konstabel, K., & Baltin, A. (2015). The Estonian Mindful Attention Awareness Scale: Assessing mindfulness without a distinct linguistic present tense. *Mindfulness*, *6*(4), 759–766. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0314-2>
- Stanley, D. J., & Spence, J. R. (2018). Reproducible tables in psychology using the apaTables package. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, *1*(3), 415–431. <https://doi.org/10.1177/2515245918773743>
- Talpsepp, T. (2015). *Teadveloleku omaduse seos läbipõlemisega õpetajatel* [Magistritöö, Tartu Ülikool].
- Vachtel, I. (2011). *Emotsioonide regulatsiooni raskuste skaala konstrueerimine* [Magistritöö, Tartu Ülikool].
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., & Clark, L. A. (1994). The PANAS-X: Manual for the Positive and Negative Affect Schedule – Expanded form. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/48vt-m4t2>
- Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K., & Vaughan, D. (2023). *dplyr: A grammar of data manipulation* (Version 1.1.4) [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>

Lisa 1. Uuringu kutse

Lugupeetud haridusasutuse juht / õpetajate erialaorganisatsiooni esindaja,

Palun Teie abi Tartu Ülikooli psühholoogia magistriõppe raames läbiviidava uuringu levitamisel. Uuring keskendub õpetajate teadveloleku ja emotsioonide juhtimise vahelistele seostele ning selle eesmärk on toetada teaduspõhise teadmise kujunemist õpetajate tööheaolu ja toimetulekuoskuste kohta.

Uuringusse on oodatud osalema kõik Eesti üld- ja keskkhariduse õpetajad alates 21. eluaastast. Vastamine toimub anonüümselt veebiküsimustiku kaudu ning võtab aega ligikaudu 15–20 minutit. Osalemine on vabatahtlik ning vastamise võib igal hetkel katkestada.

Oleme tänulikud, kui saaksite edastada uuringu kutse oma õpetajatele või liikmetele (nt siseinfo kanalites, meililistides või infokirjas).

Uuringu link:

<https://survey.ut.ee/opetajateadvelolek>

Kui Teil on täiendavaid küsimusi või vajate lisateavet, olen hea meelega valmis vastama.

Lugupidamisega,

Jakov Tširkin

Magistrant, Tartu Ülikool

jakov.tsirkin@ut.ee

Tehisintellekti kasutamine töös

Käesoleva töö koostamisel kasutati abivahendina tehisintellektil põhinevat vestlusrakendust Claude (Anthropic). Tööriista kasutati neljas etapis. Andmeanalüüsi etapis aitas tehisintellekt R-i statistilise analüüsi koodi koostamisel, vigade leidmisel ja tulemuste kohandamisel APA 7 nõuetele. Teksti sõnastamise etapis abistas tööriist teadusliku stiili ja sõnastuse täpsustamisel tulemuste ja arutelu osades. Töö struktuuri arutamise käigus saadi tagasisidet peatükkide ülesehituse ja loogilise voo kohta. Lisaks kasutati tehisintellekti viidete kontrollimisel, originaalallikate üle vaatamisel ning viidete APA 7 vormistuses kontrollimisel. Tehisintellekti ei kasutatud uurimissuuna genereerimiseks, andmete kogumiseks ega tulemuste tõlgendamiseks. Kõik sisulised valikud, järeldused ja töö lõplik vorm on autori enda otsused. Autor on lugenud ja kontrollinud kõiki tehisintellekti soovitusi ning vastutab töö sisu eest täielikult.

Lihtlitsents

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Jakov Tširkin,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Teadveloleku ja emotsioonide juhtimise seosed õpetaja töös, mille juhendajad on Aave Hannus ja Helen Uusberg, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Jakov Tširkin

11.05.2026