

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Katry Kask

MUUTUSED ÕPETAJATE TEADMISTES, HOIAKUTES JA ENESETÕHUSUSES
ÄREVUSE ILMINGUID KÄSITLEVA VEEBIKOOLITUSE JÄREL

Magistritöö

Juhendajad: Astra Schults, PhD

Helo Liis Soodla, MA

Läbiv pealkiri: Ärevuse veebikoolitus õpetajatele

Tartu, 2026

Muutused õpetajate teadmistes, hoiakutes ja enesetõhususes ärevuse ilminguid käsitleva veebikoolituse järel

Kokkuvõte

Õpetajatel on kaasava hariduse rakendamisel oluline roll kõikide õppijate, sealhulgas ärevuse ilmingutega õppijate märkamisel ja toetamisel. Magistritöö raames hinnati muutuseid õpetajatele suunatud veebikoolituse järel õpetajate teadmistes ärevuse ilmingutest, enesetõhususes, hoiakutes hariduslike erivajadustega (HEV) õppijate suhtes ning ennetavate ja toetavate õpikeskkonda kujundavate praktikate kasutamises. Uuringus osalesid õpetajad, kes läbisid veebikoolituse Moodle'i keskkonnas ning täitsid enne ja pärast koolitust enesekohased küsimustikud. Lõpliku valimi moodustas 88 õpetajat ($n = 88$). Muutuste hindamiseks võrreldi õpetajate eel- ja järelküsitluse tulemusi. Tulemused näitasid, et pärast koolituse läbimist tundsid õpetajad ära rohkem ärevusele viitavaid tunnuseid, hindasid oma enesetõhusust kõrgemalt ning kasutasid enda hinnangul rohkem ennetavaid ja toetavaid klassi juhtimise praktikaid. Samuti muutusid positiivsemaks õpetajate hoiakud HEV-õppijate suhtes. Leitu on oluline, sest õpetajate igapäevased praktikad võivad toetada õppijate toimetulekut ja heaolu ning seeläbi nende õppimist ja vaimset tervist.

Märksõnad: õpetaja, ärevuse ilmingud, enesetõhusus, hoiakud, HEV-õppijad

Changes in Teachers' Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy Following a Web-Based Training on Anxiety Symptoms

Abstract

Teachers play an important role in implementing inclusive education and supporting all students, including students with signs of anxiety. The aim of the study was to examine the changes following the web-based training course for teachers in teachers' knowledge of signs of anxiety, self-efficacy, attitude towards students with special educational needs, and the use of preventive and supportive classroom practices. The study involved teachers who completed the web-based training course and filled in self-report questionnaires before and after the training. The final sample included 88 teachers ($n = 88$). To assess changes, teachers' pre- and post-questionnaire results were compared. The results showed that after completing the training, teachers recognized more signs related to anxiety, rated their self-efficacy higher, and reported using more preventive and supportive classroom practices. Positive changes were also observed in teachers' attitude towards students with special educational needs. This finding may be important, as teachers' everyday practices can support the coping and well-being of all students, including those experiencing anxiety, and may also be relevant for learning and for student's mental health.

Keywords: teacher, anxiety symptoms, self-efficacy, attitudes, inclusive education

Ärevus on normaalne ja adaptiivne reaktsioon tajutud ohule, ebakindlusele või olulistele sündmustele. Mõõdukas ärevus võib toimetulekut toetada, aidates mobiliseerida tähelepanu ja energiat, keskenduda olulisele ning valmistuda pingutust nõudvateks olukordadeks (Haridus ja Noorteamet, 2023). Kui ärevus on aga püsiv, intensiivne või hakkab segama igapäevast toimimist, võib see koolikeskkonnas soodustada õppimis-, käitumis- ja sotsiaalse toimetuleku raskusi ning mõjutada õpilase üldist toimetulekut (de Lijster et al., 2018; Jystad et al., 2021; Killu et al., 2016). Viimastel aastatel on laste ja noorte psüühikahäirete levimus oluliselt kasvanud (WHO, 2025), mistõttu on vaimse tervise toetamisest kujunenud rahvusvaheline haridus- ja tervisevaldkonna prioriteet. Igal viiendal Eesti täiskasvanul on ärevushäire risk, 15-17 aastaste seas on see risk 50% tüdrukutest ja 15,7% poistest (Eesti rahvastiku vaimse tervise konsortsium, 2022). Et ennetada selliste raskuste süvenemist on vajalik toetada laste ja noorte vaimse tervist haridusasutustes süsteemselt ja tõenduspõhiselt. Õpetajatel on selles keskne roll, sest nad puutuvad õpilastega kokku igapäevastes õpi- ja suhtlussituatsioonides ja on sageli esimesed täiskasvanud, kes saavad võimalikke vaimse tervise raskusi märgata (Ohrt et al., 2020; Shelemy et al., 2020).

Ennetus ja varajane sekkumine

Laste ja noorte vaimse tervise toetamisel on olulised ennetus ja varajane sekkumine, sest vaimse tervise probleemid võivad mõjutada nii õppimist, igapäevast toimetulekut kui hilisemat arengut (WHO, 2025). Vaimse tervise rohelises raamatus rõhutatakse samuti vaimse tervise probleemide leevendamisel just ennetuse tähtsust (Sotsiaalministeerium, 2020). Lisaks võib koolipõhine ennetav sekkumine olla laste ja noorukite vaimse tervise toetamisel kulutõhus (Le et al., 2021).

Üheks ennetusmeetmeks on õpikeskkonna kujundamine. Siinkohal peaks keskenduma kahele omavahel seotud tasandile. Esiteks võiks kujundada õpikeskkonna selliselt, et see toetaks õppijate vaimset tervist ega süvendaks juba olemasolevaid raskusi (Killu et al., 2016). Praktilisel tasandil hõlmab see õpetaja teadlikke valikuid klassikliima korraldamisel ja õppetegevuste kavandamisel nagu näiteks turvalise õhkkonna loomine, paindlike õpitegevuste kasutamine ja toetava tagasiside andmine (Schults, 2024). Teiseks kuna vaimse tervisega seotud probleemide kasv on esile toonud senisest suurema vajaduse süsteemse ja tõenduspõhise lähenemise järele haridusasutustes, on õpetajatel ja koolide tugispetsialistidel oluline roll vaimse tervise

probleemide märkamisel ja leevendamisel (Ohrt et al., 2020; Shelemy et al., 2020). Seega võiks tagada, et õpetajad oskaksid märgata vaimse tervise probleemide esmaseid ilminguid ning neile toetavalt reageerida (Ohrt et al., 2020; Sonesson et al., 2024). Just õpetajad on need täiskasvanud, kes puutuvad õpilastega kokku igapäevases õpikeskkonnas, märkavad muutusi õppetegevuses, sotsiaalsetes olukordades ja toimetulekus ning saavad rakendada esmaseid toetavaid tegevusi (Anderson et al., 2019; Ohrt et al., 2020; Shelemy et al., 2019). Seetõttu on õpetajate teadlikkuse ja praktiliste oskuste arendamine oluline eeldus, et koolikeskkonnas oleks võimalik pakkuda varajast, süsteemset ja jätkusuutlikku tuge.

Õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes

Õpikeskkonna kujundamine on seotud kaasava hariduse põhimõtetega. Kaasamine hariduses on Eesti haridussüsteemis juhtiv põhimõte ja tähendab seda, et igale õppijale tagatakse tema võimetele ja vajadustele vastav õppekorraldus haridusasutuses (Haridus- ja Noorteamet, s.a.). Kaasava hariduse rakendamine eeldab seega sellise õpikeskkonna loomist, mis arvestab kõikide õppijate, sealhulgas vaimse tervise eripäradega õppija vajadustega.

Rahvusvahelistest uuringutest on ilmnenu, et õpetajate hoiakud seoses kaasava haridusega varieeruvad (Xafakos & Malafantis, 2025; Unianu, 2012). Haridus- ja Teadusministeeriumi (2023) uuringust ilmnes, et kuigi õpetajad toetavad üldiselt kaasava hariduse ideed, tundub selle rakendamine neile keerulisena. Ligi pooled õpetajatest peavad kaasamise elluviimist raskeks ja paljud tunnevad, et neil puuduvad piisavad teadmised ning oskused erivajadustega õppijate, sealhulgas vaimse tervise probleemidega õppijate, toetamiseks.

Õpetajate valmidust erinevate vajadustega õppijaid toetada ja oma õpetamisviise kohandada mõjutavad nende hoiakud kaasava hariduse suhtes (Avramidis & Norwich, 2002). Varasem kirjandus näitab, et õpetajate positiivsed hoiakud on seotud suurema valmisolekuga toetada erivajadustega õppijaid tavaklassis ning rakendada kaasavaid õpetamispraktikaid (de Boer et al., 2011; Yada et al., 2022). Samas ei kujune hoiakud eraldiseisvalt, vaid on seotud õpetaja teadmiste, kogemuste ja omandatud pädevusega. Lisaks on õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes positiivselt seotud enesetõhususega, mis tähendab, et õpetajad, kes usuvad rohkem oma suutlikkusse erinevate vajadustega õpilaste toetamisel, suhtuvad kaasamise üldiselt

positiivsemalt (Yada et al., 2022). Sama seaduspära kehtib ka ärevuse ilmingutega õppijate toetamisel (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011; Yada et al., 2022). On leitud, et just emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste toetamine on eriliseks väljakutseks õpetajatele, sest need raskused võivad mõjutada nii õpilase enda õppimist ja toimetulekut kui klassikliima üldist toimimist (Alkahtani, 2024). Selliste raskustega õpilaste tulemuslik toetamine eeldab õpetajatelt piisavaid teadmisi ning usku enda võimekusse, mida on võimalik arendada sihipärase professionaalse arengu kaudu (Alkahtani, 2024; Ohrt et al., 2020; Zee & Koomen, 2016). Rahvusvahelistest võrdlustest ilmneb, et õpetajate hoiakud kaasava hariduse suhtes on positiivsemad seal, kus vastav ettevalmistus on õpetajakoolituses süsteemselt tagatud (Lozano jt, 2021).

Enesetõhususe roll ja toetavate klassikliima praktikate rakendamine

Kuna kaasava hariduse rakendamine eeldab õpetajalt valmisolekut märgata ja toetada erinevate vajadustega õppijaid, on oluliseks teguriks õppetöö kavandamisel ja läbiviimisel õpetaja tajutud võimekus ehk enesetõhusus (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016). Enesetõhusus tähendab inimese usku oma võimesse toime tulla erinevate olukordadega (Bandura, 1977). See mõjutab mõtlemist, tundeid ja tegutsemist ning määrab muu hulgas selle, kui järjekindlalt inimene keerulistes olukordades pingutab (Bandura, 2001). Õpetaja enesetõhusus hõlmab lisaks õpetamisprotsessiga toimetulekule, suutlikkust märgata ning toetada erivajadustega, sealhulgas vaimse tervise probleemidega õpilasi (Heng & Chu, 2023). Samuti seda, kas õpetaja usub, et suudab mõjutada õpilaste õppimist, kaasatust ja käitumist kui olukord on keeruline või kui õpilaste vajadused erinevad (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Seetõttu ei ole enesetõhusus üksnes õpetaja üldine enesekindlus, vaid on seotud klassikliima praktikatega, nagu õpilaste kaasamise, õpetamisstrateegiate valiku ja klassi juhtimisega (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Uuringud viitavad sellele, et kõrgema enesetõhususega õpetajad suhtuvad kaasavasse haridusse positiivsemalt ning on valmis kasutama paindlikumaid ja õpilaste vajadustest lähtuvaid õpetamisviise (de Boer et al., 2011; Yada et al., 2022). Ärevuse ilmingutega õppija toetamine eeldab õpetajalt oskust märgata raskusi, kohandada õpikeskkonda, vähendada liigset pinget ja pakkuda turvalist ning etteaimatavat klassikeskkonda (Killu et al., 2016). Kui õpetaja usub, et

suudab erinevaid õppijaid toetada, on tal suurem tõenäosus tegutseda järjekindlalt, otsida sobivaid lahendusi ning rakendada keerulistes olukordades teadlikult toetavaid praktikaid (Bichoualne et al., 2023; Muenchhausen et al., 2021).

Ärevuse ilmingutega õppija koolikeskkonnas

Ärevus kui sissepoole suunatud raskus võib koolikeskkonnas jääda varjatuks, mistõttu ei pruugi selle äratundmine olla õpetajate jaoks lihtne (Killu et al., 2016; Murray & Eccles, 2020). Samas võib ülemäärane ärevus mõjutada õpilase kognitiivset, käitumuslikku ja sotsiaal-emotsionaalset toimimist ning seeläbi häirida õppimist, klassis osalemist ja suhteid eakaaslastega (de Lijster et al., 2018; Jones et al., 2019; Killu et al., 2016).

Ärevusega õpilasel võivad koolikeskkonnas lisaks õpitulemuste langusele esineda sellised ilmingud, nagu vältiv käitumine, sagedased puudumised, klassi ees vastamisest hoidumine, liigne muretsemine, tähelepanu- ja keskendumisraskused, rahutus ning somaatilised kaebused, nagu kõhu- või peavalud (Killu et al., 2016; Loades & Mastroiannopoulou). Õpilane võib hoida tahaplaanile, vältida silmsidet, muutuda ebakindlaks tavapärase rutiini muutumisel või mitte abi küsida ka siis, kui ta ülesandest aru ei saa (Ginsburg et al., 2022; Headley & Campbell, 2013; Murray & Eccles, 2020). Ärevusest tulenevad toimetulekuraskused võivad väljenduda käitumises, mida õpetajad võivad tõlgendada esmalt motivatsioonipuuduse või distsipliiniprobleemina (Carter et al., 2023; Headley & Campbell, 2013; Murray & Eccles, 2020). Näiteks võib ärev õpilane vältida suulist vastamist, jätta ülesandeid alustamata, eemalduda rühmatööst, reageerida ärritunult või püüda keerulistest olukordadest kõrvale hoida (Jones et al., 2019; Killu et al., 2016). Ärevus võib mõjutada samuti õpilase sotsiaalseid suhteid, sest liigne kartus eakaaslaste hinnangute ees võib viia suhtlemise vältimise või suhete katkemiseni (Creswell et al., 2020; de Lijster et al., 2018).

Õpetajate teadmised ärevuse avaldumisest koolikeskkonnas

Uuringud on näidanud, et õpetajad võivad küll märgata õpilase emotsionaalse distressi ilminguid, näiteks vähest osalemist tunnitegevuses, sotsiaalset eemaldumist või vältivat käitumist, kuid ei pruugi neid alati seostada ärevusega. Selliseid ilminguid võidakse tõlgendada hoopis tagasihoidlikkuse, passiivsuse või introvertsusena (Murray & Eccles, 2020; Ní Chorcora

& Swords, 2022). Samuti võivad õpetajad märgata vaikimist, murelikkust, kurnatust ja psühhosomaatilisi kaebusi nagu pea- ja kõhuvalud, kuid ei pruugi neid seostada ärevuse ilmingutega (Murray & Eccles, 2020).

Seetõttu on õpetajate teadmiste käsitlemisel vajalik eristada teoreetilisi teadmisi ärevuse ilmingute kohta ning oskust märgata ja tõlgendada ärevuse võimalikke avaldumisviise konkreetses kooliolukordades. Anderson (2019) ja Prabhu (2024) toovad esile, et õpetajate teadmised võivad jääda piiratuks või üldiseks, mistõttu ei pruugi nad seostada käitumuslikke ilminguid, nagu näiteks suulisest vastamisest hoidumine, abi mitte küsimine, rühmatööde vältimine või ärrituv reageerimine, ärevusega.

Kuigi paljud õpetajad oskavad kirjeldada ärevuse üldiseid tunnuseid, ei tähenda see automaatselt, et nad teavad, kuidas olukorrale oma rolli piires reageerida (Headley & Campbell, 2013; Ní Chorcora & Swords, 2022). Õpetajate võimekus ärevuse ilmingutega õppijat toetada sõltub lisaks teadmistele sellest, milliseid ennetavaid ja esmaseid toetusvõimalusi nad tunnevad ning kasutavad (Anderson et al., 2019; Prabhu et al., 2024). Toetavate tegevuste rakendamist võivad omakorda mõjutada õpetaja arusaam oma rollist ja töökohustustest, varasemad kogemused, enesekindlus ning praktiliste oskuste olemasolu ärevuse ilmingutega õppija toetamisel (MacLean & Law, 2022; Muenchhausen et al., 2021; Ní Chorcora & Swords, 2022). Varasematele uuringutele toetudes on võimalik välja tuua, et õpetajate tegutsemist võivad takistada näiteks rollipiiride ebaselgus, kartus olukorda valesti lahendada, hoiakud erivajadusega õppijate suhtes ning madal enesetõhusus (Anderson et al., 2019; Prabhu et al., 2024).

Õpetajatele loodud koolitusvõimalused ja nende mõju

Sihipärased ja struktureeritud koolitused võivad suurendada õpetajate teadmisi ärevuse ilmingute kohta ning aidata neil paremini seostada õpilase käitumises ilmnevaid muutusi ärevuse tunnustega (Anderson et al., 2019; Bichoualne et al., 2023; Pristavka-Taal, 2024). On leitud, et koolituse mõju suurendamiseks peaks see lisaks ärevuse tunnuste tutvustamisele sisaldama praktilisi tunnisi rakendatavaid tegevusi ning olema kohandatud õpetaja igapäevatöö kontekstile (Anderson et al., 2019; Prabhu et al., 2025; Pristavka-Taal, 2024). Lisaks võiks koolitus pakkuda selgeid, õpetaja rolliga kooskõlas olevaid esmaseid ennetus- ja toetusmeetmeid ja sisaldada eneserefleksiooni (Anderson et al., 2019; Bichoualne et al., 2023). Ní Chorcora ja Swords (2022)

leidsid oma uuringus, et pärast sellistel koolitusel osalemist suurenes õpetajate suutlikkus eristada ärevuse tunnuseid ning pakkuda asjakohaseid toetamise viise, näiteks arendada klassis sotsiaal-emotsionaalseid oskusi või suunata õpilasi tugispetsialistide juurde.

Andersoni (2019) meta-analüüs tõi esile, et suurim mõju saavutati koolitustega, kus õpetajatele anti tööriistad ja selged juhised oma rolli tõhusaks rakendamiseks vaimse tervise toetajana. Selline käsitlus suurendas õpetajate enesekindlust ja valmisolekut sekkuda. Samuti parandasid õpetaja igapäevase tööpraktikaga seotud koolitused teadlikkust märgatavalt rohkem kui üldised loenguvormis lähenemised (Prabhu et al., 2024). Bichoualne jt (2023) leidsid, et selliste koolituste läbimise järel ei kasvanud üksnes õpetajate teadmised, vaid muutusid positiivsemaks hoiakud vaimse tervise probleemide suhtes, kinnitades õpetajate rolli õppijate vaimse tervise toetajatena koolikeskkonnas. Samuti suurenes enesetõhusus, mis omakorda toetab teadmiste praktilist rakendamist.

Koolitusel omandatu rakendamisega seotud muutused koolikeskkonnas

Õpetajate vaimse tervise alaste teadmiste mõju avaldub eelkõige siis, kui teadmised jõuavad igapäevasesse koolipraktikasse (Anderson et al., 2019; MacLean & Law, 2022; Prabhu et al., 2024). Kui õpetajad rakendavad teadlikult vaimset tervist toetavaid ennetus- ja sekkumistegevusi, tekivad muutused kolmel tasandil. Esiteks võib õpilase tasandil õpetaja teadlik ja järjekindel tegutsemine tähendada sobivamat esmast tuge ja vajaduse korral abivajaja õigeaegset edasisuunamist (Ní Chorcra & Swords, 2022; MacLean & Law, 2022). Õigete ennetus- ja toetusmeetmete kasutamine õpetaja poolt võib vähendada noorukite internaliseeritud probleemide avaldumist, sealhulgas ärevuse ilmingute vähenemist (Shelemy et al., 2020). Lisaks võib õpetajate teadlikkus mõjutada õpilaste endi arusaamu vaimsest tervisest ja toetada nende valmisolekut ise aegsasti abi otsida (Kutcher et al., 2015, Miller et al., 2019).

Teiseks võib õpetaja toetav reageerimine parandada klassi sotsiaalset kliimat. Kui õpilaste raskusi tõlgendatakse toimetulekuraskusena, mitte üksnes motivatsiooni- või distsipliiniprobleemina, on suurem võimalus kujundada turvaline ja kaasav õpikeskkond ja tagada terved ja turvalised suhted (MacLean & Law, 2022; Vösgen-Nordloh et al., 2024). Sellises toetavas õhkkonnas paraneb dialoogi kvaliteet, mis omakorda edendab õpetaja-õpilase

vahelisi suhteid, suurendab õpilaste osalust klassitegevustes ning loob üldise õppimist toetava keskkonna. Õpetaja teadlik ja toetav käitumine julgustab õpilasi end vabamalt väljendama ja oma muredest avatult rääkima, mis ühtlasi tugevdab sotsiaalseid suhteid ja aitab ennetada ning vähendada konflikte (MacLean & Law, 2022; Luong et al., 2019).

Kolmandaks, kui õpetajad rakendavad teadlikult vaimset tervist toetavaid ennetus- ja sekkumistegevusi, paraneb mitte ainult õpilaste heaolu, vaid ka õpetajate endi emotsionaalne rahulolu ning väheneb läbipõlemisrisk (Miller et al., 2019; Shelemy et al., 2020). Samuti tõuseb õpetajate enesetõhusus (MacLean & Law, 2022). Õpetajad, kes on edukalt mõnda sekkumist rakendanud, on tõenäolisemalt valmis osalema täienduskoolitustel ja katsetama keerukamaid lähenemisi (Pristavka-Taal, 2024; Prabhu et al., 2024). Positiivne kogemus kinnitab nende pädevust ja motivatsiooni edasi õppida.

Seniste uuringute piirangud

Kuigi õpetajate teadmiste kohta ärevuse ilmingutega õppijate puhul on tehtud mitmeid uuringuid, tuuakse teaduskirjanduses üha selgemalt esile seniste uuringute piirangud ja kitsaskohad. Esiteks on mitmed uuringud keskendunud õpetajate teadmiste muutusele, kuid pööranud vähem tähelepanu sellele, kas koolituse järel muutuvad õpetajate hinnangud toetavate klassikliima praktikate kasutamisele (Bichoulane et al., 2023; Ni Chorcora & Swords, 2022). Andersoni (2019) meta-analüüs näitas, et õppija vaimset tervist käsitlevad koolitused küll parandasid õpetajate üldisi teadmisi, kuid teadmiste tegelik rakendamine või rakendamise kavatsus sõltus oluliselt kontekstuaalsetest teguritest, nagu õpetaja töökoormus, juhtkonna tugi ja enesetõhusus. Samuti leiti, et olemasolevad koolitused ei käsitle piisavalt rakenduslikke oskusi ega paku selgeid tegevusjuhiseid (Ni Chorcora & Swords, 2022). Teiseks viitavad uuringud ebapiisavale rõhuasetusele õpetajate praktilisel ettevalmistusel vaimse tervise toetajana. Bichoulane jt (2023) rõhutasid, et koolitustega sekkumiste tõhusus sõltub otseselt sellest, kas need sisaldavad praktilisi harjutusi ja eneserefleksioonivõimalusi. Vastasel juhul jäävad teadmised teoreetiliseks ega juurdu õpetaja igapäevasesse tööpraktikasse. Kolmandaks ei käsitle enamusi uuringuid õpetajate valmisolekut ja motivatsiooni reageerida vaimse tervise toetajana. Uuringutes, mis käsitlevad õpetajate enesetõhusust ja hoiakuid on välja toodud, et isegi kui teadmised on olemas, ei tunne õpetajad ennast piisavalt kindlalt, et sekkuda (Muenchhausen et al., 2021) või arvavad, et see ei kuulu nende tööülesannete hulka. Samuti on rakendamist takistavate teguritena välja toodud

ajapuudus ja hirm eksimise ees (MacLean & Law, 2022; Pristavka-Taal, 2024). Neljas puudujääk puudutab kultuurilist sobivust. Mitmed rahvusvahelised uuringud põhinevad angloameerika koolisüsteemil ega pruugi olla otseselt ülekantavad Eesti koolikeskkonda. Õpetajate valmisolekut mõjutab oluliselt see, kas koolitused on kohandatud kohalikele oludele ja arvestavad Eesti tugisüsteemide ülesehitust ning reaalseid rakendamise võimalusi (Priskava-Taal, 2024).

Magistritöö hüpoteesid

Magistritöö eesmärk on välja selgitada, kas uuringu raames loodud õpetajatele suunatud veebikoolituse läbimise järel muutuvad õpetajate teadmised ärevuse tunnuste äratundmisest, hoiakud HEV-õppijate suhtes, hinnang oma enesetõhususele ning toetavate klassikliima praktikate kasutamisele.

Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajatele suunatud vaimse tervise koolitused võivad parandada õpetajate teadmisi, tõsta enesetõhusust, muuta hoiakuid positiivsemaks ning soodustada toetavate klassiruumi praktikate kasutamist (Alkahtani, 2024; Anderson et al., 2019; Bichoulane et al., 2023). Samas on senistes uuringutes vähem tähelepanu pööratud sellele, kuidas õpetajatele suunatud veebikoolitus seostub korraga mitme õpetajatöö seisukohalt olulise näitajaga: teadmiste, hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikatega. Teooriast ja varasematest empiirilistest uuringutest lähtudes püstitati järgmised hüpoteesid:

H1: Pärast veebikoolituse läbimist tunnevad õpetajad ära rohkem ärevusele viitavaid tunnuseid.

H2: Pärast veebikoolituse läbimist hindavad õpetajad oma enesetõhusust kõrgemalt.

H3: Pärast veebikoolituse läbimist on õpetajate hoiakud HEV-õppijate suhtes positiivsemad.

H4: Pärast veebikoolituse läbimist kasutavad õpetajad enda hinnangul rohkem erinevaid klassikliima praktikaid.

Uuringud on näidanud, et õpetajate enesetõhusus, hoiakud ja toetavate praktikate kasutamine võivad olla seotud erinevate õpetajapoolsete teguritega, sealhulgas töökogemuse ja varasemate uskumustega oma suutlikkuse kohta erinevaid õppijaid toetada (Avramidis & Norwich, 2002; Klassen & Chiu, 2010; Savolainen et al., 2022). Lisaks võib õpetajate tööstaaži roll olla mitmetähenduslik: pikem kogemus võib toetada professionaalset kindlustunnet, kuid ei pruugi

iseenesest tähendada positiivsemaid hoiakuid või sagedasemat toetavate praktikate kasutamist (Klassen & Chiu, 2010). Sellest lähtuvalt püstitati kaks täiendavat uurimisküsimust:

1. Millised tegurid ennustavad õpetajate enesetõhususe ja hoiakute muutust pärast veebikoolituse läbimist?
2. Millised seosed ilmnevad õpetajate tööstaaži, hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikate vahel?

Kuna tegemist oli vastloodud veebikoolitusega, koguti lisaks osalejatelt tagasisidet koolituse sisu, vormi ja õpitu praktilise rakendatavuse kohta.

Meetod

Valim

Valimi moodustas 88 inimest (84 naist, 3 meest ning 1 vastaja ei soovinud sugu avaldada), kelle andmeid oli võimalik eelküsitluse ja järelküsitluse vahel siduda. Osalejate vanus oli vahemikus 20–68, keskmine vanus 45,7 aastat ($SD = 10,99$). Õpetajate tööstaaž jäi vahemikku 0–45, keskmine tööstaaž oli 13 aastat ($SD = 11,31$). 52 vastajal (59,1%) oli magistrikraad või sellega võrdsustatud haridus, 27 vastajal (30,7%) rakenduskõrgharidus või bakalaureusekraad ning 9 vastajal (10,2%) madalam haridustase. I kooliastmes töötas 45 õpetajat (51,1%), II kooliastmes 64 õpetajat (72,7%), III kooliastmes 57 õpetajat (64,8%) ja IV kooliastmes 12 õpetajat (13,1%).

Valimi suuruse piisavuse hindamisel lähtuti kavandatud analüüsides ja statistilise võimsuse analüüsi põhimõtetest (Cohen, 1988; Faul et al., 2007). Uuringu peamised analüüsid põhinesid samade vastajate eelküsitluse ja järelküsitluse tulemuste võrdlemisel. Paarisvalimi võrdluse puhul on keskmise suurusega efekti ($d = 0,50$), olulisusnivoo $\alpha = 0,05$ ja statistilise võimsuse 0,80 korral vajalik ligikaudu 34 vastajat, väiksema efekti ($d = 0,30$) hindamiseks aga ligikaudu 90 vastajat. Käesoleva uuringu lõplik valim ($n = 88$) ületas keskmise suurusega efekti tuvastamiseks vajaliku miinimumi ning jäi lähedale väiksema efekti hindamiseks vajalikule valimimahule.

Küsimused taustandmete saamiseks

Vastajatelt küsiti nime, et eel- ja järelküsitlese tulemused kokku viia, sugu, vanust, õpetajana töötamise staaži, omandatud haridustaset, mis kodeeriti dummy-muutujateks (1 = madalam haridus; 2 = keskharidus; 3 = bakalaureusekraad/ rakenduslik kõrgharidus; 4 = magistri- või doktorikraad), ning seda, millises kooliastmes õpetab.

Õpetaja enesetõhususe küsimustik (TSES/ÕETS)

Õpetajate enesetõhusust mõõdeti Õpetajate Enesetõhususe Skaalaga (ÕETS), mis on Teacher Self-Efficacy Scale'i (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) eestikeelde kohandatud versioon (Tamm et al., 2016). ÕETS hindab õpetaja uskumusi oma suutlikkuse kohta toime tulla erinevate õpetamise ja klassijuhtimisega seotud ülesannetega ning toetada õpilaste õppimist ja käitumist.

Küsimustik koosneb 24 enesekohasest väitest. Küsimustiku kolm alaskaalat - õpilaste kaasamine, õpetamisstrateegiad ja klassijuhtimine - on TSES-i algversioonis eristatud faktoranalüüsi alusel (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Töös alaskaalaid eraldi ei analüüsitud, arvatati enesetõhususe koondskoori keskmine. Vastuseid hinnatakse 9-pallisel Likerti skaalal (1 – *üldse mitte*, 9 – *väga palju*). Kõrgem skoor viitab õpetaja suuremale tajutud enesetõhususele. Minimaalne skoor oli 1, maksimaalne 9. Küsimustiku sisereliaablus oli käesolevas valimis väga hea nii eelküsitleuses (Cronbachi $\alpha = 0,97$) kui järelküsitleuses (Cronbachi $\alpha = 0,98$).

Õpetajate hoiakute küsimustik (DATIS-EE)

Õpetajate hoiakuid kaasava hariduse ja haridusliku erivajadusega (HEV) õppijate toetamise suhtes mõõdeti Disability Attitudes in Teaching Scale'i eestikeelse versiooniga (DATIS-EE), mille kohandasid Ulla jt (2025). DATIS-EE koosneb 17 enesekohasest väitest. Skaala neljafaktoriline struktuur hõlmab järgmisi alafaktoreid: suhtumine tavaõpilaste õppeedukusse kaasavas klassiruumis (4 väidet), suhtumine tavaõpilaste sotsiaalsesse arengusse kaasavas klassiruumis (4 väidet), suhtumine HEV õpilaste õppeedukusse kaasavas klassiruumis (5 väidet) ning suhtumine HEV õpilaste sotsiaalsesse arengusse kaasavas klassiruumis (4 väidet).

Väiteid hinnatakse 4-pallisel Likerti skaalal (1- ei nõustu üldse kuni 4 - nõustun täielikult). Negatiivse suunaga vastused pöörati, et kõrgem skoor viitaks positiivsematele hoiakutele kaasava hariduse ja HEV õppijate toetamise suhtes. Töös alafaktoreid eraldi ei analüüsitud, 17 vastuse keskmisena arvatati hoiakute koondskoori keskmine, mis jäi vahemikku 1- 4. Eestikeelse DATIS-EE küsimustiku sisereliaablus on väga hea: kogu skaala Cronbachi alfa on $\alpha = 0,93$ ning alafaktorite sisereliaablused jäävad vahemikku $\alpha = 0,81-0,92$ (Ulla et al., 2025).

Hariduslike erivajaduste tunnuste nimekiri

Õpetajate hariduslike erivajaduste tunnuste alaste teadmiste hindamiseks kasutati nimekirja, milles oli toodud 65 õpilase käitumise lühikirjeldust. Iga kirjeldust sai seostada vähemalt ühe haridusliku erivajaduse põhjusega ehk teisisõnu pidada selle tunnuseks. Nimekirja koostas Astra Schults (2026) tuginedes levinumate psüühikahäirete, neuroarenguliste häirete ja kasvukeskkonnaga seotud probleemide tunnustele. Vastajal paluti iga tunnuse puhul märkida, milliste HEV põhjustega ta seda seostab. Vastajal oli võimalik valida ka variant „mitte ühegagi“. Selles töös kasutatakse ärevuse tunnuste äratundmise koondskoori (vahemikus 0 kuni 11), mis arvatati 11 ärevusega seotud tunnuse äramärkimise põhjal.

Õpikeskkonna kujundamise küsimustik

Õpikeskkonna kujundamise küsimustik koosneb 55 väitest, milles lühidalt kirjeldatakse õpetaja tegevusi, mida saab kasutada tunni ja klassi juhtimisel õppimist toetava õpikeskkonna kujundamiseks; sh füüsilise õpikeskkonna korraldamine, klassireeglite kehtestamine, tunni kavandamine, õpilaste kaasamine ja koostöiste suhete kujundamine. Küsimustik loodi tuginedes kirjanduse ülevaatele (Rand, 2026). Õpetajatel paluti iga väite puhul hinnata, kui sageli nad teevad väites kirjeldatud tegevust tavapärase õppetöö käigus (1 - mitte kunagi kuni 9 – alati). Kui kirjeldatud tegevus ei puutunud õpetaja hinnangul õpikeskkonna kujundamisse, sai valida variandi *N/A* - ei kehti. Õpikeskkonna kujundamisepraktikate koondskoor arvatati 55 väite keskmisena (vahemikus 1 kuni 9).

Veebikoolituse tagasisideküsimustik

Veebikoolituse lõpus paluti osalejatel Moodle'i keskkonnas täita anonüümne *Google Forms* tagasisideküsimustik, mis sisaldas nii valikvastustega küsimusi kui avatud küsimusi. Osalejatelt küsiti, mis neile kursuse juures kõige rohkem meeldis, mis oleks võinud olla teisiti, kas ja kuidas plaanivad nad kursusel õpitut oma töös kasutada.

Protseduur

Uuringu kutse saadeti e-kirja teel koos koolitust tutvustava lühivideoga 107 Eesti üldhariduskooli õppejuhile ja paluti see edastada oma kooli 5.-9. klasside õpetajatele. Kutset jagati lisaks kahes õpetajatele loodud Facebooki grupis.

Muutuste hindamiseks koguti andmeid LimeSurvey keskkonnas enne ja pärast koolituse läbimist. Esmalt täitsid osalejad küsitluse vastates taustandmete küsimustele ja neljale küsimustikule, täitmist alustati 109-l korral. Sellele järgnes sekkumine veebipõhise koolitusprogrammiga kahe nädala jooksul. Vahetult pärast koolituse läbimist täitsid osalejad samad neli küsimustikku uuesti. Osalejatel paluti mõlemal korral märkida oma nimi, mida kasutati eel- ja järelküsitluse vastuste ning kursuse läbimise andmete omavaheliseks kokkuviiamiseks. Enne andmete analüüsimist eemaldati andmestikust osalejate nimed ning edasises analüüsis kasutati üksnes anonümiseeritud andmeid.

Küsitlusele vastamisega alustades kinnitasid osalejad, et nad on informeeritud küsitluse sisust, andmete kogumise ja säilitamise põhimõtetest ning nõustuvad oma vastuste kasutamisega uurimistöös. Küsitluse võis igal ajal katkestada sulgedes küsitluse akna.

Koolituse kirjeldus

Uuringus kasutati sekkumisena magistritöö autori poolt koostöös TÜ psühholoogia instituudi magistrandi Karin Lumeraga loodud veebikoolitust. Koolitus oli suunatud üldhariduskoolide õpetajatele ning käsitles käitumis- ja eneseregulatsiooniraskustega õppija märkamist ja toetamist koolikeskkonnas. Koolitus toimus täielikult Moodle'i keskkonnas. Osalejad said õppematerjale läbida iseseisvalt etteantud ajavahemiku jooksul (30.03-14.04.2026) ning neil oli võimalus pöörduda materjalide juurde tagasi terve õppeperioodi vältel.

Koolitus koosnes kolmest moodulist. Moodulid olid järjestatud nii, et esmalt käsitleti õppija toetamise üldisemaid põhimõtteid ning seejärel keskenduti konkreetsematele raskustele, mis võivad õppeprotsessis ja klassiruumis avalduda. Esimene moodul käsitles õpilase-õpetaja suhet kui vundamenti, täiendavat tuge vajava õppija märkamist, mõistmist ja toetamist õppeprotsessis. Teine moodul keskendus ärevuse ilmingutega õppija toetamisele. Kolmas moodul käsitles aktiivsus- ja tähelepanuhäire tunnustega õppija toetamist. Iga moodul sisaldas esitluslaide, teemaga seotud lugemismaterjale, videomaterjale ja eneseteste. Iga teemaplokk lõppes enesetestiga ning mooduli lõpus olid esitatud soovituslikud lisamaterjalid.

Koolituse autoritel on lähitulevikus kavas teha Tallinna Ülikooli Haridus- ja Noortevaldkonna (HANO) projekti raames õpetajatele suunatud koolitus, mille ühe osa ettevalmistamisel ja esmasel katsetamisel kasutati käesoleva magistritöö raames loodud veebikoolitust.

Andmeanalüüsi kirjeldus

Kõik analüüsid viidi läbi tarkvaraprogrammis R versioon 4.5.2. Andmete kirjeldamiseks arvutati kirjeldavad statistikud, sealhulgas keskmised, standardhälbed, sagedused ja protsentiilid, et anda ülevaade valimist ning õpetajate teadmiste, hoiakute, enesetõhususe ja klassikliima praktikate näitajatest enne ja pärast veebikoolitust.

Et hinnata muutuseid veebikoolituse järel õpetajate teadmiste (H1), enesetõhususele (H2), hoiakutele (H3) ja toetavate klassikliima praktikate kasutamisele (H4) võrreldi eel- ja järelmõõtmise tulemusi. Enne erinevuste analüüsimist kontrolliti muutusskooride normaaljaotusele vastavust Shapiro–Wilki testiga. Normaaljaotusele vastavate tunnuste puhul kasutati sõltuvate valimite t-testi, et hinnata keskmiste muutust enne ja pärast veebikoolitust. Tunnuste puhul, mis ei vastanud normaaljaotuse eeldusele, kasutati Wilcoxon'i astakmärgitesti. Sekkumise muutuste suuruse hindamiseks arvutati efektisuurused. Nii sõltuvate valimite t-testide puhul kasutati kui Wilcoxon'i astakmärgitesti puhul kasutati efekti suurust Pearsoni r .

Õpetajate tööstaaži, hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikate vaheliste seoste hindamiseks viidi läbi Spearmani korrelatsioonanalüüs. Spearmani korrelatsioonikordajat kasutati, kuna uuritavad tunnused põhinesid Likerti-tüüpi skaaladel ning kõik tunnused ei vastanud täielikult normaaljaotuse eeldusele.

Lisaks viidi läbi mitmene lineaarne regressioonanalüüs, et hinnata, millised tegurid ennustavad õpetajate hoiakute ja enesetõhususe muutust pärast veebikoolitust. Regressioonanalüüside ettevalmistamisel arvutati muutusskoorid, lahutades järelküsitluse keskmisest skoorist eelküsitluse keskmine skoor. Positiivne muutusskoor näitab tunnuse suurenemist järelküsitluses. Hoiakute keskmine skoor arvutati pöördkodeeritud vastuste põhjal. Regressioonmudelitesse kaasati eelmõõtmise keskmised skoorid, tööstaaž ja haridustase. Regressioonanalüüsi eesmärk oli selgitada, millised taustategurid või algtaseme näitajad võivad olla seotud suurema muutusega pärast veebikoolitust.

Tehisaru kasutamine

Magistritöö kasutamisel kasutati tehisaru rakendust ChatGPT 5.5 (OpenAI, 2026) õppimise toetamiseks töö varastes etappides, sünonüümide leidmisel, tagasiside saamisel, töö struktuuri kohendamisel, teemakohaste allikate leidmiseks ja reastamiseks, abivahendina oma mõtete ja ideede arendamiseks.

Tulemused

Muutused õpetajate teadmistes, hoiakutes, enesetõhususes ja klassikliima praktikate kasutamisel

Uuringus võrreldi õpetajate eel- ja järelküsitluse tulemusi, et hinnata muutusi ärevuste tunnuste äratundmises, hoiakutes, enesetõhususes ja klassikliima kujundamise praktikates. Mõõdetud tunnuste kirjeldavad statistikud ning eel- ja järelküsitluse muutuste skoorid on esitatud tabelis 1. Tulemused näitasid, et järelküsitluses olid õpetajate ärevuse tunnuste äratundmise, enesetõhususe, hoiakute ja klassikliima praktikate koondskoorid eelküsitlusega võrreldes statistiliselt oluliselt kõrgemad. Efektisuurus oli enesetõhususe ja klassikliima praktikate puhul mõõdukas kuni suur ($r = 0,62$; $r = 0,55$) ning hoiakute ja ärevuse tunnuste puhul keskmine ($r = 0,49$; $r = 0,52$).

Enesetõhususe ja hoiakute muutusega seotud tegurid

Enne regressioonimudelite hindamist vaadeldi mudelitesse kaasatud tunnuste kirjeldavaid näitajaid (tabel 2) ja seoseid. Korrelatsioonitabelis esitati nii sõltuvate muutujate kui ennustajate vahelised seosed (tabel 3). Korrelatsioonianalüüs näitas, et enesetõhususe muutus oli positiivses seoses hoiakute muutusega ($r = .32, p < .01$) ning negatiivses seoses enesetõhususe eelmõõtmise skooriga ($r = -.37, p < .001$). See tähendab, et suurem enesetõhususe kasv seostus suurema positiivse muutusega hoiakutes ning et õpetajatel, kellel oli madalam enesetõhusus eelmõõtmisel said kõrgema skoori suurem enesetõhususe järelmõõtmisel. Tööstaaži ja muutusskooride vahel statistiliselt olulisi seoseid ei ilmnunud.

Tabel 1*Eel- ja järelmõõtmiste keskmiste võrdlused*

Tunnus	Eelküsitlus			Järelküsitlus			Võrdlus		
	<i>M (SD)</i>	<i>Mdn [P25; P75]</i>	min–max	<i>M (SD)</i>	<i>Mdn [P25; P75]</i>	min–max	Statistik	<i>p</i>	Efekt
Enesetõhusus	6,71 (0,85)	6,73 [6,11; 7,30]	4,12–9,00	7,26 (0,87)	7,08 [6,66; 7,93]	5,21–9,00	$t(87) = 7,39$	< 0,001	$r = 0,62$
Hoiakud	2,61 (0,38)	2,59 [2,40; 2,82]	1,53–3,47	2,76 (0,48)	2,71 [2,47; 3,00]	1,29–3,82	$V = 2461,00$	< 0,001	$r = 0,49$
Klassikliima praktikad	6,94 (1,08)	6,99 [6,25; 7,89]	3,27–8,89	7,38 (1,01)	7,39 [6,73; 8,19]	4,00–9,00	$t(87) = 6,13$	< 0,001	$r = 0,55$
Ärevuse tunnused	6,76 (2,18)	7,00 (6–8,25)	0-10,00	7,73 (2,01)	8,00 (7; 9)	0-11,00	$V = 1949,50$	< 0,001	$r = 0,52$

Märkus. *M* = aritmeetiline keskmine; *SD* = standardhälve; *Mdn* = mediaan; *P25* = 25. protsentiil; *P75* = 75. protsentiil; min–max = minimaalne ja maksimaalne saadud tulemus; *r* = Wilcoxon'i astakmargitesti efektsuurus. Kõigis analüüsides oli vastajate arv 88. Hoiakute keskmine koondskoor arvutati pöördkodeeritud vastuste põhjal.

Tabel 2*Regressioonanalüüs kasutatud tunnuste kirjeldavad näitajad*

Tunnus	n	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>P25</i>	<i>P75</i>	Min	Max
Enesetõhususe muutus	88	0,54	0,69	0,54	0,07	0,92	-0,96	2,83
Hoiakute muutus	88	0,15	0,30	0,12	-0,06	0,29	-0,65	1,18
Enesetõhususe eelmõõtmise skoor	88	6,71	0,85	6,73	6,11	7,30	4,12	9,00
Hoiakute eelmõõtmise skoor	88	2,61	0,38	2,59	2,40	2,82	1,53	3,47
Tööstaaž	88	13,10	11,30	10,00	4,00	21,00	0,00	45,00

Märkus. *M* = aritmeetiline keskmine; *SD* = standardhälve; *Mdn* = mediaan; *P25* = 25. protsentiil; *P75* = 75. protsentiil. Muutusskoor arvutati järeelmõõtmise ja eelmõõtmise koondskoori vahena; positiivne muutusskoor tähistab tunnuse suurenemist järeelmõõtmisel.

Tabel 3*Regressioonanalüüsis kasutatud tunnuste omavahelised seosed*

Tunnus	1	2	3	4	5	6	7
1. Enesetõhususe muutus	—						
2. Hoiakute muutus	0,32**	—					
3. Enesetõhusus eel	-0,37***	0,01	—				
4. Hoiakud eel	0,07	-0,01	0,12	—			
5. Tööstaaž	-0,01	-0,04	0,09	0,11	—		
6. Haridustase 3	0,00	0,04	0,12	0,01	-0,33**	—	
7. Haridustase 4	-0,02	0,02	-0,14	0,12	0,44***	-0,80***	—

Märkus. Tabelis on esitatud Pearsoni korrelatsioonikordajad. Haridustase 3 ja haridustase 4 on dummy-muutujad, mille võrdlusgrupiks oli haridustase 2. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Töös hinnati, kas enesetõhususe eelmõõtmise skoor, tööstaaž ja haridustase ennustavad enesetõhususe muutust. Enesetõhususe muutust ennustav mudel oli statistiliselt oluline, $F(4, 83) = 3,64$, $p = 0,009$, ning selgitas 14,9% enesetõhususe muutuse variatiivsusest, $R^2 = 0,149$, korrigeeritud $R^2 = 0,108$. Mudelis osutus statistiliselt oluliseks ennustajaks enesetõhususe eelskoor. Negatiivne seos viitab sellele, et õpetajatel, kelle enesetõhususe hinnang oli eelmõõtmisel madalam, suurenes enesetõhusus järelmõõtmisel enim. Tööstaaž ja haridustase ei olnud enesetõhususe muutuse statistiliselt olulised ennustajad (tabel 4).

Teiseks hinnati kas enesetõhususe eelmõõtmise skoor, enesetõhususe muutus, tööstaaž ja haridustase ennustavad hoiakute muutust. Hoiakute muutust ennustav mudel ei olnud tervikuna statistiliselt oluline (tabel 5).

Tabel 4

Enesetõhususe muutust ennustav regressioonimudel

Ennustaja	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Enesetõhususe eelskoor	-0,322	-0,39	-3,80	< 0,001
Tööstaaž	0,004	0,07	0,62	0,537
Haridustase 3	-0,061	-0,09	-0,24	0,810
Haridustase 4	-0,200	-0,29	-0,79	0,432

Märkus. Sõltuv muutuja oli enesetõhususe muutusskoor, mis arvatati järelmõõtmise ja eelmõõtmise koondskoori vahena. *B* = standardiseerimata regressioonikordaja; β = standardiseeritud regressioonikordaja; *t* = regressioonikordaja *t*-statistik; *p* = olulisuse tõenäosus. Haridustase 2 oli võrdlusgrupp.

Tabel 5*Hoiakute muutust ennustav regressioonimudel*

Ennustaja	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Hoiakute eelskoor	-0,043	-0,06	-0,52	0,606
Enesetõhususe muutus	0,142	0,33	3,19	0,002
Tööstaaž	-0,002	-0,06	-0,55	0,582
Haridustase 3	0,125	0,42	1,11	0,269
Haridustase 4	0,130	0,44	1,17	0,246

Märkus. Sõltuv muutuja oli hoiakute muutusskoor, mis arutati järelmõtmise ja eelmõtmise koondskoori vahena. Hoiakute koondskoor arutati pöördkodeeritud vastuste põhjal. *B* = standardiseerimata regressioonikordaja; β = standardiseeritud regressioonikordaja; *t* = regressioonikordaja *t*-statistik; *p* = olulisuse tõenäosus. Haridustase 2 oli võrdlusgrupp.

Tööstaaži, hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassiruumi praktikate kasutamise vahelised korrelatsioonid

Õpetajate tööstaaži, hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikate vaheliste seoste hindamiseks viidi läbi Spearmani korrelatsioonanalüüs, kuna uuritavad tunnused põhinesid Likerti-tüüpi skaaladel ning kõik tunnused ei vastanud täielikult normaaljaotuse eeldusele. Tulemused näitasid, et õpetajate tööstaaž ei olnud statistiliselt olulisel määral seotud enesetõhususe, hoiakute ega toetavate klassiruumi praktikate kasutamise eelmõtmise skooridega. Statistiliselt oluline positiivne seos ilmnis enesetõhususe ja toetavate klassiruumi praktikate kasutamise eelmõtmise skooride vahel, $\rho = 0,63$, $p < 0,001$. Tulemus viitab sellele, et õpetajad, kes hindasid oma enesetõhusust kõrgemaks, hindasid toetavate klassikliima praktikate kasutamist sagedasemaks. Hoiakute seosed enesetõhususe ja toetavate klassiruumi praktikatega ei olnud statistiliselt olulised. Erinevalt tabelis 3 esitatud regressioonanalüüsi ettevalmistavast korrelatsioonitabelist keskendus käesolev analüüs õpetajate eelmõtmise näitajate omavahelistele seostele.

Osalejate tagasiside

Osalejatelt küsiti pärast veebikoolituse läbimist tagasisidet koolituse vormi, sisu ja saadud teadmiste praktilise rakendatavuse kohta. Tagasisideküsimustikule vastas 34 (38,6%) kursuse läbinud õpetajat. Tagasisidest ilmnas, et osalejatele meeldis enim kursuse paindlik veebivorm, materjalide selgus ning õpitu rakendatavus igapäevases õpetajatöös. 13 vastajat (38,2%) tõi esile võimaluse läbida kursus omas tempos ja sobival ajal, 19 vastajat (55,9%) märkis ära õppematerjalide selguse, sisukuse või hea ülesehituse. 27 vastajat (79,4%) märkis, et plaanib kursusel õpitud oma töös kasutada, 6 vastajat (17,6%) vastas „võib-olla“. Avatud vastustes nimetati õpitu rakendamiseks õpilaste vajaduste märkamist, õpilaste ärevuse vähendamist teadliku ennetustegevusena, eneseregulatsiooni toetamist, turvalise õpikeskkonna kujundamist, selgema tunnistruktuuri loomist ning üldist ennetustööd. Lisaks tõi 5 vastajat (20,8%) 24-st lisaküsimusele vastanust esile, et rakendavad juba õpitud või said kursusest kinnitust seni kasutusel olevatele toetavatele praktikatele. Kitsaskohtadena toodi välja peamiselt eel- ja järelküsitluse suur maht ja koolituse läbimiseks liiga lühike aeg.

Arutelu

Õpetajatel on koolikeskkonnas keskne roll õpilaste vaimse tervise raskuste varajasel märkamisel. Varasemad uuringud on näidanud, et selles, kas ja kuidas õpetaja õpilaste vaimse tervise raskusi märkab ning neile koolikeskkonnas sobival reageerib, mängivad olulist rolli õpetaja teadmised, hoiakud, enesetõhusus ja toetavate klassikliima praktikate kasutamine. Õpetaja peaks oskama ära tunda raskustele viitavaid ilminguid, suhtuma õppijate erinevatesse vajadustesse toetavalt, tundma end keerukates olukordades tegutsemisel piisavalt pädevana ning kujundama õpikeskkonda viisil, mis toetab õpilaste turvatunnet, osalemist ja toimetulekut. Seetõttu on õpetajatele suunatud koolituste puhul oluline hinnata mitte ainult teadmiste muutust, vaid lisaks hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikate kasutamisega seotud muutusi.

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, kas õpetajatele suunatud veebikoolituse läbimise järel muutuvad õpetajate teadmised ärevuse ilmingute kohta, tõuseb enesetõhusus, muutuvad positiivsemaks hoiakud hariduslike erivajadusega õppijate toetamise suhtes ning kas erinevate ennetavate ja toetavate klassikliima praktikate kasutamine sageneb.

Esimene hüpotees, mille kohaselt õpetajate teadmised ärevuse ilmingutest paranevad pärast koolituse läbimist, leidis kinnitust. Tulemused näitasid, et õpetajad tundsid koolituse läbimise järel ära rohkem ärevusele viitavaid tunnuseid kui enne koolitust. Kuna ärevus võib koolikeskkonnas avalduda mitmel viisil, sealhulgas keskendumisraskuste, vältimiskäitumise, sotsiaalse tagasitõmbumise, liigse muretsemise või ärrituvusena, on oluline, et õpetajad oskaksid neid tunnuseid märgata ja ärevuse ilmingutega seostada. Kui õpetaja oskab neid ilminguid paremini märgata ja ärevusega seostada, suureneb tõenäosus, et õpilase raskusi tõlgendatakse toimetulekuraskusena, mitte motivatsiooni- või käitumisprobleemina. Tulemus on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt võivad õpetajatele suunatud vaimse tervise alased koolitused suurendada õpetajate teadmisi ja võimekust õpilaste raskusi märgata (Anderson et al., 2019; Bichoualne et al., 2023; Prabhu et al., 2024).

Teine hüpotees, mille järgi õpetajate eneseraporteeritud enesetõhusus tõuseb pärast koolituse läbimist, leidis samuti kinnitust. Õpetajad hindasid oma suutlikkust erinevaid õppijaid toetada pärast koolituse läbimist kõrgemalt. Varasemalt on leitud, et teadmised üksi ei pruugi viia muutusteni õpetaja tegevuses. Õpetaja peab tajuma, et ta on suutlik reaalsete olukordadega toime tulema. Varasemad käsitlused rõhutavad samuti, et õpetaja enesetõhusus on seotud sellega, kui võrd õpetaja julgeb keerukates olukordades tegutseda, kasutada õpitud võtteid ning teha vajaduse korral koostööd tugispetsialistidega (MacLean & Law, 2022; Muenchhausen et al., 2021). Seega on tulemus kooskõlas varasemate uuringutega, mille järgi õpetajatele suunatud vaimse tervise alased koolitused võivad lisaks teadmiste paranemisele olla seotud õpetajate tajutud enesetõhususe muutumisega.

Kolmanda hüpoteesi kohaselt muutuvad koolituse läbimise järel õpetajate hoiakud hariduslike erivajadusega õppijate suhtes positiivsemaks. Tulemused näitasid positiivset muutust hoiakutes, mis võib viidata sellele, et koolitus võis aidata kujundada toetavamalt arusaama õppijate eripäradest ja vajadustest. Hoiakute muutus on oluline kaasava hariduse kontekstis, sest õpetaja suhtumine mõjutab seda, kuidas ta tõlgendab õppija raskusi ning milliseid toetavaid võtteid ta kasutab. Kui ärevuse ilmingutega õppijat nähakse tuge vajava õppijana, mitte lihtsalt passiivse, madala motivatsiooni või tegevusi tahtlikult vältiva õpilasena, loob see paremad eeldused toetava õpikeskkonna kujundamiseks. Tulemus seostub varasemate uuringutega, mille järgi koolitused

võivad aidata vähendada väärarusaamu ning kujundada toetavaid hoiakuid õpilaste vaimse tervise raskuste suhtes (Bichouane et al., 2023; Prabhu et al., 2024).

Neljas hüpotees, mille kohaselt hindavad õpetajad pärast veebikoolituse läbimist erinevate ennetavate ja toetavate klassikliima praktikate kasutamist sagedasemaks kui enne koolitust, leidis kinnitust. Ärevuse ilmingutega õppijate puhul on klassikliimal oluline roll, sest turvaline, etteaimatav ja toetavatel suhetel põhinev õpikeskkond võib vähendada õpilase tajutud pinget, vähendada sooritusärevust ning toetada osalemist õppetöös (Jennings & Greenberg, 2009; Killu et al., 2016; Moran, 2016). Saadud tulemused viitavad sellele, et koolitus võis toetada õpetajate valmisolekut kasutada rohkem erinevaid toetavaid praktikaid ning seeläbi luua sobiv õpikeskkond nii ärevuse ilmingutega, kui kõigi teiste õpilaste jaoks.

Lisaks püstitati uurimisküsimus selle kohta, millised tegurid ennustavad õpetajate enesetõhususe ja hoiakute muutust pärast koolituse läbimist. Enesetõhususe muutuse puhul osutus oluliseks ennustajaks enesetõhususe eelmõõtmise skoor: madalama algse enesetõhususe skooriga õpetajatel suurenes enesetõhusus koolituse järel enam. Seega koolitus võis olla eriti kasulik nendele õpetajatele, kes tundsid end enne koolitust erinevate õppijate toetamisel ebakindlamalt. Tulemus on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt võivad õpetajatele suunatud täienduskoolitused parandada õpetajate teadmisi ja enesetõhusust õpilaste vaimse tervise või käitumisraskustega seotud olukordades tegutsemisel (Alkahtani, 2024; Bichoulane et al., 2023). Samas on varasemates uuringutes leitud ka seda, et suurem muutus võib ilmnedada õpetajatel, kelle algne enesetõhusus on madalam, kuna neil on arenguruumi rohkem. Käesolevas uuringus ilmnes samuti, et madalama eelmõõtmise enesetõhususega õpetajatel suurenes enesetõhusus pärast koolitust enam (Alkahtani, 2024; Bichoulane et al., 2023). Hoiakute muutuse regressioonimudel ei olnud statistiliselt oluline, mistõttu ei saa selle põhjal teha järeldusi hoiakute muutust ennustavate tegurite kohta. Kuigi enesetõhususe muutus oli mudelis hoiakute muutusega positiivses seoses, tuleb seda tulemust tõlgendada ettevaatlikult ning mitte käsitleda iseseisva ennustajana. Tööstaaž ja haridustase ei osutunud hoiakute ja enesetõhususe muutuse olulisteks ennustajateks, mis võib viidata sellele, et koolituse läbimise järel ilmnunud muutused ei sõltunud otseselt õpetaja professionaalse tausta nendest näitajatest, mida käsitleti antud uuringus. Varasematest uuringutest on samuti ilmnunud, et tööstaaži seos õpetaja enesetõhususega ei pruugi olla lineaarne ega üheselt tõlgendatav (Klassen & Chiu, 2010).

Kuigi tööstaaži, hoiakute, enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikate vaheliste seoste analüüs näitas, et õpetajate tööstaaž ei olnud statistiliselt olulisel määral seotud enesetõhususe, hoiakute ega toetavate praktikate kasutamise eelmõõtmise skooridega, ilmnes tugev positiivne seos enesetõhususe ja toetavate klassikliima praktikate kasutamise vahel. See tähendab, et õpetajad, kes tajusid end õppijate toetamisel suutlikumana, raporteerisid sagedasemat toetavate klassikliima praktikate kasutamist. Tulemus on kooskõlas enesetõhususe teooriaga ja varem läbi viidud õpetaja enesetõhususe uuringutega, mille kohaselt on õpetaja usk oma suutlikkusse seotud tema valmisolekuga kasutada eesmärgipäraseid õpetamis- ja klassijuhtimispraktikaid (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Magistritöö piirangud ja edasised uurimisvõimalused

Tulemuste tõlgendamisel tuleb arvesse võtta töö piiranguid. Esiteks koguti andmeid enesekohaste küsimustikega, mis tähendab õpetajate enesekohast hinnangut. Teiseks puudus võrdluseks kontrollgrupp ning seega ei saa kahe grupi tulemusi võrrelda ega tulemustest järeldada koolituse mõju põhjuslikkust. Kolmandaks toimus koolitus kevadel, mil õpetajad võisid olla tavapärasest väsinumad ning hõivatud eksamiteks ettevalmistamise ja muude õppeaastat kokkuvõtivate tegevustega, mis võis vähendada huvi koolitusel osalemise vastu. On samuti võimalik, et mõned õppejuhid võisid teadlikult koolituse kutset oma kooli õpetajatele mitte jagada, et nende koormust koolitusega mitte suurendada. Seetõttu võis valim jääda piiratuks. Kuna tegemist oli mugavusvalimiga ja koolituse autorid saatsid kutsed küll Eesti piirkondadesse, ei pruukinud see jõuda kõigi nendeni, kelle erinevad kogemused oleks uuringu tulemusi mitmekesisistanud. Seetõttu ei saa tulemusi üldistada vaid peaks neid käsitlema eelkõige konkreetse valimi ja koolituskonteksti piires. Neljandaks uuringu piiranguks võib pidada asjaolu, et koolitus kestis vaid kaks nädalat ja viimased koolituse päevad jäid aprilli koolivaheajale, mil õpetajatel polnud võimalik omandatud teadmisi klassiruumis koheselt rakendada hakata. Viiendaks oli eel- ja järelküsitleuse täitmine aeganõudev nii ajaliselt kui eneserefleksiooni vaatenurgast ja nii mõnigi kursusele registreerunu võis loobuda järelküsitleuse täitmisest. Seega võisid valimisse sattuda motiveeritud, keskmisest kõrgema enesetõhususega ja positiivsemate hoiakutega õpetajad HEV-õppijate toetamise suhtes.

Piiranguna võib veel välja tuua, et ajanappuse tõttu ei viidud läbi hilisemat järelküsituslust. Paar kuud pärast koolitust tehtud järelmõõtmine oleks võimaldanud hinnata, kuivõrd püsivad muutused õpetajate teadmistes, hoiakutes, enesetõhususes ja klassikliima praktikate kasutamises ajas. Samuti oleks see andnud täpsemat infot selle kohta, kas koolitus toetab pikemaajalisi muutusi õpetajate igapäevases praktikas.

Hoolimata piirangutest võiks magistritööd pidada oluliseks panuseks õpetajatele suunatud koolitusvõimaluste arendamises. Magistritöö uudsuseks võib pidada asjaolu, et töö raames loodi konkreetne veebikoolitus, mis tugines rahvusvahelisele teaduskirjandusele, võttis arvesse varasemate sekkumiste piirangud ja arvestas Eesti koolikeskkonna eripärade ning siinsete õpetajate praktiliste vajadustega. Koolituse koostamisel lähtuti eesmärgist pakkuda õpetajatele teadmisi ja praktilisi võtteid, mis oleksid rakendatavad igapäevases koolitöös ning võiksid parandada õpetajate valmisolekut ennetada, märgata ja tõhusalt toetada kõiki õppijaid, sealhulgas ärevuse ilmingute ning muude eripäradega õppijaid.

Lisaks seisneb uuringu uudsus selles, et koolitusega seotud muutusi käsitleti mitme omavahel seotud konstrukti kaudu. Teadmiste kõrval hinnati õpetajate hoiakuid, enesetõhusust ning enesehinnatud klassikliima praktikate kasutamist. Kuigi enamus tulemusi oli kooskõlas varasemalt leituga, oli just selle koolituse hindamine vajalik edaspidiste sammude planeerimiseks suurema koolituse loomisel.

Magistritöö üllatavaks tulemuseks võib pidada õpetajate enesehinnatud hoiakute positiivsemaks muutumist pärast koolituse läbimist. Kuna hoiakud ei muutu tavaliselt lühikese aja jooksul, võib oletada, et veebikoolituse sisu toetas õpetajate teadlikkuse suurenemist ning aitas neil paremini mõista, et hariduslike erivajaduste mõiste on lai ja paljud probleemse käitumisena tõlgendatavad reaktsioonid võivad olla seotud õpilase toimetulekuraskustega. Teiseks põhjuseks võis olla asjaolu, et koolitus pakkus õpetajatele lisaks teadmistele praktilisi võtteid raskustega õppijate toetamiseks.

Kokkuvõttes viitavad magistritöö käigus läbiviidud uuringu tulemused sellele, et õpetajatele suunatud sihipärane, reaalseid klassisituatsioone kajastav ja õpetajate ajanappusega arvestav koolitus võib olla seotud positiivsete muutustega õpetajate teadmistes, hoiakutes, enesetõhususes ning klassikliima toetavate praktikate kasutamises ärevuse ilmingutega õppijate toetamisel.

Õpetajatel on oluline roll toetava õpikeskkonna kujundamisel, õpilaste raskuste esmasel märkamisel ning erinevate eripäradega õppijate toetamisel. Seetõttu võiks õpetajate täienduskoolitusel pöörata senisest enam tähelepanu erinevate vaimse tervise raskuste avaldumisele koolikeskkonnas ning praktilistele viisidele, kuidas õpetaja saab õppija toimetulekut igapäevases õppetöös tõhusalt toetada.

Tänuõnad

1. Tänan oma juhendajat Astra Schultsi, kelle tõttu ma kunagi pedagoogika koolituselt psühholoogia õpingutele sattusin, selgete ja täpsete juhiste eest nii koolituse loomisel kui magistritöö kirjutamisel ning väljakutse eest veebikoolitus luua.
2. Tänan kaasjuhendajat Helo Liis Soodlat heade nõuannete, kannatlikkuse ja toetava koostöö eest.
3. Tänan oma kaasteelist, koolituse kaasautorit Karin Lumerat, ilma kelleta see teekond oleks kordades raskem olnud.
4. Tänan kõiki õpetajaid, kes uuringus osalesid.
5. Tänan Tartu Ülikooli psühholoogia instituuti võimaluse eest õppida magistriõppe koolipsühholoogia Pärnu grupis ning kõiki õppejõude, kes meiega kokku puutusid.
6. Tänan oma kõige lähedamaid kursusekaaslasi ühtehoidva suhtumise ja üksteise toetamise eest.
7. Ja loomulikult tänan ma oma imelist poega, kes mind sellel teekonnal väsimatult toetas ning pere ja lähedasi, kes minusse uskusid ja mulle alati toeks olid.

Kasutatud kirjandus

- Alkahtani, K. D. F. (2024). Professional development: Improving teachers' knowledge and self-efficacy related to emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 14–23. <https://doi.org/10.1177/10634266221130049>
- Anderson, M., Werner-Seidler, A., King, C., Gayed, A., Harvey, S. B., & O'Dea, B. (2019). Mental health training programs for secondary school teachers: A systematic review. *School Mental Health*, 11, 489–508. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9291-2>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bichoualne, A., Oubibi, M., & Rong, Y. (2023). The impact of mental health literacy intervention on in-service teachers' knowledge, attitude and self-efficacy. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 10, Article e88. <https://doi.org/10.1017/gmh.2023.77>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Lijster, J. M., Dieleman, G. C., Utens, E. M. W. J., Dierckx, B., Wierenga, M., Verhulst, F. C., & Legerstee, J. S. (2018). Social and academic functioning in adolescents with

- anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 230, 108–117.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.01.008>
- Delgadillo, A. A., Wymbs, F. A., Margherio, S. M., & Egan, T. E. (2020). Using conjoint analysis to predict teachers' preferences for intervention intensity. *School Mental Health*, 12, 743–756. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09385-8>
- Eesti rahvastiku vaimse tervise uuringu konsortsium. (2022). *Eesti rahvastiku vaimse tervise uuring: Lõpparuanne*. Tervise Arengu Instituut; Tartu Ülikool.
- Egan, T. E., Wymbs, F. A., Owens, J. S., Evans, S. W., Hustus, C., & Allan, D. M. (2019). Elementary school teachers' preferences for school-based interventions for students with emotional and behavioral problems. *Psychology in the Schools*, 56, 1633–1653.
<https://doi.org/10.1002/pits.22294>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Ghiroldi, S., Scafuto, F., Montecucco, N. F., Presaghi, F., & Iani, L. (2020). Effectiveness of a school-based mindfulness intervention on children's internalizing and externalizing problems: The Gaia Project. *Mindfulness*, 11, 2589–2603.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01473-9>
- Ginsburg, G. S., Pella, J. E., Ogle, R. R., DeVito, A., Raguin, K., & Chan, G. (2022). Teacher knowledge of anxiety and use of anxiety reduction strategies in the classroom. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(2), 174–184.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2021.26>
- Gülsün, İ., Malinen, O.-P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>

- Headley, C., & Campbell, M. A. (2013). Teachers' knowledge of anxiety and identification of excessive anxiety in children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 48–66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.2>
- Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1160681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Häidkind, P., & Soodla, P. (Toim.). (2024). *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: Märkamine, hindamine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Imran, N., Rahman, A., Chaudhry, N., & Asif, A. (2022). Effectiveness of a school-based mental health intervention for school teachers in urban Pakistan: A randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16, Article 33. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00470-1>
- 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>
- Johnson, C. L., Gross, M. A., Jorm, A. F., & Hart, L. M. (2023). Mental health literacy for supporting children: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26, 569–591. <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00426-7>
- Jones, A. M., West, K. B., & Suveg, C. (2019). Anxiety in the school setting: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11, 4–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9235-2>
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). “Mental health literacy”: A survey of the public’s ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, 166(4), 182–186. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>

- Jystad, I., Haugan, T., Bjerkeset, O., Sund, E. R., & Vaag, J. (2021). School functioning and educational aspirations in adolescents with social anxiety—The Young-HUNT3 study, Norway. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 727529.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727529>
- Killu, K., Marc, R., & Crundwell, A. (2016). Students with anxiety in the classroom: Educational accommodations and interventions. *Beyond Behavior, 25*(2), 30–40.
<https://doi.org/10.1177/107429561602500205>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Morgan, C. (2015). Successful application of a Canadian mental health curriculum resource by usual classroom teachers in significantly and sustainably improving student mental health literacy. *The Canadian Journal of Psychiatry, 60*(12), 580–586. <https://doi.org/10.1177/070674371506001209>
- Le, L. K.-D., Esturas, A. C., Mihalopoulos, C., Chiotelis, O., Bucholc, J., Chatterton, M. L., & Engel, L. (2021). Cost-effectiveness evidence of mental health prevention and promotion interventions: A systematic review of economic evaluations. *PLOS Medicine, 18*(5), e1003606. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003606>
- Long, A. C. J., Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., Gallucci, J., Altschaeftl, M., & Kratochwill, T. R. (2016). An exploratory investigation of teachers' intervention planning and perceived implementation barriers. *Journal of School Psychology, 55*, 1–26.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.002>
- Maclean, L., & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools, 59*(11), 2359–2377. <https://doi.org/10.1002/pits.22648>

- McLuckie, A., Kutcher, S., Wei, Y., & Weaver, C. (2014). Sustained improvements in students' mental health literacy with use of a mental health curriculum in Canadian schools. *BMC Psychiatry, 14*, Article 379. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0379-4>
- Minahan, J. (2023). *Teachers' knowledge of anxiety and preparedness* (Doctoral dissertation, Lesley University). DigitalCommons@Lesley. https://digitalcommons.lesley.edu/education_dissertations/209
- Ní Chorcora, E., & Swords, L. (2022). Mental health literacy and help-giving in Irish teachers. *Irish Educational Studies, 41*(4), 735–751. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899029>
- Ohr, J. H., Deaton, J. D., Linich, K., Guest, J. D., Wymer, B., & Sandonato, B. (2020). Teacher training in K–12 student mental health: A systematic review. *Psychology in the Schools, 57*(5), 833–846. <https://doi.org/10.1002/pits.22356>
- Oja, L. (2020). Kooliõpilaste hinnang oma tervisele ja heaolule. *Eesti Arst, 99*(Lisa 1), 9–15.
- Oja, L., & Kukk, M. (2020). Ülevaade kooliõpilaste tervisekäitumise uuringust. *Eesti Arst, 99*(Lisa 1), 4–8.
- Oja, L., Slapšinskaitē, A., Piksõot, J., & Šmigelskas, K. (2020). Baltic adolescents' health behaviour: An international comparison. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(22), Article 8609. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228609>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chatgpt.com>
- Prabhu, S. G., Mallikarjun, P. K., Palmer, A., Nag, R., Khadeparkar, P., Arelingaiah, M., Lakshman, K. A., Podiya, J. K., Navaneetham, J., & Hugh-Jones, S. (2025). Mental health literacy in secondary school teachers and interventions to improve it: A systematic review and narrative synthesis. *Journal of Mental Health, 34*(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2426994>

- Rand, K. (2026). *Õpikeskkonna kujundamise praktikate kasutamise sagedus õpetajate hinnangul* [Seminaritöö, Tallinna Ülikool]. Tallinna Ülikool, Loodus- ja terviseteaduste instituut.
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2020). Meta-analysis and systematic review of teacher-delivered mental health interventions for internalizing disorders in adolescents. *Mental Health & Prevention*, 19, Article 200182. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200182>
- Soneson, E., Howarth, E., Ford, T., Humphrey, A., Jones, P. B., Thompson Coon, J., Rogers, M., & Anderson, J. K. (2024). Empowering school staff to support pupil mental health through a brief, interactive web-based training program: Mixed methods feasibility study. *Journal of Medical Internet Research*, 26, Article e46764. <https://doi.org/10.2196/46764>
- Tamm, G., Kõiv, K., Zagura, N., Rozgonjuk, D., Türk, Ü., Taimalu, M., Külmoja, I., Podberjoznaja, G., Agajev, S., & Konstabel, K. (2016). *Õpetaja enesetõhususega seotud mõõtevahendi kohandamine*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus; Tervise Arengu Instituut.
- Tervise Arengu Instituut. (2022). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine*. Tervise Arengu Instituut.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056–1067. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4)
- Tully, L. A., Hawes, D. J., Doyle, F. L., Sawyer, M. G., & Dadds, M. R. (2019). A national child mental health literacy initiative is needed to reduce childhood mental health disorders. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 53(4), 286–290. <https://doi.org/10.1177/0004867418821440>
- Ueda, J., Yamaguchi, S., Matsuda, Y., Okazaki, K., Morimoto, T., Matsukuma, S., Sasaki, T., & Kishimoto, T. (2021). A randomized controlled trial evaluating the effectiveness of a short video-based educational program for improving mental health literacy among

- schoolteachers. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 596293.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.596293>
- Ulla, T., Kell, K., Lindemann, K., & Valgma, I. (2025). Teachers' self-efficacy and attitudes towards implementing inclusive education: Adaptation of the DATIS, TAIS, and TEIP scales into Estonian. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 13(1), 173–198. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.1.08>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- von der Embse, N. P., Kilgus, S. P., Eklund, K., Ake, E., & Levi-Neilsen, S. (2018). Training teachers to facilitate early identification of mental and behavioral health risks. *School Psychology Review*, 47(4), 372–384. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0094.V47-4>
- von Muenchhausen, S. V., Braeunig, M., Pfeifer, R., Göritz, A. S., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (2021). Teacher self-efficacy and mental health—Their intricate relation to professional resources and attitudes in an established manual-based psychological group program. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 510183.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
- Vösgen-Nordloh, M., Kulawiak, P. R., Bolz, T., Koomen, H. M. Y., Hennemann, T., & Leidig, T. (2024). Why not ask them? A systematic scoping review of research on dyadic teacher–student relationships as perceived by students with emotional and behavioral problems. *Frontiers in Education*, 9, Article 1430959.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1430959>
- Watson, K. J. (2024). Secondary teachers' perceived ability to support student mental health. *Educational Research: Theory and Practice*, 35(1), 233–247.
- Weersing, V. R., Jeffreys, M., Do, M. C. T., Schwartz, K. T. G., & Bolano, C. (2017). Evidence base update of psychosocial treatments for child and adolescent depression. *Journal of*

Clinical Child & Adolescent Psychology, 46(1), 11–43.

<https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1220310>

World Health Organization. (2025a, September 1). *Mental health of adolescents*.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

World Health Organization. (2025b). *World mental health today: Latest data*. World Health

Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240113817>

Xafakos, E., & Malafantis, K. (2025). Greek primary school teachers' attitudes and perceptions towards inclusive education, self-efficacy, intention and individual innovativeness: An investigation of their relationship. *European Journal of Inclusive Education*, 4(1), 36–51.

<https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.147955>

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article 103521.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

Yamaguchi, S., Foo, J. C., Nishida, A., Ogawa, S., Togo, F., & Sasaki, T. (2020). Mental health literacy programs for school teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(1), 14–25.

<https://doi.org/10.1111/eip.12793>

Lisad

Lisa 1

Õpikeskkonna kujundamise küsimustik õpetajale

Küsimustik aitab hinnata, kui sageli Te kasutate erinevaid tunni- ja klassijuhtimise võtteid igapäevase õpetamistöö käigus. Iga väide kirjeldab üht tegevust, mida saab tundides rakendada. Palun hinnake, kui sageli Te kirjeldatud tegevusi tegelikult kasutate. Lähtuge oma tavapärasest praktikast viimase 4–6 nädala jooksul üle kõigi klasside, keda õpetate. Küsimustiku täitmiseks kulub keskmiselt 15 minutit.

Palun valige variant, mis kirjeldab Teie praktikat kõige täpsemalt:

1 = mitte kunagi | 2 = väga harva | 3 = harva | 4 = mõnikord | 5 = pigem sageli | 6 = sageli | 7 = väga sageli | 8 = peaaegu alati | 9 = alati

(lisaks vastusevariant N/A et õpetaja saaks ära märkida selle, kui tema meelest ei ole väide tema tundide või klasside kontekstis asjakohane)

Lisa 2

Enesetõhususe küsimustik

Juhised: Palun esitage oma arvamus iga alloleva küsimuse kohta, märkides ära ühe parempoolsetes tulpades olevatest üheksast vastusevariandist skaalal alates (1) “Üldse mitte” kuni (9) “Väga palju”.

Palun vastake igale küsimusele, võttes arvesse oma *praeguseid* võimeid, ressursse ja võimalusi.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katry Kask ,
(*autori nimi*)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Muutused õpetajate teadmistes, hoiakutes ja enesetõhususes ärevuse ilminguid ,
käsitleva veebikoolituse järel
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja(d) on Astra Schults, Helo Liis Soodla ,
(*juhendaja nimi*)

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi 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.

Katry Kask

11.05.2026