

VII üle-eestiline sotsiaalpedagoogide teaduskonverents „Sotsiaalpedagoogilt sotsiaalpedagoogile - mõtted ja teod“
2. mai 2023.a.

TEESID



Noorte kohtinguvägivalla levimus: soolised erinevused
Kersti Aasa, Haanja Kool

Kohtinguvägivald (dating violence) on paarisuhtevägivalla alaliik, mis leiab aset mittekooseluliste intiimpartnerite vahel (Linno et al., 2014) ja on mõistena alles hiljuti kasutusele võetud märkimaks noorte käimissuhetes esinevat vägivalda (Part & Kull, 2019). Kohtinguvägivald viitab füüsilise, seksuaalse ja/või psühholoogilisele väärkohtlemisele käimissuhete kontekstis (Linno et al., 2014). Rohkem on avalikult rääkima hakatud paarisuhtevägivallast. Vähem tähelepanu on pööratud kohtinguvägivallale. Esimene paarisuhtevägivalla (vanus 15-74) uuring Statistikaameti poolt 2009. aastal näitas, et enam kogeti paarisuhtevägivalda just nooremate seas (Linno et al., 2014). Ka 2003.-2004. aastal läbi viidud rahvusvaheline noorte uuring kinnitab, et seksuaalset väärkohtlemist kogetakse sageli noorukieas just teiste tuttavate noorte poolt (Linno et al., 2014). Neito (2012) magistr töö raames tehtud uurimustöö oli esimene uuring Eestis, kus analüüsiti käimissuhetes väärkohtlemist liigiti ja kahest aspektist – kogetud ja toime pandud väärkohtlemist ning selle uuringu tulemused näitasid, et 89% vastajatest olid kogunud käimissuhtes mingit liiki väärkohtlemist ja 79% vastajatest olid ise olnud väärkohtlejad. Noorukieas kogetud kohtinguvägivalla kogemine suurendab vägivalda partneri suhtes täiskasvanueas (McNaughton Reyes et al., 2021). Käesolev uuring (Aasa, 2022) on välja kasvanud eelvast, et kaardistada käimissuhete kogemusi ning soolised erinevused kogetud ja toime pandud väärkohtlemise esinemissagedustes käimissuhtes tänapäeva gümnaasiumiealistel noortel. Uurimistulemused näitasid, et käimissuhtet alustati keskmiselt 15,9 aasta vanuselt (uuritavad vanuses 15-20) ning 59% uuringus osalejast (N=183) olid kogunud mingit liiki väärkohtlemist käimissuhtes. Noorukite käimissuhtes olid poisid kogunud tüdrukutest sagedamini füüsilist väärkohtlemist, sealjuures nii mõõdukat kui ka rasket väärkohtlemist. Kuigi meedia on võtnud füüsilise väärkohtlemise puhul soopõhise hoiaku, ei saa teha üldistust, et tüdrukud on alati ohvrid ning füüsilist väärkohtlemist käimissuhtes võivad kogeda olulisel määral ka poisid. Psühholoogiline väärkohtmine oli kõige sagedamini kogetud kui ka toime pandud väärkohtlemise liik käimissuhtes noorukitel, kuigi see on kõige vähem märgatav. Esinemissageduste võrdlused näitasid, et poisid kaldusid kogema sagedamini kui tüdrukud psühholoogilist väärkohtlemist. Kuigi varasemad uuringud näitavad vastupidist suunda - tüdrukud olid enam kogunud käimissuhtes psühholoogilist väärkohtlemist, aga toime on pannud poisid seda enam (Foshee, 1996; Barter et al, 2009; Neito, 2012; Daff et al, 2021).

Seksuaalse väärkohtlemise kogemisel ja toime panemisel käimissuhtes soolisi erinevusi ei ilmnenud, kuigi ohvrite seas kaldus olema tüdrukuid rohkem kui poisid. Senised läbiviidud uuringud näitavad, et umbes pooled käimissuhte kogemusega noorukid on kokku puutunud väärkohtlemise ohvriks olemise ja väärkohtlemisega seotud tegevustega. Väärkohtlemine on noorukite käimissuhtes probleem, mida

tuleks teadvustada ja sellele rohkem tähelepanu pöörata. Terved ja turvalised suhted on seotud noorukite füüsilise ja vaimse tervisega, aga mõjutavad ka hilisemaid vaimseid ja füüsilisi tervisehädasid ning käitumist paarisuhetes.

Kasutatud kirjandus

Aasa, K. (2022). Noorte kohtinguvägivalla levimus: soolised erinevused. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Barter, C., McCarry, M., Berridge, D., & Evans, K. (2009). *Partner exploitation and violence in teenage intimate relationships*.

https://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/833_833_EN_original.pdf

Daff, E. S., McEwan, T. E., & Luebbers, S. (2021). Australian adolescents' experiences of aggression and abuse by intimate partners. *Journal of Interpersonal Violence*, 36, 9–10.

<https://journals-sagepub-com.ezproxy.utlib.ut.ee/doi/pdf/10.1177/0886260518801936>

Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types, and injuries. *Health Education Research*, 11, 275-286.

Linno, M., Soo, K., Puolokainen, T., Themás, A., & Themás, E. (2014) *Noortele suunatud lähisuhtevägivalda ennetavate tõendus- või teadmispõhiste programmide võrdlev uuring*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuuringu keskus RAKE.

McNaughton Reyes, H. L., Graham, L. M., Chen, M. S., Baron, D., Gibbs, A., Groves, A. K., Kajula, L., Bowler, S., & Maman, S. (2021). Adolescent dating violence prevention programmes: a global systematic review of evaluation studies. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(3), 223-232.

[https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30276-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30276-5/fulltext)

Neito, G. (2012). *Väärkohtlemise esinemine noorukite käimissuhtes*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Part, K., & Kull, M. (Toimetajad). (2019). *Terved ja turvalised suhted. Noorte kohtinguvägivalla ennetamine. Õpetaja juhendmaterjal*. Tartu.

https://sisu.ut.ee/sites/default/files/suk/files/3_kohtinguvv_a4_6petaja_veeb.pdf.



Sekkumine koolikiusamisse: õpetajate ja sotsiaalpedagoogide võrdlus Minni Aia-Utsal, Tartu Ülikool, ESPÜ

Haridustöötajatel on kohustus ennetada ja sekkuda koolikiusamise puhul, kuid alati ei pruugi olla selleks vajalikke teadmisi ja oskusi, et tõhusalt kiusamise juhtumite korral sekkuda. Siinkohal on oluline mõista, mil määral erinevad õpetajate ja kooli tugispetsialistide vaated kiusamisega seonduvalt. Varasemalt on leitud, et kiusamise tähendus on erinev tugispetsialistide ja õpetajate puhul (Kõiv & Aia-Utsal, 2019). Samuti on uuritud õpetajate viise koolikiusamisse sekkumisel (Kõiv, 2019), kuid mitte sotsiaalpedagooge. Käesolev uurimus avab koolikiusamisega tegelemise viisid võrdluses õpetajate ja sotsiaalpedagoogide puhul.

Siit tõstatub uurimisküsimus: kuidas õpetajate ja sotsiaalpedagoogide viisid koolikiusamisse sekkumise puhul võivad erineda? Uurimuse eesmärk on võrrelda ja välja selgitada erinevused õpetajate ja sotsiaalpedagoogide vahel koolikiusamise juhtumitega tegelemise puhul.

Valimi moodustavad Eesti õpetajad (klastervalim, N=424) ja sotsiaalpedagoogid (esindusvalim, N=177). Mõõtevahendina kasutatakse ankeeti (Handling Bullying Questionnaire: HBQ, Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; eesti keelde adapteeritud Kõiv, 2019), mis sisaldab 22 väidet, millega mõõdetakse kui sageli kasutavad vastajad viit strateegiat (kiusajaga tegelemine, ohvriga tegelemine, kiusamise ignoreerimine, teiste täiskasvanute kaasamine, kiusaja karistamine) koolikiusamise juhtumitega tegelemiseks. Olulisemad tulemused näitavad, et õpetajate ja sotsiaalpedagoogide strateegiad koolikiusamise juhtumitesse sekkumisel erinevad kolme HBQ skaala puhul viiest: (1) sotsiaalpedagoogid sagedamini tegelevad kiusajaga, (2) õpetajad sagedamini ignoreerivad kiusamist või karistavad kiusajat. Seega kasutavad sotsiaalpedagoogid sagedamini tõhusamaid strateegiaid võrreldes õpetajatega koolikiusamisse sekkumise korral.

Kasutaud kirjandus

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*, 837–56.

Kõiv, K. (2019). Comparison of victimized and nonvictimized teachers' ways of handling schoolbullying incidents. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, LIII*, 35–46.

Kõiv, K. & Aia-Utsal, M. (2019). Social pedagogues' definitions of three types of bullying. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. EpSBS, LXXII*, 1–15.



Ennetus sotsiaalpedagoogilises töös Minni Aia-Utsal, Tartu Ülikool, ESPÜ

Sotsiaalpedagoogi igapäevatöö hulka kuulub mitmesuguste tegevuste elluviimine erinevate probleemide või arengut takistavate tegurite ennetamiseks. Sotsiaalpedagoog teeb ja koordineerib ennetustööd sotsiaalse heaolu tagamiseks. Ennetustegevuste eesmärgiks on vähendada keskkonnast tulenevaid riskitegureid ja suurendada kaitsetegureid (Streimann, Pertel, Vilms, & Abel-Ollo, 2020), et saavutada ühiskondlikke muudatusi (Streimann & Abel-Ollo, 2020). Ennetustegevuse fookuses on küsimus, mida saame praegu teha, et tulevikus esineks vähem vaimse tervise probleeme, õigusrikkumisi või kooli poolelijätmist (Streimann & Abel-Ollo, 2020).

Sotsiaalpedagoogid viivad ennetustööd läbi mitmel tasandil: universaalne ennetus, mis on suunatud kogu sihtrühmale, valikuline ennetus kõrgema riskiga gruppidele ning näidustatud ennetus, mis on suunatud kõrge riskiga inimestele. Ennetustöö puhul on oluline keskenduda tegevustele, mis on tõhusad ja teaduspõhised. Olulisemate ennetusteooriate teadmine (nt sotsiaalse õppimise teooria (Bandura, 1977), ökoloogiline süsteemiteooria (Bronfenbrenner, 1979), probleemkäitumise teooria (Jessor & Jessor, 1977), planeeritud käitumise teooria (Ajzen, 1991), aitab tõhusat sotsiaalpedagoogilist tegevust planeerida.

Erinevate sihtgruppide puhul, kellega sotsiaalpedagoog töötab, saab välja tuua mitmeid võimalusi, millele ennetustöös keskenduda. Laste ja noorte puhul on ennetustöö fookuseks enesekohaste- ja sotsiaalsete pädevuste ja akadeemiliste oskuste arendamine. Noorukite puhul on oluline lisaks eelmainitule tegeleda ka tõhusa uimastiennetusega ning perede puhul ühtekuuluvustunde, heade suhete ja vanemlike oskuste toetamine (Washington State Department of Social & Health Services, 2016). Eestis on võimalus koolides kasutusele võtta ka tõenduspõhiseid programme ennetustegevuste läbiviimiseks nagu VEPA Käitumisoskuste Mäng ja KiVa programm. Töötoa eesmärk on anda ülevaade peamistest ennetusteooriatest ja põhimõtetest, millised on võimalused tõhusa ennetustöö tegemiseks sotsiaalpedagoogilises töös.

Kasutatud kirjandus

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Boston: Harvard University Press.

Jessor, R. ja Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

Streimann, K. & Abel-Ollo K. (2020). *Kuidas parandada ennetuse kvaliteeti Eestis?* Tervise Arengu Instituut

Streimann, K. , Pertel T., Vilms T., ja Abel-Ollo K. (2020). *Ennetuse käsiraamat*. Tervise Arengu Instituut. *Washington State Department of Social & Health Services*. (2016). Prevention tools: What works, what doesn't. Washington State Health Care Authority.



Õpetajate kiusamiskogemused erinevates kontekstides: tagasivaatavad hinnangud ja mõjud õpetaja karjäärile
Egert Eilonen, Tartu Raatuse Kool

Sissejuhatus: Kiusamine on probleem, mis mõjutab paljusid inimesi erinevates kontekstides. Uuringud on näidanud, et kiusamine võib põhjustada nii füüsilist kui ka psühholoogilist kahju ning mõjutada inimeste enesehinnangut ja enesekindlust (Kõiv 2006; Einarsen, 2000; De Wet 2010; Tambur 2015; De Vos 2012). Kuna õpetajad on tihedalt seotud koolikeskkonnaga, võivad nad olla kiusamise ohvrid ning nende kogemused võivad mõjutada nende karjääri ja töö tulemuslikkust. Seetõttu on oluline uurida õpetajate kogemusi tagasivaatavalt seoses kiusamisega erinevates kontekstides ning selle mõju õpetaja karjäärile. Eesmärgid: Selgitada välja õpetajate kogemused füüsilise, verbaalse ja kaudse kiusamisega erinevates kontekstides. Uurida õpetajate toimetulekuviise kiusamisohvriks langemise korral. Analüüsida õpetajate kiusamiskogemuse mõju nende õpetaja karjäärile.

Metoodika: Uurimistöö läbiviimiseks kasutatakse kvalitatiivset uurimismeetodit. Andmed kogutakse poolstruktureeritud intervjuude kaudu, mis viiakse läbi õpetajatega, kes on kogenud kiusamist erinevates

kontekstides. Intervjuude salvestamiseks ja analüüsimiseks kasutatakse tarkvara. Andmete analüüsimiseks kasutatakse kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mis võimaldab välja tuua õpetajate kogemuste sarnasused ja erinevused erinevates kontekstides.

Oodatavad tulemused: Uuringu tulemused võimaldavad saada ülevaate õpetajate kogemustest seoses kiusamisega erinevates kontekstides ning selle mõjust nende karjäärile. Uuringu tulemusi võib kasutada ennetavate meetmete väljatöötamisel ning õpetajate toetamisel kiusamisjuhtumite korral.

Teaduslik olulisus: Toetun uurimuses enda (Eilonen 2022) ja Mäesalu (2016) uuringutele, kus uuriti kiusamiskogemuste tagasivaatavat mõju ohvrikäitumisele täiskasvanuna õpetajatöö ja üliõpilase kontekstis. Uuringu tulemused aitavad täiendada teadmisi kiusamise mõjust õpetaja karjäärile ning võimaldavad välja töötada ennetusmeetmeid ja toetusprogramme, mis võivad vähendada kiusamist koolikeskkonnas ning parandada õpet kui ka õpetajate toimetulekut oma töökeskkonnas. Uurimus toetub Kiusamiskogemus võib tõsiselt mõjutada õpetaja karjääri ning tervist (Selliov ja Vaher 2018; Lindqvist et al., 2014), mistõttu on uurimine oluline. Kiusamine esineb erinevates kontekstides, alates alusharidusest ja ülikoolist kuni töökohani (Monks ja Coyne 2011). Uuringud on näidanud, et kiusamine võib põhjustada õpetajale terviseprobleeme, mis võib pärssida õpetajate töövoimet pikaajaliselt. Lisaks võivad kiusamisohvrid kogeda mitmeid vaimse tervise probleeme, nagu stressi sümptomid, enesehinnangu vähenemine, suitsidaalsed mõtted ja depressioon. Need probleemid võivad omakorda mõjutada ka õpetajate füüsilist tervist. Näiteks töökiusamist on raske taluda, sest õpetajatel pole oma positsiooni tõttu alati õigust lahkuda, kui neid kiusatakse. Või kooli kontekstis võivad negatiivselt mõjuda meenutused õpetaja enda kogetud kiusamiskogemustest kas kooli kontekstis või muudes kontekstides. Uurimiseks on palju küsimusi, alates sellest, millised on õpetajate kogemused erinevat tüüpi kiusamisega koolis ja muus kontekstis, kuni selle mõjuni, mida kiusamine võib avaldada õpetajate karjäärile. Kuna kiusamine on levinud probleem, on selle mõju õpetajatele oluline uurimisteema, mis võib aidata kaasa nende tervise ja heaolu parandamisele ning tagada kvaliteetsema hariduse.

Kirjandus:

- De Vos, J. (2012). *Teachers' experiences of workplace bullying and its effects on health: developing a multi-level intervention programme*. Doctoral dissertation. North-West University.
- De Wet, C. (2010). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education, 26*(7), 1450-1459. Einarsen, 2000;
- Eilonen, E. (2022). *Õpetajate kiusamiskogemused erinevates kontekstides: tagasivaatavad hinnangud ja mõjud õpetaja karjäärile*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Kõiv, K. (2006). *Kiusamiskäitumise mitu tahku: õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajate poolt, õpetajate kiusamine õpetajate poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanema poolt*. Tartu: Vali Press; Lindqvist et al., 2014)
- Monks, C. P. & Coyne, I. (Eds.) (2011). *Bullying in different context*. Cambridge Press.
- Mäesalu, A. (2016). *Üliõpilaste tagasivaatavad hinnangud kogetud kiusamiskäitumisele koolieas ja ohvrikäitumisele ülikoolis*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Selliov, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Tambur, M. (2015). *Workplace bullying in Estonian organizations: The prevalence and causes*. PhD thesis. University of Tartu.



Arutelumäng väärtustest kui võimalus toetada dialoogi ühiste väärtuste üle ja rääkida ka keerulistel teemadel õpilaste, lastevanemate ja kolleegidega Helen Hirsnik, TÜ eetikakeskus ja Tartu Luterlik Peetri Põhikool

Töötoas mängitakse TÜ eetikakeskuse arutelumängu „Eesti rahva sada valikut“. Tegemist on väärtusi käsitleva mänguga, mis aitab tõsiseid ja vähemtõsiseid küsimusi pingevabalt ja lustakalt arutada. Mäng on haridusliku eesmärgiga ja mõeldud laiale ringile: teismelistest eakateni ja selle mõte on õhutada arutelu erinevate inimeste vahel ning soodustada iseenda ja üksteise paremat mõistmist, arendades sealjuures argumenteerimisoskust. (Eesti Rahva Sada...). Küsime ja arutleme, kas arutelumäng „Eesti rahva sada valikut“ võimaldab meetodina lisaks dialoogile ka keerulistel teemadel kõnelemist? Keerulised olukorrad on sageli seotud mingit laadi vastuoludega, mille tekkimist võib nimetada konfliktideks. Krips (2010) jagab konfliktid ja neid põhjustavad vastuolud nelja suuremasse kategooriasse: vajadused, õigused, eesmärgid ja väärtused. Just viimased mõjutavad meie käitumist, otsuseid ning valikuid. Seega võib öelda, et väärtuste mõistmine aitab mõista ka meie või meie kaaslaste käitumise põhjuseid. Kuidas seda teha? Üks võimalus on toetuda ratsionalistlikule kõlbluskasvatusele, mis keskendub reflekteerivale arutlemisele ning autonoomse moraalsete tegutseja kasvatamisele. Läheneda aluseks on Kanti deontoloogiline eetika, mille järgi on võimalik mõistuse abiga välja töötada absoluutne ehk mitteüleskaalutav moraaliprintsiipide kogum (Pojman, 2005, lk 221), mis tähendab, et moraalne on käitumine, mis on kooskõlas konkreetsetes olukorras rakenduvate printsiipidega (Narvaez, 2006).

Ratsionalistliku kõlbluskasvatuse üheks meetodiks on väärtuselitus, mis aitab märgata ja teadvustada igapäevaseid käitumisnorme ja hoiakuid ning võimaldab ka väärtuste ja väärtusvalikute üle arutlemist. (Kirschenbaum, 1977). Just seda võimalust pakub ka TÜ eetikakeskuse arutelumäng, mis koosneb väärtusdilemmasid sisaldavatest narratiividest (dilemmameetod), mis on klassikaline eetikaõpetuse meetod (Mason, 1996), mille abil suunatakse dilemma lahendaja mõtlema juhtumi asjaoludele, võimalikele alternatiivsetele lahendustele ja nende tagajärgedele.

Mänguolukorrad on tavalised Eestis ette tulevad valikukohad perekonna, kogukonna, lastega seotud ja üldisematel teemadel. Igasse olukorda on peidetud väärtusdilemma ja lojaalsusvalik.

Lahendusvariantidena on mängu tegijad välja pakkunud valikuid, mis kõik võiksid põhimõtteliselt olla sobivad, küsimus on isiklikus eelistuses. Mängijad saavad teadlikumaks, millist laadi moraalset mõtlemist nemad ja nende kaaslasted oma otsustes eelistavad. ((Eesti Rahva Sada...).

Tõsielulised situatsioonid võimaldavad läbi mängida olukordi, mis vastastikuse mõistmise ja omavaheliste kokkulepeteta võivad tekitada keerukaid, ehk ka konfliktseid olukordi. Olles sarnasesse olukorda juba sattunud, on hea võimalus situatsioon kaaslastega mänguliselt läbi teha, et mõista nende ja enda jaoks olulisi väärtusi ja seejärel juba ka päriselu lahendusteni jõuda.

Kasutatud kirjandus

Eesti rahva sada valikut. Arutelumäng väärtustest. (külastatud 13.04.2023) aadressil:

<https://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/eesti-rahva-sada-valikut-arutelumang-vaartustest>.

Krips, H. (2010). *Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ning juhtimisel*. Tartu: Atlex.

Kirschenbaum, H. (1977). *Clarifying Values Clarification: Some Theoretical Issues. Advanced*

Values Clarification (pp. 7–16). La Jolla, California: University Associated Press.

Pojman, L. P. (2005). *Eetika. Õiget ja väärast avastamas*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 703–732). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.

Mason, H. E. (1996). *Moral dilemmas and moral theory*. Oxford: Oxford University Press.



Sotsiaalsete oskuste õpetamine ennetustegevusena algkooli näitel Kerli Kaldmaa, Tartu Kristjan Jaak Petersoni Gümnaasium, ESPÜ

Sotsiaalsed oskused on lai mõiste ja seda saab vaadelda pika ajaperioodi jooksul: mängukaaslasteks kujunemisest kuni moraalseks ja demokraatlike väärtusi kandvaks ühiskonnaliikmeks sirgumiseni (Tropp & Saat, 2008). Sotsiaalne olemine eeldab paljusid isiksuseomadusi - eneseusaldust, tasakaalukat tundeelu, oskust oma käitumist kontrollida ja hinnata ning võimet teisi inimesi mõista. Inimese sotsiaalses käitumises peegelduvad tema minakuvand ja maailmakäsitlus, kogu tema isiksus Keltikangas-Järvineni (1992). Tropp ja Saat (2010) on defineerinud sotsiaalseid oskusi kui eesmärgile suunatud õpitud käitumist, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades.

Sotsiaalsed oskused ei arene lapsel iseenesest, neid saab arendada õppimise kaudu. (Kera, 2001). Sotsiaalsete oskuste arengule aitab kaasa suhtlemine eakaaslaste ja sõpradega, vanemate toetus ja juhendamine, huvi tekitamine keskkonna vastu (Saat & Tropp, 2010) ning iseseisvaks tegutsemiseks võimaluste pakkumine (Kera, 2001).

Põhikooli riiklik õppekava toetab sotsiaalsete oskuste arendamist (Riigiteataja, 2011), kus on sätestatud, et põhihariduse alusväärtuste hulgas on ka sotsiaalse ja emotsionaalse hariduse toetamine ning põhikooli ülesandeks on luua tingimused erisuguste võimete tasakaalustatud arenguks ning samuti eneseteostuseks.

Laste sotsiaalseid oskusi saab arendada läbi sotsiaalsete oskuste treeningu. Selle käigus õpetatakse lastele strateegiaid, et nad oskaks õigesti interpreteerida sotsiaalset keskkonda ja arendada oma sotsiaalseid oskusi (Kõiv, 2006). Eestis loodud erinevatest sotsiaalsete oskuste treeningmetoodikatest üks on mõeldud universaalse sekkumisena algklassiõpilastele (Erg, 2004). Programmi on nimetus on Suhtlemisprobleemide lahendamise oskuse arendamine algklassides (edaspidi SPLO).

Sotsiaalsete oskuste treeningu põhielemendid pole täpselt fikseeritud – mõnedes treeningprogrammides pööratakse tähelepanu spetsiifilistele oskustele, teistes laialdasematele sotsiaalsetele oskustele (Kõiv, 2003)

Sotsiaalsete oskuste arendamine koosneb kahest osast: (1) modelleerimine, kus demonstreeritakse omandatavaid oskusi audio – või videofilmil või elavas esituses; (2) kognitiiv – käitumuslik strateegia, kus keskendutakse lapse seesmistele kognitsioonidele ja probleemi lahendamise võimetele (Tropp & Saat, 2008).

Sotsiaalsete oskuste tähtsus avaldub eelkõige lapse suhetes eakaaslastega ja grupiprotsessides. Suhe eakaaslastega mängib olulist rolli elus edukalt hakkamasaamisel. Sotsiaalse arengu üks olulisi osasid on lapse võime luua positiivseid suhteid kaaslastega. Olles kaaslaste poolt aktsepteeritud, tekitab see lapses vajaliku kuuluvustunde (Tropp & Saat, 2008).

Kasutatud kirjandus

- Erg, L. (2004). *Suhtlemisprobleemide lahendamise oskuse arendamine algklassides. SPLO programmi väljatöötamine ja katsetamine 2. klassis*. Magistriprojekt koolipsühholoogia erialal. Tartu: Tartu Ülikool.
- Keltikangas – Järvinen, L. (1992). *Agressiivne laps. Kuidas suunata lapse isiksuse arengut*. Tallinn: Koolibri.
- Kera, S. (2001). Sotsiaalsed oskused inimkäitumise eetiliste väärtuste kujunemisel. E. Heinla (Toim), *Kultuur, elukvaliteet ja väärtushinnangud* (lk 59–79). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Kõiv, K. (2003). Sotsiaalsed oskused ja nende arendamine. H. Tälli, & M. Maser (Toim), *Terviseedendus lasteaias*. Tartu: Tervise Arengu Instituut.
- Kõiv, K. (2006). Sotsiaalsete oskuste treeningu tulemuslikkus kolme erineva sotsiaalpedagoogilise probleemiringiga hakkamasaamise näitel. I. Kraav, & R. Mikser (Toim), *Sotsiaalpedagoogika teooria ja selle praktilisi väljakutseid Eestis*. Artiklite kogumik (lk 65-83). Tartu: OÜ Vali Press.
- Põhikooli riiklik õppekva. Riigiteataja. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020> külastatud 11.04.2023
- Tropp, K., & Mägi, K. (2008) Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 92-103). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tropp, K., & Saat, H. (2008). Sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. (lk 53-78). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Ecoprint.



Sotsiaalpedagoogika tänapäeval ja selle põhimõisted **Kristi Kõiv, Tartu Ülikool**

Kuni viimase sajandivahetuseni käsitleti sotsiaalpedagoogikat erinevates maades erinevalt lähtudes kultuurilises-ajaloolisest ja poliitilisest kontekstist peamiselt selle tõttu, et (1) terminil „sotsiaalne“ on erinevad tähendused erinevas kontekstis; (2) sotsiaalpedagoogikas kasutatakse mitmeid erinevaid lähenemisi vastavalt erinevatele eesmärkidele, valdkondadele, metodikatele ja abivajajatele; (3) sotsiaalpedagoogikat ühendab kahena jaotus – teoreetiline ja praktiline ning on dilemma selle vahel, kas sotsiaalpedagoogikas põimuvad nii teadmised, professionaalne tegevusvaldkond kui ka uurimused; (4) teoreetikud kasutavad teaduslikke ja rangeid termineid sotsiaal-hariduslike tegevuste ja sekkumistega seoses ning praktikud kasutavad rohkem tavakeelt, et õhutada sotsiaal-emotsionaalseid suhteid. Sotsiaalpedagoogikal on ülemaailmselt rida ühised aspekte.

Olles positsioneerinud end igal maal sotsiaalsesse, poliitilisse ja kultuurilisse konteksti on

sotsiaalpedagoogika tänapäeval teadus, praktika ja kunst, et hariduslike vahenditega reageerida sotsio-kultuurilistele situatsioonidele ja probleemidele nii individuaalsel kui grupi tasandil. Sotsiaalpedagoogika kasutab oma valdkonna meetodeid kohandades neid vastavalt kontekstile, valdkonnale ja osalejatele, et mõjutada ja esile kutsuda muutusi ning parandada indiviidide, gruppide ja kogukondade elukvaliteeti. Sotsiaalpedagoogika meetodid on nii kvantitatiivsed (n statistika, võrdlusuuringud, küsimustikud), kvalitatiivsed (n intervjuud, osalusvaatlus, tegevusuuring, juhtumi uuring) ja loovad (kunsti- ja vaba aja töötoad, teater, kunst, fotograafia, tants, liikumine, muusika) (Janer Hidalgo & Úcar, 2020).

Ühelt poolt on sotsiaalpedagoogika akadeemiline distsipliin, kus teaduslikud teadmised arendavad akadeemilist koolitust ja/või õpetust erinevate professionide ettevalmistustes ning teisest poolt on sotsiaalpedagoogika praktika, mida saab kasutada sekkumiseks väga heterogeensetes tegevusvaldkondades (Storø, 2013). Rahvusvaheliste uuringute analüüs näitab, et kõrghariduses on sotsiaalpedagoogika õppeaine või eriala muude sotsiaal- ja kasvatusteaduste õpingute raames ning sotsiaalpedagoogiliste uurimuste keskmiselt rahvusvahelises ulatuses võib välja tuua temaatika, mis puudutab laste ja noorte eest hoolitsemise valdkonda, marginaliseerunud grupe, pedagoogilist küsimusteringi kooli kontekstis ning noorukite kuritegeliku käitumise, vägivalda ja uimastitega seonduvat probleemideringi (Janer & Úcar, 2019). Olenemata sotsiaalpedagoogika mitmekesisusest erinevates maades jagatakse ühtseid võtmevärtusi, põhimõisteid ja -printsippe (Key concepts in Social Pedagogy, 2023).

Kasutatud kirjandus

Janer, À., & Úcar, X. (2019). An international comparison: Social pedagogy training. *Journal of social work*, 19(2), 253-275.

Janer Hidalgo, A., & Úcar, X. (2020). Social Pedagogy in the World Today: An Analysis of the Academic, Training and Professional Perspectives. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 701-721.

Key concepts in Social Pedagogy (2023). <https://www.thempra.org.uk/social-pedagogy/key-concepts-in-social-pedagogy/>

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. The Policy Press.



Sotsiaalsete oskuste õpetamine Eleriin Käo-Zirk, Miina Härma Gümnaasium

Sotsiaalpedagoogide kutsestandardis (2018) sätestab, et sotsiaalpedagoog arendab isiku sotsiaalseid oskusi ja toimetulekustrateegiaid vastavalt juhtumi olemusele, kasutades sobivaid meetodikaid (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, 2018). Konverentsi töötoas käsitletakse, millest peaks alustama, et õpetada lastele sotsiaalseid oskusi ning millised meetodikaid selleks kasutada.

Esmalt on oluline aru saada, mis on sotsiaalsed oskused. Sotsiaalsed oskused on eesmärgile suunatud õpitud käitumine, mis võimaldab inimesel efektiivselt suhelda ja funktsioneerida erinevates sotsiaalsetes keskkondades (Sheridan & Walker, 1999 j). Sotsiaalsed oskused tähendavad inimese võimet teiste inimestega kohaselt ja tõhusalt suhelda (Saat, 2005). Seega sotsiaalsed oskused on õpitud käitumisviisid, mida on võimalik arendada.

Sotsiaalsete oskuste arendamisel on oluline mõista, et need jagunevad alaoskusteks. Näiteks liigitus, kus sotsiaalsed oskused jagatakse kolmeks: (1) sotsiaalne mõistmine (teiste inimeste tunnete ja mõtete mõistmine, nende vaatenurgast. arusaamine ning võime teiste seisukohti respektierida); (2) suhtlemine eakaaslastega (oskus luua ja hoida suhteid eakaaslastega, koostööoskused, oskus suhelda vastassugupoolega); (3) prosotsiaalne käitumine (abistamine, jagamine) (Caldarella & Merrell, 1997). Seda on oluline teada, sest just sotsiaalpedagoogid on need, kellel tuleb hinnata, milline millist (ala)oskust on vaja arendada.

Sotsiaalse oskuste arendamisel ja uue oskuse õpetamisel on väga oluline täheldada, et puudujäägid sotsiaalsete oskuste arendamisel on seotud mitmete negatiivsete tagajärgedega. Näiteks võib laps endasse tõmbuda, tunda ennast tõrjutuna, teda võidakse kiusata, tema ise võib käituda antisotsiaalselt, tekkida vaimse tervise probleemid, kohanemiskasvatused täiskasvanueas, madal enesehinnang ja palju muud (McClelland & Morrison, 2003). Seega sotsiaalsete oskuste arendamine on ennetustegevuseks, toetades sh ka vaimset tervist ning toimetulekut iseenda ja ümbritsevaga.

Kuidas õpetada sotsiaalseid oskusi? Esmalt tuleb kindlaks teha, milline oskus vajab õpilasel arendamist ja/või millist oskust soovib sotsiaalpedagoog õpetada. Üheks võimaluseks on kasutada universaalset mudelit, mida töötasid välja uurijad Weltmann ja Begun (1995).

1. Vajaduse määramine - milline kasu või tagajärjed oskuse puhul on.
2. Sissejuhatus - sotsiaalse oskuse mõistmine (sisu).
3. Sotsiaalse oskuse komponentide määramine - lahutamine osadeks - erinevad käitumisaktid. Etapiviisiline käitumisaktide järjestus.
4. Sotsiaalse oskuse modelleerimine - käitumise demonstreerimine.
5. Käitumise harjutamine - võimalus praktikaks. Käitumisele hinnangu andmine: korrigeerimine või kinnitamine: valik, rollimäng, täiendamine, kinnitamine, diskussioon.
6. Rakendamine - tegevus, mis aitab õpitud käitumist üldistada.
7. Iseseisev kasutamine - rakendamine väljaspool kooli (pere, sõbrad).
8. Jätkuvuse kindlustamine - pidev arutelu ja rollimudel. (Weltmann & Begun, 1995; Sheridan & Walker, 1999 järgi).

Seega väga oluline osa sotsiaalsete oskuste õpetamisel on mudeldamisel ning käitumise harjutamisel. Oluline on sotsiaalpedagoogi enda eeskuju ja rollimudel. Sotsiaalsete oskuste arendamine toimub alati eesmärgistatult läbi suhtlemise teise inimesega varieerides sotsiaalseid olukordi ja keskkondi. Kokkuvõttes on oluline teada, et sotsiaalsed oskused on arendatavad ning läbi sotsiaalpedagoogi eeskuju ning õpetuse on võimalik tõhustada õpilase oskusi. Tuleb eesmärgistada oma tegevus, selgitada välja millist oskust oleks vaja arendada, planeerida oma tegevus ning järjepidevalt harjutada. Kui me ise sotsiaalpedagoogidena oleme positiivsed rollimudelid ning näitame seda oma hoiaku ja käitumisega välja on see parim õppimise viis õpilastele!

Kasutatud kirjandus

Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.

Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 6. (2018).

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10685758>

McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206–224.

Saat, H.(2005). Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. *Üldoskused-õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 129-162). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Sheridan, S. M., & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., pp. 686–708). New York: Wiley.



Kutsekoolist väljalangevuse riski- ja kaitsefaktorite äratundmine ja ennetustöö riskirühmas õpilastega. Liis Leilop, J. V. Veski nim Maarja-Magdaleena Põhikool

Kutsehariduse üks eesmärk on toetada ühiskonnas paindliku ja oskusliku tööjõu olemasolu (Spotlight on VET, 2017). Selle eesmärgi täitmist takistab suur hulk kutseõpingute katkestajaid, kes sisenevad tööturule erialase hariduseta. Kõrge kutseõpingutest väljalangevus toob endaga kaasa kõrgema töötusmäära, vaesuse, kehva tervise ja on seeläbi ühiskonnale kulukas (Böhn & Deutscher, 2022; Espenberg et al, 2012; Głokowska et al, 2007; Psifidou et al, 2021; Rumberger, 2011; Salva et al, 2019). 2016. aastal oli Eestis 28.5% 25–64 aastastest erialase või kõrghariduseta ja esimeselt kutseastalt väljalangenuid oli 22.4% (Spotlight on VET, 2017). 2019. aastal oli esimeselt kutseastalt väljalangenuid 23.4% ja erialase või kõrghariduseta 25–64 aastaseid oli 27% (Spotlight on VET, 2021).

Käesoleva uurimuse eesmärk oli selgitada välja kutseharidusest väljalangevuse riski- ja kaitsefaktorid väljalangenute hinnangul. Püstitatud uurimisküsimus oli: Mis on kutsekoolist väljalangenute hinnangul kutsekoolist väljalangevuse riski- ja kaitsefaktorid?

Uuritavate vastuste põhjal jaotati riskifaktorid ja kaitsefaktorid alakategooriatesse: eriala, kooli, indiviidi, tegevuste ja kontekstiga seonduvateks.

Riskifaktoritena töid uuritavad välja toepuudumise tähtsuse karjääriga seonduvas otsustamisprotsessis seoses erialavalikuga. Kooliga seonduvalt nimetati akadeemilist ebaedu, mitterahuldavaid õppetulemusi ja negatiivseid suhteid nii õpetajate kui kaasõppijate/toakaaslastega. Indiviidiga seonduvalt toodi välja nii enda vanemlus või abielu, kui ka vanemate toe ja enesekohaste oskuste puudumine. Tegevustega seonduvalt nimetati vastuolusid kooli ja praktikakoha ülesannete vahel ning keerulisi suhtlusolukordi ühiselamus. Kontekstist tulenevad riskifaktorid puudutavad vahemaad kodust või alternatiivse kutseharidusele.

Kaitsefaktoritena nimetasid uuritavad erialaga seonduvalt tõhusaid kohanemisstrateegiaid, emotsionaalse toe olemasolu, karjäärinõustamist ja rahalist tuge. Kooliga seonduvalt akadeemiline edu ja positiivsed hoiakud ja suhted koolikeskkonnas. Indiviidiga seonduvalt nimetasid uuritavad kaitsefaktoritena enesetõhusust, enesekindlust, enesedistsipliini ja sisemist õpimotivatsiooni. Veel toetab kutseõpingutes püsimist tulevikuperspektiivi ja unistuste olemasolu.

Uurimustulemustest lähtuvalt on olulisemad järeldused seotud ennetustegevusega. Selleks, et vähendada kutsekoolist väljalangevust, on väljalangenute hinnangul vaja arvestada mitmekesiseid ja väljalangenu kogemusest lähtuvaid tegureid, et mõjutada õpingute katkestamise otsuse protsessi. Väljalangenute hinnangul on vajalik koolipoolne tugi ja karjäärinõustamine juba enne kutseharidusse

sisenemist ja seal olles, individuaalset lähenemist toetamisel ja avatud võimalusi oma haridustee jätkamisel.

Kasutatud kirjandus

Böhn, S., & Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training - A meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review*, 35, 1-14. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414>.

Espenberg, K, Beilmann, M, Rahnu, M, Reincke, E, Themás, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Glokowska, M., Young, P., Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63–77.

Psifidou, I, Mouratoglou, N, Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work*, 34, 7-8, 810-825, DOI: 10.1080/13639080.2021.1996545

Rumberger RW (2011) *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press, Cambridge

Salvà, F., Pinya, C., Álvarez, N., & Calvo, A. (2019). Dropout prevention in Secondary VET from different learning spaces: A social discussion experience. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(2), 153–173. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.3>

Spotlight on VET Estonia. (2017). European Centre for the Development of Vocational Training.

Spotlight on VET Estonia. (2021). European Centre for the Development of Vocational Training.



Uimastitarvitamise kogemused tagasivaatavalt noorukieas täiskasvanute hinnangul Dagmar Mamedova, Tartu Annelinna Gümnaasium

Uimastite tarvitamine on murekoht ühiskonnas ja eriti noorte seas ning lähtuvalt sellest on aktuaalne kirjeldada uimasteid kuritarvitanud täiskasvanute uimastitarvitamise kogemusi ja riskifaktoreid tagasivaatavalt. Oluline on uurida, mida täiskasvanud uimastite tarvitajad ise uimastite tarvitamisest noorukieas arvavad.

Uuringu eesmärgiks on kirjeldada uimasteid kuritarvitanud täiskasvanute uimastite tarvitamise kogemusi tagasivaatavalt noorukieas. Valim koosnes kaheksast inimesest, neli meest ja neli naist vanusevahemikus 23 - 36 eluaastat. Valimi moodustamise kriteeriumiks oli uimasti kuritarvitamise kogemus noorukieas ning uurtavatega viidi läbi individuaalintervjuud. Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Uurimusest selgus, et uimasteid tarvitavad uuritavad alustasid alkoholi ja tubakaga vanuses 10 - 12.a. Edasi hakati kasutama ka illegaalseid uimasteid ja uimastiseotuse astmed arenesid edasi kuritarvitamiseks ja sõltuvuseks. Kõigi uuritavate väitel oli raske sõltuvusest loobuda ja selleks oli vaja oma sisemist tahet, lähedast inimest ning pöörduti ka psühholoogi ja psühhiaatri poole (Mamedova, 2022).

Kasutaud kirjandus

Mamedova, D. (2022). Uimastitarvitamise kogemused tagasivaatavalt noorukieas täiskasvanute hinnangul. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool



„Murdepunkt” kui väärtuslik sotsiaalsete oskuste õpetamise tööriist III kooliastmes
Triinu Riis, Tartu Hansa Kool
Marin Järvpõld, Tartu Ülikool

"Sotsiaalne programm „Murdepunkt” on Eesti ekspertide poolt välja töötatud metoodika 13-17-aastaste noorte sotsiaalse kompetentsi suurendamiseks ning sisaldab endas tegevusi nii sotsiaalsete kui enesekohaste oskuste toetamiseks. „Murdepunkt” koosneb 12 grupikohtumisest, mis igaüks keskenduvad ühele kindlale teemale või oskusele ning mis viiakse läbi järjestikustel nädalatel üks kohtumine nädalas (Alamaa et al., 2015). Läbi grupikohtumistel loodud kogemuste õpivad noored teisi kuulama ja ennast väljendama, oma tundeid ja käitumist analüüsima, meeskonnatööd tegema ja kaaslasti tunnustama (Altosaar, 2016).

Sotsiaalpedagoogilises töös on oluline tunda erinevaid metoodikaid, et valida sobiv lähtuvalt sihtgrupi vanusest, taustast, olemasolevatest oskustest ja/või ilmnunud murekohtadest. Arutelus kolleegidega on ilmnunud, et sobiva metoodika leidmine III kooliastme noortele võib osutuda väljakutseks.

„Murdepunkt” on metoodika, mis on just selles vanuses noortele välja töötatud, on meie kogemusel väärtuslik tööriist sotsiaalpedagoogilises töös. Triinu Riis on kahe aasta jooksul „Murdepunkt” metoodikat oma töös kooli sotsiaalpedagoogina erinevate klasside ja gruppidega kasutanud ja kohandanud ning Marin Järvpõld viis „Murdepunkt” grupikohtumisi läbi oma magistritöö uuringu raames. Nüüd sooviksime head praktikat kolleegidega jagada.

Järvpõld (2022) püstitas oma magistritöös „Sotsiaalse programmi „Murdepunkt” mõju õpilaste käitumisele ja stressiga toimetulekule ühe Tartu põhikooli näitel” kolm uurimisküsimust:

- 1) Millised on sotsiaalses programmis „Murdepunkt” osalenud õpilaste muutused käitumuslikes aspektides (emotsionaalsed probleemid, käitumisprobleemid, probleemid eakaaslastega, hüperaktiivsus, prosotsiaalne käitumine)?
- 2) Millised on sotsiaalses programmis „Murdepunkt” osalenud õpilaste muutused seoses kooli stressorite ja nendega toimetuleku viisidega võrreldes metoodika rakendamisele eelnenud ja järgnenud enesekohaseid hinnanguid?
- 3) Millisena kirjeldavad sotsiaalses programmis „Murdepunkt” osalenud õpilased programmis osalemise järgselt selle mõjutusi enda käitumisele ja toimetulekule?

„Murdepunkt” metoodikat piloteeriti 2015-2016. aastal 13 Eesti maakonnas MTÜ Eesti Avatud Noortekeskuste Ühenduse eestvedamisel (Altosaar, 2016) ning koos piloodiga viidi läbi mõju uuring hindamaks noorte käitumisprobleeme ja heaolu enne ja pärast grupikohtumisi. Sekkumisrühma kuulus 215 noort. Lapsevanemate hinnangul suurenes sekkumisrühma noorte prosotsiaalne käitumine ning

vähenevad hüperaktiivsus ja käitumisprobleemid. Programmis osalenud noorte hinnangul vähenevad tülid tõenäosus ning sõimamise või ranga solvamise intsidendi tõenäosus, samas kui kontrollgrupis vastavad tõenäosused kasvasid (Sotsiaalse programmi „Murdepunkt” ..., 2016). Magistritöös (Järvpõld, 2022) oli valimiks üks grupp õpilasi (n=9) ning kuigi statistiliselt olulisi erinevusi ei ilmnenud, siis väike langustendents käitumisprobleemide, eakaaslastega seotud probleemide ja hüperaktiivsuse puhul oli olemas. Õpilaste endi kirjeldustest ilmnis käitumisprobleemide (nt tundi häiriva käitumise ja agressiivsuse) vähenemine. Kui õpilastel paluti välja tuua, kuidas sotsiaalne programm “Murdepunkt” nende elu on mõjutanud, seostusid ligi pooled hinnangutest muutustega nende endi suhtlemisõskustes. Positiivseid muutusi kirjeldati nii enesekehtestamises kui emotsioonidega toimetulekus ning välja toodi enda jaoks uusi viise, kuidas eakaaslastega tõhusalt suhelda.

Kasutatud kirjandus

Alamaa, M., Altosaar, K., Drõgin, S., Eit, P., Johanson, A., Jürjen, T., Öuema, A. (2015). *Sotsiaalse programmi „Murdepunkt” käsiraamat rakendajale*. Eesti ANK.

Altosaar, K. (2016) „Murdepunkt” on noortele toeks. *Sotsiaaltöö*, 3, 47–50.

Järvpõld, M. (2022). *Sotsiaalse programmi „Murdepunkt” mõju õpilaste käitumisele ja stressiga toimetulekule ühe Tartu põhikooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Sotsiaalse programmi „Murdepunkt” mõju-uuring (2016). Eesti Rakenduspsühholoogia Keskus.



Kool kui heaolu loov/kahandav keskkond Eesti laste vaates Kadri Soo, Tartu Ülikool

Hariduse visioonidokumentides (nt Tark ja tegus Eesti) rõhutatakse, et lisaks mitmekülgele haridusele on oluline tagada lastele koolis heaolu ja toimevõimekus, mis on õnneliku lapsepõlve ja jätkusuutliku arengu võtmetegurid. Heaolu loov kool Layardi ja Hagelli mõistes (2015) on koht, kus lapsed, õpetajad ja vanemad panustavad ühiselt hooliva, turvalise ja toetava õpikeskkonna kujundamisse. Eesti laste akadeemilised oskused on PISA testide tulemuste järgi riikide pingerea tipus, ent koolimeeldivus on maade võrdluses pigem alla keskmise (nt Inchley jt., 2016).

Käesoleva uurimuse eesmärk on anda ülevaade Eesti laste subjektiivset heaolu suurendavatest ja kahandavatest aspektidest koolis ning heaoluhinnangute muutusest vanusega. Uurimuses lähtun põhimõttest, et lapsed on aktiivsed ja oma vanusele vastava sotsiaalse kompetentsusega toimijad, kes on parimad eksperdid avaldama arvamust oma elu kohta (Fattore ja Mason, 2017). Lapse heaolu kujunemist käsitlen sotsiaalse protsessina, mida mõjutab nii laps ise kui ka teda kontsentriselt ümbritsevad elukeskkonnad (peamiselt kodu ja kool; UNICEF, 2020) ning mida toetab universaalsete psühholoogiliste vajaduste rahuldamine (sh seotus ja autonoomia; Ryan ja Deci, 2000). Uurimuses kasutan peamiselt Eesti andmeid 2018. aastal korraldatud rahvusvahelise laste subjektiivse heaolu uuringu (ISCWeB, Children’s Worlds) III küsitluslainest. Eesti uuringus osales 3150 last vanuses 8, 10 ja 12 eluaastat. Lisaks illustreerin tulemusi 12-aastaste lastega läbi viidud fookusrühmaintervjudest pärit leidudega.

Tulemustest selgub, et Eesti laste kooliga rahulolu langeb vanusega enam kui teistes Euroopa riikides. 8-aastastest Eesti lastest 61% hindab oma heaolu koolis kõrgeks, 12-aastaste hulgas on selliseid ligi kaks korda vähem. Viiendiku vanima vanuserühma hinnangutes ei paista kooli eriti heaolu loova keskkonnana. Kõige enam suurendavad Eesti laste heaolutunnet koolis hoolivad ja sõbralikud õpetajad ning kaasõpilased, koolikiusamine, ebaõiglane kohtlemine ja vähene abi õpetajatelt kahandab aga enesehinnangut ja kooliga rahulolu. Autonoomsus kui üks põhilisi psühholoogilisi vajadusi – siin mõõdetud kui võimetus avaldada arvamust ning osaleda endaga seotud asjade üle otsustamisel – on Eesti laste koolielus kõige vähem täidetud. Eriti kriitilised sellise võimaluse nappuse suhtes on 12-aastased.

Kasutatud kirjandus

Fattore, T. & Mason, J. (2017). The Significance of the Social for Child Well-Being. *Children & Society*, 31, 276–289. DOI:10.1111/chso.12205.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (toim.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey. Health Policy for Children and Adolescents*, 7. WHO.

Layard, R. & Hagell, A. (2015). *Healthy young minds: transforming the mental health of children*. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (toim.), *World happiness report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network. <http://worldhappiness.report/ed/2015/>.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

UNICEF (2020). *Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 16. UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf>.



Noorukiealiste arusaam oma keha kujutlusest Riin Tammiste, Oskar Lutsu Palamuse Gümnaasium

Kujutlust oma kehast peetakse noorukiealiste arengus oluliseks aspektiks, mis moodustab osa nende identiteedist (Hartman-Munick et al., 2020). On leitud, et just noorukiiga on kriitiline aeg oma kehaga rahulolematuse väljakujunemiseks, mida soodustavad kiired muutused kehas ja identiteedi areng (Knauss et al., 2008).

Lähtuvalt Eesti noorte tervisekäitumise uuringust 2017/2018 (Oja et al., 2019) on rahulolematuse oma kehaga Eesti noorte seas levinud probleem. Rahulolematuse oma kehaga on seotud erinevate äärmuslike käitumistega nagu range dieedipidamine, esile kutsutud oksendamine, iluoperatsioonid ja liigne treenimine (Grogan, 2006; Neumark-Sztainer et al, 2006). Negatiivne keha kujutlus noorukieas on seotud ka ärevuse ja depressiooni esinemisega (Murray et al., 2018).

Keha ideaalid on tugevalt mõjutatud kultuuriruumist ja see, millist keha peetakse atraktiivseks, on ajas muutunud. Lääne kultuuriruumis on pikemat aega olnud valdav saledusideaal naistele ja muskulaarse keha ideaal meestele. Grogan (2008) toob välja, et noorukiealiste keha kuju ideaalid ja arusaamad seoses keha kujutlusega on sarnased samast soost täiskasvanute keha ideaalidele. Tüdrukute soovitud keha kuju on sale (kuigi mitte liiga kõhn) ning poisid ihaldavad olla saledad ja muskulaarsed (siiski mitte liiga muskulaarsed). Samuti peetakse üheks oluliseks keha kujutlust mõjutavaks faktoriks massimeediat ja seal figureerivaid iidoleid (Brown & Tiggemann, 2022). Iidolite negatiivset mõju keha kujutlusele on tõestatud nii täiskasvanute kui noorukite puhul (Lee & Lee, 2019; Webb et al, 2013). Käesoleva uurimistöö eesmärgiks oli kirjeldada noorukiealiste kujutlust kehast, rahulolu kehaga, keha ideaale ja iidoleid. Tegemist oli kvalitatiivse uurimusega ning andmekogumisinstrumentina kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodiga. Uurimuses osalesid varases ja keskmises noorukieas olevas poisid ja tüdrukud, kokku 20 noort. Uurimistulemustest (Tammiste, 2022) selgus, et varases noorukieas poisid väljendasid rahulolematust oma kehaga; mõlemas noorukiea faasis tüdrukud ning keskmises noorukieas poisid väljendasid oma kehaga seoses nii rahulolu kui rahulolematust. Mõlemas noorukiea faasis poisid avaldasid soovi olla muskulaarsemad. Mõlemas noorukiea faasis tüdrukute jaoks oli saledus nende endi sõnul ebaoluline. Selgus, et keskmises noorukieas poiste ja tüdrukute keha kuju ideaal poistele on muskulaarne. Tüdrukute keha ideaali puhul pidasid mõlemas noorukiea faasis poisid ja varases noorukieas tüdrukud oluliseks saledat keha kuju. Ülekaaluslikus tekitab mõlemas noorukiea faasis poistel ja tüdrukutel negatiivseid tundeid. Selgus, et poisid valivad iidoliteks enam sportlasi, tüdrukud lauljaid ja näitlejaid. Iidolite jäljendamine on rohkem levinud varases noorukieas noorte hulgas.

Kasutatud kirjandus

- Brown, Z. & Tiggemann, M. (2022). Celebrity influence on body image and eating disorders: a review. *Journal of Health Psychology, 27*(5), 1233-1251.
- Grogan, S. (2006). Body image and health contemporary perspectives. *Journal of Health Psychology, 11*, 523–530.
- Grogan, S. (2008). *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children* (2nd ed.). Routledge
- Hartman-Munick, S. M., Gordon, A. R. & Guss, C. (2020). Adolescent body image: influencing factors and the clinician's role. *Current Opinion in Pediatrics, 32*, 455- 460
- Knauss, C., Paxton, S. & Alsaker, F. (2008). Body dissatisfaction in adolescent boys and girls: objectified body consciousness, internalization of the media body ideal and perceived pressure from media. *Sex Roles, 59*, 633-643.
- Lee, M. & Lee, H. H. (2019). A test of the expanded tripartite dual pathway model in physically active Korean men. *Sex Roles, 82*, 1–11.
- Murray, K., Rieger, E. & Byrne, D. (2018). Body image predictors of depressive symptoms in adolescence. *Journal of Adolescence, 69*, 130–139.
- Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. J., Hannan, P. J., Haines, J. & Story, M. (2006). Does body satisfaction matter? Five-year longitudinal associations between body satisfaction and health behaviors in adolescent females and males. *Journal of Adolescent Health, 39*, 244–251.
- Oja L., Piksööt, J., Aasvee, K., Haav, A., Kasvandik, L., Kukk, M., Kukke, K., Rahmo, J., Saapar, M. & Vorobjov, S. (2019). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2017/2018. õppeaasta uuringu raport*. Tervise Arengu Instituut. Külastatud aadressil: https://tai.ee/sites/default/files/2021-03/158107216065_Eesti_kooliopilaste_tervisekaitumine_2017_2018_uuringu_raport.pdf.
- Tammiste, R. (2022). *Noorukiealiste arusaam oma keha kujutlusest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Webb, J. B., Warren-Findlow, J., Chou, Y. Y. & Adams, L. (2013). Do you see what I see? an exploration of interethnic ideal body size comparisons among college women. *Body Image*, 10, 369–379.



Hooliva kooli mudel ja heastavad praktikad
Koidu Tani-Jürisoo, Avatud Meele Instituut
Katri Sild, Avatud Meele Instituut
Marika Vares, Tartu Hansa Kool
Triinu Riis, Tartu Hansa Kool

Aastatel 2020 – 2022 arendas Avatud Meele Instituut (AMI) koos Leedu ja Inglismaa partneritega Erasmus + projekti „Transforming Schools through Restorative Practices“ käigus välja tervikliku koolikultuuri mudeli Hooliv Kool (HK), mille rakendamise abil saab kindlustada koolis teadlikult tervete, professionaalsete ja hoolivate suhete olemasolu igal tasandil.

HK mudeli pilootkoolideks on erineva suurusega põhikoolid: Tartu Hansa Kool, Pärnu Jaagupi Põhikool, Võru Väike Werrone Kool.

Töötoas tutvustame:

- * HK mudelit, mille aluseks on humanistliku psühholoogia väärtused ja see põhineb tunnustatud ja tõestatud praktikatel (nt taastava õiguse praktikad, grupidünaamika uuringud, T. Gordoni tulemusliku suhtlemise meetodid, kaasamismetoodikad, M. Rosenbergi vägivaldatu suhtlemise põhimõtted, tegevuslikud meetodid);

- * HK koolitervikliku lähenemise aluseid;

- * HK mudeli püramiidi ja toome selle iga kihi juurde näiteid Tartu Hansa Kooli kogemusest;

- * HK mudeli aluseks olevaid põhimõtteid ja väärtusi, mis on tuttavad ka taastavast õigusest; meetodeid, millele saab tugineda ja mida saab kasutada nii probleemide ennetuseks kui olukordade heastamiseks;

- * millised on kriteeriumid HK mudeliga liituvale koolile.

Arutleme, kas taastav ja heastav suhtumine olukordade lahendamisel on ennekõike mõtteviis või pigem meetodite ja tehnikate kogum.

Ootame Sind töötuppa, kui ...

... sul on huvi oma töös toetada noori, edendada õpilaste sotsiaalseid oskusi, empaatiat, julgust, sallivust, eneseregulatsiooni;

... soovid oma meeskonnaga täiustada kooli psühhosotsiaalset keskkonda ning ennetada ja vähendada ebakohast käitumist;

... oled valmis kaaluma, kas HK mudel võiks olla Sulle toeks Sinu töös;

... oled valmis osalema lühiharjutustes, mis innustavad mõtteid ja arvamusi jagama ja mida saad oma töös noortega, kolleegidega, lapsevanematega rakendada.

Sotsiaalpedagoogid saavad töötoast oma aardelaekasse koguda vajalikke oskusi, teadmisi, tegevusi ja palju muudki olulist, mis toetavad kõiki, kellel igapäevatoos kokku tuleb puutuda.

Kasutatud kirjandus

Evans, K., Vaandering, D. (2016) *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books.

Hopkins, B. (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingley Publishers.

Van Ness, WD, Strong, HK (2006). *Restoring Justice. An Introduction to Restorative Justice*. Third Edition. Anderson Publishing.

Thorsborne, M. & Blood, P. (2013). *Implementing restorative practices in schools: a practical guide to transforming school communities*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Zehr, H. (1990). *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. Pennsylvania: Herald Press.

Warin, J. & Hibbin, R. (2020). *Embedding Restorative Practice in Schools*. Lancaster University.



Õpetajate hinnangud HEV õpilaste õpetamise ja toetamisvõimaluste kohta Tiina Tšugurov, Puiga Põhikool

Kaasaegse hariduspoliitika juhtivaks ideeks on kaasav haridus, mille kohaselt pakutakse igale lapsele vastavalt tema võimetele ja vajadustele hariduse omandamise võimalust. Iga koolilaps peaks õppima oma kodulähedas koolis koos oma eakaaslastega (Hariduslike erivajadustega ..., 2021). Kaasavat haridust on rakendatud Eestis juba 25 aastat, kuid endiselt esinevad haridusmaastikul probleemid erinevate osapoolte vahel (Kanep, 2008; Räs et al., 2016; Kivirand et al., 2020) ning seega on õpetajate hinnangud oma valmisolekule õpetada ja toetada HEV õpilasi kaasava hariduse kontekstis, kodukooli tavaklassides, aktuaalsed.

Uurimusega tahetakse välja selgitada HEV õpilaste õpetamise ja toetamise võimalused kaasava hariduse kontekstis õpetajate hinnangul maapõhikoolide näitel. Uuringu käigus viidi läbi ankeetküsitlus (Plangi, 2012) Eesti ühe piirkonna nelja maapõhikooli õpetajate (N=78) seas.

Uurimuses otsitakse vastuseid neljale küsimusele: (1) Millised on kaasava hariduse võimalused HEV laste õpetamisel ja toetamisel õpetajate hinnangul?; (2) Milline on õpetajate valmisolek HEV laste õpetamisel ja toetamisel koolis?; (3) Millised on takistused HEV õpilaste (andekad, emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilased, vaimupuudega õpilased, õpiraskustega õpilased) õpetamisel ja toetamisel õpetajate hinnangul?; (4) Millised on tugistruktuuride rakendamise vajadused koolis kaasava hariduse kontekstis?

Uuringu tulemustest selgus, et kaasava hariduse tulemuslikku rakendamist koolides takistavad õpetajate vähesed teadmised HEV õpilaste õpetamisest ja puudus tugispetsialistidest. Kõige enam töid õpetajad HEV õpilaste õpetamisel välja lisakohustuste tekkimise. Õpetajate hinnangul on sagedasemaks probleemiks kerge vaimupuudega, emotsionaal- ja käitumisraskustega ning õpiraskustega õpilaste õpetamisel võrreldes andekate õpilaste õpetamisega see, et õpilased ei suuda teha iseseisvat tööd. Vastavalt koolide võimalustele püütakse hariduslike erivajadustega õpilasi õpetada erirühmades või -klassides. Magistritöö uurimistulemustest järeldati, et uuritud maapõhikoolide õpetajad on valmis koosõpetamiseks abiõpetajatega ja koostöök

tugispetsialistidega, kuid tunnevad vajadust täiendada oma teadmisi ja oskusi HEV õpilaste õpetamisel ja toetamisel.

Kokkuvõtte:

- Õpetajate vähesed teadmised HEV õpilaste õpetamisest ja puudus tugispetsialistidest;
- õpetajad püüavad HEV õpilasi õpetada erirühmades või –klassides;
- õpetajad on valmis koosõpetamiseks abiõpetajatega ja koostööks tugispetsialistidega;
- õpetajad tunnevad vajadust täiendada oma teadmisi ja oskusi HEV õpilaste õpetamisel ja toetamisel. (Tšugurov, 2022)

Kasutatud kirjandus

Haridus- ja teadusministeerium. (s.a.). *Kaasava hariduskorralduse rakendamine*

<https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>.

Kanep, H. (2008). *Haridusliku erivajadusega õpilane koolikaardil, tugiteenuste kättesaadavus haridusliku erivajadusega õpilasele. Lõpparuanne*. Haridus- ja teadusministeerium.

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40911/Uld_HEV.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48-71.

Plangi, S. (2012). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine Puiga Põhikoolis*. Publitseerimata töö. Tartu Ülikool.

Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport*. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.

Tšugurov, T. (2022). *Õpetajate hinnangud HEV õpilaste õpetamise ja toetamisvõimaluste kohta ühe piirkonna koolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.



Kutsekooli õpilaste tõlgendused noortevahelisele koolivägivallale noorsookirjanduse näitel Sirli Vahtre, Tartu Rakenduslik Kolledž

Uurimuse eesmärgiks (Vahtre, 2022) oli välja selgitada kutsekooli õpilaste tõlgendused noortevahelisele koolivägivallale noorsookirjanduse näitel. Täpsemalt uuriti, kuidas õpilased koolivägivalda kirjeldavad, milliseid võimalusi pakutakse välja koolivägivalla lõpetamiseks ning ohvri ja vägivallatseja abistamiseks. Teema on oluline eelkõige vägivalla vähendamise kontekstis, kuna aitab välja selgitada õpilaste teadlikkuse ning oskused koolivägivallaga toime tulla.

Lähtuvalt eesmärgist valiti andmete kogumiseks küsitlusuuring, mille raames pidid õpilased noorsookirjandusest pärit tekstikatkendi põhjal täitma avatud küsimustega anonüümse ankeedi. Uuringu tulemuste jaoks oli oluline välja selgitada õpilaste isiklikud arvamused nende hetkel kehtivaid teemakohaseid teadmisi ja väärtushinnanguid arvestades. Uuringus kasutatud avatud vastustega ankeet

põhines vinjeti meetodil, kus vinjettide situatsioonide koostamise aluseks olid katkendid noorsookirjandusest.

Uurimisküsimusteks olid:

1. Kuidas kirjeldavad kutsekooli õpilased noortevahelise vägivalda juhtumeid noorsookirjanduse näitel?
2. Kuidas kirjeldavad kutsekooli õpilased noortevahelise vägivalda lõpetamise võimalusi noorsookirjanduse näitel?
3. Kuidas kirjeldavad kutsekooli õpilased noortevahelise vägivalda vältimise viise seoses vägivalda ohvri ja vägivallatseja abistamisega noorsookirjanduse näitel?

Tulemustest selgus, et õpilased märkavad vägivalda ja oskavad seda ka kirjeldada. Noored pakuvad koolivägivalda vähendamiseks ja lõpetamiseks efektiivseid võimalusi nagu ennetus, abi otsimine või sekkumine. Ohvri ja vägivallatseja abistamiseks pakuti eelkõige välja prosotsiaalset käitumist kirjeldavaid tegevusi nagu mõistmine, toetamine, abistamine ja sõprussuhete loomine. Päril paljudel juhtudel leiti, et kuigi ohvreid peab toetama ja abistama, tuleks neil siiski ka ise midagi ette võtta oma olukorra parandamiseks. Vägivallaga toimetulekustrateegiatena nähti põhiliselt enesekehtestamist, olukorra ignoreerimist või lahkumist, kuid ka vastuagressiooni. Küsimusele, kuidas aidata vägivallatsejat, jäi kõlama eelkõige soov vägivallatseja ära kuulata ning tema tausta mõista, õhutada empaatiat ja koostööd ning rõhutada vägivalda negatiivseid tagajärgi. Samuti soovitasid kaaslased vägivallatsejal professionaalset abi otsida.

Usaldus õpetajate ja koolipersonali sekkumisvalmidusse ning kompetensi on suur. Õpilaste antud vastused näitasid, et õpetajad või teised koolis töötavad täiskasvanud peavad igasuguste vägivaldajuhtumite puhul olema valmis koheselt sekkuma ja oskama seda efektiivselt teha, võttes sel moel vastutuse olukorra lahendamise eest enda peale ning tagades turvalise koolikeskkonna. Õpilase rolli peeti eelkõige teavitavaks. Valdav enamus õpilastest tajus vajadust koolivägivalda vähendada ning on valmis andma selleks oma panuse.

Kasutatud kirjandus

Vahre, S. (2022). *Kutsekooli õpilaste tõlgendused noortevahelisele koolivägivaldale noorsookirjanduse näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.



Teistega koos olemise, oma tunnetega toime tulemise ja kõlbelse arutlemise võimekuse treenimine AART programmi abil. Maarjamaa Hariduskolleegiumi kogemus.

**Ülle Vene, Maarjamaa Hariduskolleegium
Gerli Brifk, Maarjamaa Hariduskolleegium
Riina Lumpre, Maarjamaa Hariduskolleegium**

Alates 2022 rakendame Maarjamaa Hariduskolleegiumis kinnise lasteasutuse teenusele suunatud noortega töös AART programmi - Norra AART ehk Advanced Aggression Replacement Training). Tegemist on kohandatud agressiivsuse asendamise treeninguga, mis on suunatud kõigile lastele ja noortele

eesmärgiga treenida sotsiaalsed pädevused üldiselt ning seeläbi ennetada ja vähendada hälbivat käitumist. Aggression Replacement Training (ART) programm on laialt levinud nii USAs kui Euroopas.

Agressiivsuse asendamise treening (ART: Goldstein, Glick & Gibbs, 1998) on multimodaalne programm osalejate sotsiaalse kompetentsuse arendamiseks. See koosneb kolmest moodulist: sotsiaalsete oskuste treening, viha ohjamise treening ja kõlbelse arutlemise treening. See on oma valdkonna üks kõige paremini valideeritud programme (Barnoski & Aos, 2004; Gundersen & Svartdal, 2006; Nugent & Bruley, 1998), mida on kasutatud nii esmaseks ennetuseks kui ka käitumishäiretega noorukite puhul sekkumiseks.

Arnold Goldstein ja tema kolleegid alustasid programmi arendamisega pea poolsada aastat tagasi (Goldstein, 1973). Programmi juured peituvad operantse tingimise teoorias, käitumise modifitseerimises ja käitumisteraapias (Martin & Pears, 1999), sotsiaalse õppimise teoorias (Bandura, 1977), kognitiivteraapias (Beck, 1991) ja kognitiiv-käitumuslikus analüüsis (Meichenbaum, 1977).

Viha kontrolli treeningud on osutunud tõhusaks sekkumiseks nii õpilaste (näit Dwivedi & Gupta, 2000) kui ka noorukite ja täiskasvanute seas (näit Jennings, 2003). Ülevaade uurimustest näitab, et viha kontrolli treeningus osalejad hakkasid pärast treeningut viha paremini kontrollima ja positiivsed tulemused ilmned ka seoses distsipliini paranemisega (Towl, 2003). On tõestatud (Kõiv, 2002), et rakendades sobivaid treeningmetoodikaid kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste enesekohase ja sotsiaalse kompetentsuse edendamisel agressiooni asendamise treeningus kaldus treeningust osavõtjatel positiivsete emotsioonide osakaal treeningu käigus suurenema. Eestis kasvatus eritingimusi vajavate õpilaste hulgas läbi viidud uuringu tulemused näitasid, et viha kontrolli treeningute perioodil oli osalejate üldine emotsionaalne taust positiivne. Samuti ilmned treeningute vältel õpilaste oma minaga seonduvate negatiivsete emotsioonide vähenemine ja teistega läheduses olemise tunnetamise suurenemine (Kõiv, 2012).

Töötoas viime läbi ühe AART-näidistunni viha ohjamise teemal.

Kasutatud kirjandus

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.

Barnoski, R. & Aos, S. (2004). *Outcome evaluations of Washington States' research-based programmes for juvenile offenders*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.

Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy as the integrative therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 1(3), 191-198

Dwivedi, K., & Gupta, A. (2000). „Keeping cool“: Anger management through group work. *Support for Learning*, 15(2), 76-81.

Goldstein, A. P. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the poor*. New York: Academic.

Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Revised edition. Research Press.

Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63–81.

Jennings, M. (2003). Anger-managementgroupwork. Rmt: G. Towl (Toim.), *Psychology in prison*, pp. 93-101. UK: BPS Blackwell,.

Kõiv, K. (2002). Erinevate emotsioonide ja agressiivse käitumise viiside muutumine sotsiaalsete oskuste treeningu käigus. Rmt: K. Kõiv (Toim.), *Antisotsiaalse käitumisega õpilased. Artiklite kogumik II*. Tartu: OÜ Vali Press.

Kõiv, K. (2012). Muutused emotsioonides viha kontrolli treeningul osalejate hinnangul. Rmt: K. Kõiv (Toim.), *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste toimetulekuoskuste arendamine läbi mitmekesise õppekava. Artiklite kogumik*. Tartu: OÜ Vali Press.

Martin, G. & Pears, J. (1999). *Behavior Modification. What it is and how to do it*. New Jersey: Prentice Hall.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.

Nugent, R., & Bruley, C. (1998). The Effects of Aggression Replacement Training on antisocial Behavior in a Runaway Shelter. *Research on Social Work Practice, 8*(6), 637-657.

Towl, G. (Toim.) (2003). *Psychology in prison*. UK: BPS Blackbell.

