

VI üle-eestiline sotsiaalpedagoogide teaduskonverents „Sotsiaalpedagoogiline praktiline töö“

2. mail 2022 Tartus

VI üle-eestiline
sotsiaalpedagoogide
teaduskonverents

Sotsiaalpedagoogiline praktiline töö

2. mai 2022

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut
Jakobi 5, Tartu



TARTU ÜLIKOOL
haridusteaduste instituut

Plenaaristung

Sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogi roll nähtuna sotsiaalpedagoogilise praktika vaatevinklist Kristi Kõiv ja Anu Jõgi, Tartu Ülikool

Uuritavateks olid Eesti üldhariduskoolides, keskustes ja kutseõppeasutustes töötavad sotsiaalpedagoogid, kellele saadeti individuaalselt meili teel internetipõhine ankeet. Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada, kuidas iseloomustavad Eesti sotsiaalpedagoogid sotsiaalpedagoogikat ja sotsiaalpedagoogi rolli praktilise töö seisukohast. Tegu on kordusuurimusega ja seetõttu võimaldavad andmed kõrvutada tulemusi seitsme aasta taguse (Viigi, 2015) uurimusega. Töö uurimisküsimusteks olid:

- 1) kuivõrd kirjeldavad sotsiaalpedagoogika erinevad definitsioonid sotsiaalpedagoogilise praktilist tööd sotsiaalpedagoogide hinnangul;
- 2) kuidas iseloomustavad sotsiaalpedagoogid sotsiaalpedagoogikat kui teadust, sotsiaalpedagoogilist praktikat, sotsiaalpedagoogika teooria ja praktika vahekorda ning sotsiaalpedagoogi rolli lähtudes sotsiaalpedagoogika praktikast.

Sotsiaalpedagoogilises praktilises töös pidasid sotsiaalpedagoogid esmatähtsaks teiste definitsioonide (Hämäläinen, 2012; Morgan, 2013; Stephens, 2013; Storø, 2013; The Social Pedagogy Development Network) seas sotsiaalpedagoogika definitsiooni, mille on andnud Stephens (2009), et sotsiaalpedagoogika on õpetus ja praktika hoolitsusest, haridusest ja kasvatusest, mida vaadeldakse pigem terviklikult kui eraldi ning mille rõhk on leida pedagoogilised teed toetamaks inimese positiivset sotsiaalset arengut.

Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogid pidasid praktilise töö seisukohast praktikat tähtsamaks kui sotsiaalpedagoogika teooriat täheldades, et sotsiaalpedagoogika on eelkõige sotsiaalteaduse integreerides praktilise töö vaatevinklist sotsiaalteadused nagu pedagoogika, psühholoogia, sotsiaaltöö ja sotsioloogia. Uurimuses osalenud sotsiaalpedagoogide hinnangul peavad sotsiaalpedagoogil olema lisaks teadmiste seoses sotsiaalpedagoogika kui akadeemilise teadusega ka praktilise sotsiaalpedagoogilise töö oskused ning reflekteerimisoskused. Kõige enam olid vastajad nõus, et sotsiaalpedagoogi rolliks on nii õpetaja kui uurija kui ka psühholoogi roll ning sotsiaalpedagoogiline praktiline töö on eelkõige aktiivne individuaalne tegevus vastukaalus passiivsele sotsiaalne tegevusele, mis on seotud nii kliendi tervise vaimse, emotsionaalse kui ka sotsiaalse tervisega, vähem aga füüsilise tervisega.

Kasutada kirjandus

Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3-16.

Viigi, K. (2015). *Sotsiaalpedagoogika ja sotsiaalpedagoogi roll praktilise töö seisukohalt Eesti sotsiaalpedagoogide hinnangul*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut.

Morgan, S.T. (2013). Social pedagogy within key worker practice: community situated support for marginalised youth. *International Journal of Social Pedagogy*, 2(1), 17-32.

Stephens, P. (2009). The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory. *Child & Family Social Work*, 14(3), 345-351.

Stephens, P. (2013) *Social pedagogy: Heart and head. Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy*, Vol XXIV. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.

Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. London: The Policy Press.

The Social Pedagogy Development Network. ThemPra Social Pedagogy 2008-2014 (2015). Külastatud 23.14.2022 aadressil http://www.thempra.org.uk/social_pedagogy.htm

The Concept of Social Pedagogy in the Czech Republic

Veronika Štenclová, University of Ostrava, Czech Republic

The scientific field of social pedagogy is currently taught on several Czech universities and represents an important part of the future teacher's education. Nevertheless, the history of social pedagogy as a field, and its development in Czech education system was difficult. Before the 1990's social pedagogy was in the shadow of pedagogy and sociology and had a problem gaining the necessary prestige as both theoretical discipline and professional field. The main reasons were political and ideological obstacles that defended its free and independent development. While the beginning of the 1990's, and the new social and political situation, brought a resurgence of interest in social pedagogy, however it does not have a stable place across the Czech Republic.

This presentation introduces social pedagogy in the context of its development on Czech universities, with an emphasis on its current condition at the Faculty of Education of the University of Ostrava. With more than twenty years tradition, social pedagogy at the University of Ostrava plays an important role in both professional and personal development of future pedagogues. Its study programs focus primarily on the field of education as a tool for prevention of risky behavior and the development of prosocial behavior of children, youth and adults in primary, secondary and tertiary education. Emphasis is placed not only on the acquisition of theoretical knowledge, but above all on its applicability in practice. In addition to teaching, the department organizes a number of creative and educational events, is involved in a number of research projects, and plays a significant role in social life in the Ostrava region.

References

Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.

Prochazka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada

Sekera, J. & Richterová, B. (2021). Sociální pedagogika jako studijní obor: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. *Sociální pedagogika/Social Education*, 9(2), 88-93.

Tõendus põhised strateegiad sotsiaalpedagoogilises töös - VEPA Käitumisoskuste Mäng

Minni Aia-Utsal, Tartu Ülikool

VEPA („veel parem“) Käitumisoskuste Mäng (PAX Good Behavior Game) on tõendus põhine kogu klassi haarav ennetav sekkumine, mis loodi Kansase Ülikoolis USA-s (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969). VEPA eesmärgiks on õhutada klassis oodatud käitumisviise (Kellam et al., 2014) ning klassiruumi struktureerimise ja positiivsete kaaslastevaheliste suhete loomise kaudu vähendada õpilaste käitumuslikke probleeme (Groves, & Austin, 2019). Eestis on VEPA meetodika kasutusel alates 2014/15 õppeaastast ning käesoleva õppeaasta lõpuks on programmis osalenud üle 600 õpetaja ligi 130-st koolist (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2021). Eestis rakendavad meetodikat peamiselt klassiõpetajad, kuid järjest enam koolitatakse ka tugispetsialiste, sh sotsiaalpedagooge, kes meetodika abil õpilaste vaimset tervist toetada ja käitumuslikke probleeme leevendada saavad.

VEPA Käitumisoskuste Mäng sisaldab mitmeid tõenduspõhiseid töövahendeid ja märguandeid (Embry, 2002; Embry & Biglan, 2008), mille kaudu luuakse õppimist soodustav turvaline keskkond. Toetava keskkonna loomisel lähtutakse järgmistest põhimõtetest (Biglan, Flay, Embry, Sandler, 2012):

- kahjulike sündmuste vähendamine;
- prosotsiaalse käitumise soodustamine;
- probleemkäitumise ennetamine ja piiramine;
- psühholoogilise paindlikkuse (sh enesejuhtimisvõime, eneseregulatsioon) suurendamine.

Arenguks soodsa keskkonna loomise kaudu saab ennetada vaimseid, emotsionaalseid ja käitumisprobleeme (Biglan, Flay, Embry, & Sandler, 2012).

Sotsiaalpedagoogilises töös saab õpilaste käitumise kujundamiseks ja probleemkäitumise leevendamiseks kasutada VEPA meetodika tõenduspõhiseid töövahendeid nii individuaalselt kui ka gruppidega töötades. Tõenduspõhiseid töövahendeid defineeritakse kui eksperimentaalselt uuritud tõenduspõhiseid protseduure VEPA meetodikas, mis mõjutavad teatud konkreetseid käitumisviise (Embry & Biglan, 2008) ning on väikseimad teaduslikult tõendatud üksused käitumise mõjutamiseks (Embry, Fruth, Roepcke, & Richardson, 2016).

VEPA meetodika hindamiseks on tehtud mitmeid uuringuid, mis näitavad nii lühiajalist kui pikaajalist positiivset mõju ja probleemse käitumise vähenemist koolikeskkonnas (kokkuvõtte enam kui 40 uuringust – Tingstrom, Sterling-Turner, & Wilczynski, 2006; ülevaateartikkel – Flower, McKenna, Bunuan, Muething, & Vega, 2014; meta-analüüs – Bowman-Perrott, Burke, Zaini, Zhang, & Vannest, 2016). Eestis on VEPA meetodika tõhustust uuritud alates 2015 aastast (Trummal, 2015; Trummal, 2016; Trummal, 2018; Streimann, Selart, & Trummal, 2020) ning värskem põhjalik uuring kinnitab, et VEPA toetab õpilaste vaimset tervist (Streimann, 2021).

VEPA Käitumisoskuste Mäng on tõhus ennetav sekkumine, mis lähtub tõenduspõhistest töövahenditest ja märguannetest. Meetodika rakendamisel avalduvad õpilastele nii lühiajalised (märgatavad paari kuu jooksul rakendades) kui ka pikaajalised (ilmnevad nooruki- ja täiskasvanueas) positiivsed mõjud. Seega on VEPA meetodika praktiline tööriist ka sotsiaalpedagoogidele, andes võimaluse tõenduspõhiste strateegiatega kaudu kujundada õpilaste käitumist ja suhteid, toetada õpetajat klassiruumi struktureerimisel ning juhendada lapsevanemat koduse keskkonna loomisel.

Kasutatud kirjandus

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. W. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119–124.
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257–271.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180–190.
- Embry, D. D. (2002). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5, 273–297.
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: fundamental units of behavioral influence. *Clinical child and family psychology review*, 11(3), 75–113.
- Embry, D. D., Fruth, J. D., Roepcke, E. F., & Richardson, C. (2016). *PAX Good Behavior Game* (4th edition). PAXIS Institute. Tuscon: Cirrus Visual.
- Embry, D. D., Fruth, J. D., Roepcke, E. F., & Richardson, C. (2021). *VEPA Käitumisoskuste Mängu meetodika: Käsiraamat õpetajale*. PAXIS Instituut. Eestikeelse variandi autorid-toimetajad: Aia-Utsal, M., Ulla, T., Streimann, K., & Baumbach, A. Tallinn: Tervise Arengu Insituut.

- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research* 84(4), 546–571.
- Groves, E. A. and Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3–16.
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., Ialongo, N. S., Poduska, J. M., & Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based preventive intervention in first and second grades, on high-risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders into young adulthood. *Prevention Science*, 15(1), 6–18.
- Streimann, K. (2021). *Preventing mental health problems in elementary schools: effectiveness of a universal classroom-based preventive intervention (PAX GBG) in Estonia*. Doktoritöö, Tallinna Ülikool. Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Streimann, K., Selart, A., & Trummal, A. (2020). Effectiveness of a Universal, Classroom-Based Preventive Intervention (PAX GBG) in Estonia: a Cluster-Randomized Controlled Trial. *Prevention Science*, 21, 234–244.
- Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225–253.
- Trummal, A. (2015). *Käitumisoskuste mängu piloteerimise tulemused Eestis*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Trummal, A. (2016). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2015/2016*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Trummal, A. (2018). *VEPA Käitumisoskuste Mängu tulemused. Õppeaasta 2017/2018*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Muutunud ajasuhted koolis ja ühiskonnas kui tõusva tähtsusega sotsiaalpedagoogiline uurimisteema **Rain Mikser, Tallinna Ülikool**

Peatselt pärast koroonapandeemia algust 2020. aasta kevadel ilmusid uurimused, mis käsitlesid distantsõppele ülemineku kitsaskohti ja võimalusi õpilaste, õpetajate ja teiste hariduse osapoolte jaoks. Hulk uurimusi keskendus infotehnoloogiliste vahendite kasutamisele. Lähem vaade kaasaegsetele haridusfilosoofilistele, -poliitilistele ja -sotsioloogilistele uurimustele kinnitab aga, et pandeemia mitte ei algatanud, vaid üksnes kiirendas ja võimendas haridusmuutusi, mis algasid tegelikult palju varem ning mille kohta on praeguseks olemas kasulik teoreetiline alus ja mõistestik. Muutuva sotsiaalpedagoogilise temaatika käsitlemiseks pakuvad ühe väärtusliku aluse uurimused, mis käsitlevad ajasuhete muutumist ja selle tagajärgi hariduses üldiselt ja eelkõige formaalhariduses. Ühtse koolivõrgu areng Euroopas, sealhulgas Eestis, oli suuresti ajakasutust reguleeriv protsess. See kehtestas, millal ja kui kaua õpilased on kooli järelvalve all ning millal õpetajatel on kohustus töötada ning õigus puhata. Järkjärguline õppe digitaliseerumine on tekitanud uue olukorra, kus ruumiliste kontaktide aeg järjest väheneb ning õpilaste ja õpetajate omavastutus suureneb. See tähendab mõlemale osapooltele töö- ja puhkeaja piiri hägustumist ning pidevat tunnet, et tuleks rohkem töötada, samas kui õpetajate võimalus õpilaste eest vastutada on järjest väiksem. Ettekanne käsitleb sotsiaalpedagoogilise problemaatika ning selle uurimise võimalusi muutunud ajasuhete valguses.

Käsiraamat õpetajale kooli sotsiaalpedagoogi vaatest

Anu Pikamäe

Ettekanne raamatututvustusena tugineb allikale: Pikamäe, A. (2022). Alustavale õpetajale. Mõtteinnet ja praktilisi nõuandeid. ATLEX.

1. Alustavate õpetajate lahendamata mured mõjutavad otseselt õpetamist ning suhteid õpilaste, lastevanemate ja kolleegidega.
2. Heaks õpetajaks saamise ja olemise eelduseks on lisaks professionaalsetele pädevustele ka väga head suhtlemisoskused.
3. Kooli sotsiaalpedagoog on alustavale õpetajale heaks tugiisikuks. Tugimeeskonna liikmete hea silm probleemide märkamisel, empaatiavõime ning lahenduskeskne sekkumisoskus on alustavatele õpetajatele vajalik ning väärtuslik.
4. Koolis tööd alustav sotsiaalpedagoog on paljuski sarnaste väljakutsete ees kui alustav õpetaja.

Töötoad

Turvalised suhted = õnnelik lapsepõlv

Kai Hallik, Lea Voltri

Sotsiaalpedagoogi praktilises töös, et last kaitsta ja teda tema probleemides abistada, on vaja teada lapse arengule ja psüühilisele ning füüsilisele heolule mõju avaldavaid riskitegureid.

Sotsiaalpedagoogi igapäevatöö kontekstis on seega tähtis teada lapsega juhtunud sündmuste osas, mida sellisest infot teada saamisel edasi teha ning mil viisil, ja kas üldse, lapsega juhtunust rääkida. Eriti oluline on see teadmine olukordades, kus on tegemist lastevastase vägivallega. Lastevastase seksuaalse vägivalla puhul on tähtis, et lapsega räägiks juhtunust detailselt vastava väljaõppe saanud isik. Juhtunust arusaamiseks võib lapselt küsida mõningaid üldisi küsimusi. Kui aga ilmneb kahtlus, et lapse suhtes on toime pandud vägivald, siis on tähtis ise last juhtunu osas mitte edasi küsitleda vaid informeerida eelpool mainitud erialaspetsialiste (Liivamägi-Hitrov & Kask 2016).

Vägivald lapse vastu võib tähendada lapsele tegelikkuses haiget tegemist. See võib kaasa tuua lapse seksuaalset ärakasutamist, tema eest mitteküllaldast hoolitsemist või lapse ilmajätmist kiindumusest, armastusest ja turvatundest. Vägivald võib hõlmata ka sellist käitumist nagu harjumusliku alandamist või pidevalt lapsele vajaliku ja küllaldase toidu keelamist. Väikelapse sellist raputamist, mis võib põhjustada tõsise füüsilise trauma. Hirmu või jõu abil lapse sundimist aastaid kestvasse seksuaalsesse tegevusse (Kreem, 1995).

Võib öelda, et mida nõrgem ja abitum on inimene, seda suurem on oht, et inimesed kasutavad tema suhtes vägivalda. Võib ka öelda, et mida noorem on inimene, seda suuremat kaitsetust tekitab temas vägivald.

Seksuaalne vägivald on lapse tahte vastane suguiha rahuldamine, kus laps pole suutaline sellest keelduma ja ennast kaitsma vaimsete ja füüsiliste jõudude ebavõrdsuse tõttu (Põldsepp, 1997).

Kuigi seksuaalsel väärkohtlemisel on ohvrile tihti pikaajaline negatiivne mõju, on samal ajal tähtis rõhutada, et seksuaalne väärkohtlemine ei tohiks mõjutada lapse elukvaliteeti liiga palju. On võimalik õigel ajal ja asjatundlikult sekkuda, abi otsida ja leida ning terveneda. Ühtegi last ei tohi murega ükski jätta, ükski väärkoheldud laps ega noor ei tohi jääda eraldatusse. Seetõttu peavad asjatundlik abi ja nõustamiskanaliid muutuma senisest paremini kättesaadavaks. Samuti tuleb luua selline kasvukeskkond, mis julgustab rääkima ka seksuaalsusega seotud temadest, sh väärkohtlemisest. Lõpptulemusena peaks iga inimene, nii laps kui ka täiskasvanu, oskama oma hoiakute ja käitumisega vägivallale vastu seista.

Lapsed on kergesti haavatavad, kuna neil puudub teave väärkohtlemisest, nad on sõltuvusseisundis, neil pole sõnaõigust, nad ei oska leida toetajaid, on enda arvates isoleeritud abiallikast. Lapsi on õpetatud endast vanemaid inimesi austama, neist lugu pidama, nende keeldude ja käskudega arvestama.

Seksuaalse väärkohtlemise all kannatavate laste õpiraskused on sageli tingitud tähelepanu raskustest, kuna nende mõtted on pidevalt oma ohvriksolemise probleemidega hõivatud.

Füüsiliselt ja seksuaalselt väärkoheldud lastel esineb sageli depressiivseid süptoome, mis väljenduvad kurbuses ning võimetuses kogeda rõõmu ja naudingut. Paljud lapsed käituvad ennasthävitavalt, mis väljendub enese vigastamises, suitsiidikatsetes või suitsiidmõtetes (Roomeldi, 1997).

Kasutatud kirjandus

Liivamägi-Hitrov, A., & Kask, K. (2016). Lapse küsitlemise käsiraamat. Tallinn: Justiitsministeerium.

Kreem, R. (Koost.) (1995). Sotsiaaltöö teooria ja praktika. Tartu: ESKL.

Põldsepp, I. (1997). Väärkohtlemise mõju lapse arengule. Rmt. D. Kutsar (Toim.). Laste väärkohtlemine (lk. 124-133). Tartu: AS ATLEX.

Roomeldi, M. (1997). Lapse füüsilise ja seksuaalse väärkohtlemise võrdlus. Rmt. D. Kutsar (Toim.). Laste väärkohtlemine (lk.106-123). Tartu: AS ATLEX.

Loovrühmatöö kui turvaline sild oma emotsioonideni

Reet Hannus

Loovrühmatöö võib olla toetavaks lähenemisviisiks, mille läbi saavad noored, kes kogevad sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisega seonduvaid raskusi, leida turvalise, kuid samas väljakutseid pakkuva keskkonna, et harjutada eneseväljendust ning tugevdada positiivse minapildi kujunemist. Koostööl põhinev eakaaslaste grupp annab võimaluse kogeda ja avastada iseennast ning leida oma hääl, et väljendada mõtteid ja emotsioone (Groom, 2012). Loovrühmatöö aitab vähendada õpilaste käitumisprobleeme, emotsionaalseid probleeme ja agressiivset käitumist ning aitab kaasa prosotsiaalse käitumise sagenemisele (Kõiv, 2012).

Sotsiaalpedagoogina on loovrühmatöö minu igapäevaseks töövahendiks. Rühmatöös kasutan ma erinevaid loovtegevusi, mis on seotud kunsti erinevate vormidega - visuaalkunsti, muusika, draama, tantsu ja liikumisega. Kunsti erinevad vormid loovad turvalise fooni ning toetavad laste ja noorteni jõudmist ning nende avanemist (Palmiotto, 2020). Võrreldes verbaalse eneseväljendusega on loovtegevused loomulikumat, mängulisemas ja seetõttu sageli ka nauditavamad. Loovtegevused toetavad oma probleemide justkui eemalt vaatamist ja käsitlemist, mis kergendab lastel ja noortel enda sisse vaatamist ning turvalisel ja mängulisel viisil uute oskuste omandamist.

Töötoas avan loovtegevuste ja visuaalse õppenuku Mina-ise abil (Kaudne) turvalise silla emotsioonide tundmise ja juhtimise maailma. Oled teretulnud teekonnaga liituma!

Kasutatud kirjandus

Groom, B. (2012). Creative group work approaches with young peoples with social, emotional and behavioral difficulties. K. Kõiv (Toim.). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste toimetulekuoskuste arendamine läbi mitmekesise õppekava*. Artiklite kogumik (lk 40–47). Tartu: Vali Press OÜ trükikoda. Kaudne, L. *Õppekomplekt „Mina-ise“*. <https://www.minaise.ee/mina-ise-oppekomplekt>. Külastatud: 6.04.2022.

Kõiv, K. (2012). Muutused kunstiteraapiate meetodil põhinevas rühmatöös osalejate käitumises. K. Kõiv (Toim.). *Kasvatuse eritingimusi vajavate õpilaste toimetulekuoskuste arendamine läbi mitmekesise õppekava*. Artiklite kogumik (lk 113–119). Tartu: Vali Press OÜ trükikoda.

Palmiotto, K. (2020). Why Use the Expressive Arts in School Counseling? J. Jackson (Ed.). *Expressive therapies for kinds. An art, music, play and drama toolbox for school-based counseling*. (pp. 1-6). PESI Publishing & Media.

Nõustamine sotsiaalpedagoogi ja õpilasnõustaja töös. Motiveeriv intervjuerimine

Kerli Kaldmaa

Sotsiaalpedagoogika on suunatud inimese arengule, õppimisele, kasvatusel ja sotsialiseerumisele ning sotsiaalpedagoogika praktiseerimist tuleks mõista kui kollektiivset pedagoogikale orienteeritud praktikat, mis baseerub professionaalsele Storø (2012, 2013). Kooli kontekstis saab sotsiaalpedagoogikat iseloomustada integreeritud vaatenurgana laste kõigist vajadustest viie võtmedimensioonina. Nendeks

on hooldamine ja heaolu, kaasamine, sotsialiseerimine, akadeemiline toetamine ning sotsiaalsete oskuste õpetamine (Kyriacou, 2009).

Sotsiaalpedagoogilises töös kasutatakse erinevaid tööviise ja meetodeid. Selles saab eristada erinevaid tasandeid, milles koolikontekstis on peamiselt kasutusel individuaalne suunamine ja nõustamine, rühmas ja rühma kaudu toimuv pedagoogiline mõjutamine. Rõhutatakse põhimõteteks on aktiivsus, kollektiivsus ja elamuslikkus. Eelistatud on looval tegevusel põhinevad töövormid (muusika, kujutav kunst, draama, seiklus, kirjandus). Töö keskmeks on teise inimesega lävimine nii diskussioonis, kollektiivis kui tegevuses. Tähtsal kohal on interaktsioon, kuna sellest sõltub suuresti inimese personaalsuse ja sotsiaalne areng (Hämäläinen, 2001). Töös käitumisprobleemidega lastega tuleks teha individuaalset ja grupiviisilist tööd sekkumisstrateegiatega rakendamisel ja nõustamisel. Siinjuures peaks rõhuasetus olema individuaalsele tööle (Kraav & Kõiv, 2001).

Üheks tõhusaks meetodiks, mida nõustamisel kasutada, on motiveeriv intervjuerimine. See on direktiivne ja kliendikeskne nõustamismeetod, mida rakendades aidatakse kliendil uurida ja lahendada nende abivalentset ning teha oma elus muutusi (Miller & Rollnick, 2013). Koolides on vaimse tervise uurijad ja psühholoogid hakanud motiveerivat intervjuerimist kasutama eesmärgiga motiveerida õpilasi omaks võtma akadeemilist arengut toetavat käitumist ning motiveerida õpetajaid ja lapsevanemaid võtta omaks positiivset käitumist toetavaid strateegiaid (Strait et al., 2012; Terry, Strait, Smith, & McQuillin., 2013).

Motiveeriva intervjuerimise struktuuri saab jagada kahte osasse – empaatiline kuulamine (empathy) ja muutustejutt (change talk), mis omakorda jagunevad veel erinevateks etappideks (Miller & Rose, 2009, Rollnick jt, 2009). Kliendikeskse nõustamiskeskuste all tuuakse välja peegeldav kuulamine, avatud küsimuste esitamine, kokkuvõtete tegemine ja kinnitamine. Muutustejutu osad on: soov, võime, põhjused, vajadus, pühendumine, meetmete võtmine. Eduka rakendamise korral viivad need muutusteni käitumises.

Motiveeriv intervjuerimine sobib nõustamismeetodina hariduslikku konteksti, kuna nõustatav isik on sageli ambivalentne. Samuti sobib see hästi lühinõustamiseks.

Kasutatud kirjandus

Hämäläinen, J. (2001). *Sissejuhatus sotsiaalpedagoogikasse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kraav, I., & Kõiv, K. (2001). *Sotsiaalpedagoogilised probleemid üldhariduskoolis*. Tartu: OÜ Vali Press.

Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy in schools. *Pastoral Care in Education*, 27(2), 101-108.

Miller, W. R., & Rose, G. S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American Psychologist*, 64, 527–537.

Miller, W., & Rollnick, S. (2013) *Motivational Interviewing: Helping people change*. New York: Guilford.

Strait, G. G., McQuillin, S., Smith, B., & Englund, J. A. (2012). Using motivational interviewing with children and adolescents: A cognitive and neurodevelopmental perspective. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(4), 290–304.

Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17-29.

Storø, J. (2013). *Practical Social Pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people*. University of Bristol: The Policy Press.

Teekond sisemise tasakaaluni

Lii Kaudne

Vaikuseminutite harjutused on maailmapraktikal põhinevad lühikesed tähelepanu ja meelerahu harjutused, mis aitavad koondada hajevil tähelepanu, seda teadlikult juhtida ja paigal hoida, märgata enda sees ja ümber toimuvat ning seeläbi teadlikumalt ja ennast säästvamalt tegutseda (Black & Fernando, 2014).

Tõnduspõhiste programmide kasutamine haridusasutustes näitab positiivseid tulemusi üle maailma:

- 81% õpilastest omandasid oskusi oma enesetunde parandamiseks, 15% paranesid matemaatika tulemused, 100% õpetajatest märkasid mõju laste tähelepanelikkusele ning klassikultuuri paranemist – Mind up (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Schonert-Reichl et al., 2015);
- õpetajatel oli 43% vähem stressi, klassides vähenes 63% ulatuses käitumisprobleeme, õpitulemused lugemises ja reaallinetes paranesid 18–28% ulatuses – Inner Explorer Program (Bakosh et al., 2015)

Eestis viidi Tartu Ülikooli uurimisgrupi (juhtivuurija Kristel Põder ja uurimisgrupi liikmed Kenn Konstabel ja Teri Talpsep) poolt 2020 aastal läbi ulatuslik Vaikuseminutite noortekursuse mõjuuring, mis näitas, et kursusel on mõju noorte bioloogilise stressi vähenemisele. Uuringu käigus esines positiivne muutus nii kortisooli, kortisooni kui ka DHEA (dehüdroepiandrosteroon) tasemes ja kortisooli/kortisooni suhtes. Ühtlasi tõi uuring tõi esile, et Vaikuseminutite Noortekursus on ka efektiivne ennetuse vaatenurgast. Uuringu emotsionaalse enesetunde küsimustiku vastused näitasid, et Vaikuseminutite Noortekursusel osalenutel esines vähem tüüpilist üleväsimust ehk asteeniat – jõuetust ja üldkurnatust. Koolides, kus programm läbiti etteantud mahus ja harjutusi tehti järjekindlalt ilmnes veel üks oluline tulemus: Vaikuseminutite Noortekursusel osalenud õpilastel esines vähem ärevuse ja paanikahoogude sümptomeid. Vaata lähemalt <https://vaikuseminutid.ee/teadusuuringud/> Töötoas osaledes saad kogeda Vaikuseminutite Noortekursuse tegevuslikku raamistikku, kus teadmine kasvab välja isiklikust kogemusest.

Kasutatud kirjandus

Bakosh, L., Snow, R., Houlihan, J., Tobias, J., Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mind-ful learning: An innovative mindful awareness intervention improves elementary student's quarterly grades. *Mindfulness*, 7, 59-67.

Black, D.S. & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Children and Family Studies*, 23(7): 1242-1246.

MTÜ Vaikuseminutud. Teadusuuringud. <https://vaikuseminutid.ee/teadusuuringud/> Vaadatud 16.04.22.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137–151.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52–66.

Tunnete termomeeter- tõhus abivahend emotsioonidega toimetulekuks

Eleriin Käo-Zirk

Emotsioonid on loomulik osa meie igapäevaelust. Emotsioonid motiveerivad meid tegutsema ja on oluliseks mehhanismiks, mille kaudu õpib laps vanematelt oma tundeid väljendama ja nendega toime tulema (Mägi, 2010). Emotsioonidega toimetulek on seotud enesekohaste oskuste arenguga sh eneseanalüüsi oskusega, mille üks alaoskus on emotsioonide äratundmise ja väljendamise oskus (Paavel, 2005).

Emotsioonide väljendamise oskus on seotud lapse suutlikkuses tuua oma tundeid esile viisil, mis ei kahjusta tema suhteid teistega ja on antud olukorras sobiv (Paavel, 2005). Selleks on oluline täiskasvanu sh õpetaja tegevus, kelle abiga õpib laps oma tundeid nimetama ja teadvustama (Männamaa & Marats, 2009; Paavel, 2005), sest oma tunnete juhtimine ja kontrollimine on võimalik vaid siis, kui lapsele õpetatakse kuidas oma tundeid teadvustada, kuidas neid eristada ning mis üht või teist tunnet esile kutsub (Mägi, 2010). Seetõttu on õpetajal oluline roll õpilaste enesekohaste oskuste arendamisel ja tunde kasvatusel.

Selleks, et efektiivselt õpetada emotsioonidega toimetulekut, on oluline mõista, et emotsioonide väljendamise oskust käsitletakse kolmel tasandil:

- neurofüsioloogiline ja biokeemiline tasand, mis näitab keha reaktsioone emotsioonide tundmisel. Näiteks käed higistavad, kurk valutab jne.
- käitumuslik tasand, mis on seotud tunnete väljendumisel käitumises. Näiteks millise näoga ta on, kui ta on vihane? Kas ta nutab? naerab?
- Kognitiivne tasand, mis on seotud mõtetega tunnetest. Näiteks ma tunnen, et ma olen nii vihane, pettunud jne (Paavel, 2005).

Seega tuleb emotsioonide õpetamisel on oluline, et emotsioonide õpetamisel anda tunnetele nimi ja nende teadvustamine läbi kolme erineva tasandi, sest emotsioonidega toimetulek on kompleksne oskus. Üheks efektiivseks meetodiks, mis käsitleb kõiki eelmainitud kolme tasandit, on tunnete termomeetri kasutamine. Tunnete termomeeter (Feelings Thermometer) on tõhus visuaalne tööriist, mis aitab lastel teadvustada oma tundeid ning meelde tuletada, milliseid toimetuleku viise kasutada (Elias, 2004; Slattery, s.a.).

Kujundlikult öeldes on tunnete termomeeter nagu temperatuuri näitav termomeetergi ainult, et mõõdab emotsioone. Näiteks milline on sinu emotsionaalne seisund (kas oled rahulik ja tasakaalukas või hoopis vihane ja raevus?). Selleks, et lapsel oleks kergem oma emotsioone mõista, algab termomeeter sinise värviga (rahulik tsoon) ja lõppeb punase värviga (raevukas tsoon) ning nende tsoonide vahel on erinevad etapid ja tegevused, kuidas oma emotsioonidega paremini toime tulla (Slattery, s.a.). Tunnete termomeeter on kasulik tööriist õpetajatele ja hea abimees õpilastele, sest see aitab lastel oma tundeid teadvustada ja neid nimetada ning seeläbi kasvab ka emotsioonide reguleerimise oskus. Tõhus emotsioonide regulatsioon aitab lastel paremaid suhteid luua, saavutada paremaid õpitulemusi ning olla enesekindlam ja õnnelikum.

Kasutatud kirjandus

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.

Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim.), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk. 5-43). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tallinn: Kirjastus Studium.

Mägi, K. (2010). Emotsionaalne ja enesekohaste oskuste areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk. 106-119). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Paavel, H. (2005). Enesekohased oskused. A. Ots (Toim), *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk. 95-127). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Slattery, M (s.a.). *Feelings Thermometer*. Külastatud aadressil:
<https://children.wi.gov/Pages/FeelingsThermometer.aspx>

Tugispetsialisti läbipõlemine ja selle ennetamise võimalused

Liine Maasikas

Tugispetsialistid on saanud väljaõppe, et osata ja suuta märgata end ümbritsevate noorte ja vanemate takistusi, probleeme ja abivajadust. Mõnikord juhtub, et enda tööalane stress jääb pikemaajaliselt tähelepanuta ja maandamata ning kujuneb välja tööalane läbipõlemine. Mis täpsemalt see on, kuidas seda ennetada ja mida teha, kui see juba juhtunud on?

Abistavate elukutsete esindajate läbipõlemine on uurimisteemana olnud aktuaalne varsti juba nelikümmend aastat. Tööalast läbipõlemist hariduse tugispetsialistide seas on viimasel kümnendil üha enam uurima hakatud. Läbipõlemise suhtes pole keegi immuunne, kuid sõltuvalt töötingimustest ning isiklikest oskustest ja harjumustest on spetsialisti läbipõlemise risk erinev. Peamisteks tugispetsialisti läbipõlemise põhjusteks on uurimustes toodud liigsete administratiivsete ülesannete täitmine, liiga suur õpilase-spetsialisti suhtarv, madalad enesehoiuoskused, kontrollipuudus või -vähesus õpilastega seonduva osas, vähene väljaõpe (Wardle & Mayorga, 2016). Tunnetatud erialasest enesetõhususest sõltub läbipõlemise võimalikkus ja intensiivsus ning mida enam tugispetsialist oma raskeid juhtumeid ja nendega seoses tekkivaid mõtteid ja tundeid jagab, seda väiksem on tõenäosus läbi põleda.

Tugispetsialistid, kes saavad kolleegidelt piisavalt sotsiaalset tuge ning omavad tugevamaid enesetõhususe uskumusi on oma töös tõhusamad ja peavad oma ametit kauem (Gündüz, 2012).

Tugispetsialistid, kes on läbi põlenud, kuid seda ise ei märka ning sellega ei tegele, ei suuda pakkuda õpilastele sama kvaliteediga nõustamisteenust nagu varem ning seega on tugispetsialistide läbipõlemise ennetamine oluline küsimus laiemalt (O'Brennan, Pas, & Bradshaw, 2017).

Kasutatud kirjandus

O'Brennan, L., Pas, E., & Bradshaw, C. (2017). Multilevel examination of burnout among high school staff: Importance of staff and school factors. *School Psychology Review, 46*(2), 165–176.

Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(3), 1761-1767.

Wardle, E. A., & Mayorga M. G. (2016). Burnout among the counseling profession: A survey of future professional counselors. *Journal on Educational Psychology, 10*(1), 9-15.

Perelepitusteenuse tutvustus

Kätlin Ojamets ja Sigrid Tammiste

Perelepituse peamine eesmärk on pakkuda lapsevanemate hooldusküsimuste vaidluses alternatiiv kohtumenetlusele, seades lapsevanemate lahkuminekul esiplaanile lapse huvid.

Perelepituse protsess näeb ette erapooletu eksperdi (perelepitaja) poolt läbi viidud sessioone, kus perelepitaja aitab osapooltel leida lahkuminekuprotsessi käigus tekkinud laste edasist eluolu puudutavatele küsimustele lahenduse, mis sobib mõlemale osapoolele. Üldjuhul toimub lahkumineva paari suunamine perelepitaja juurde kas kohtuniku või kohaliku omavalitsuse lastekaitsetöötaja (edaspidi KOV) kaudu. Kasvav trend on ka iseseisev teenusepakkuja juurde pöördumine.

Sageli ei näe võimuvõitlust pidavad ja erimeelsuste keerisesse sattunud lapsevanemad, et tüli käigus kahjustatakse tahtmatult laste vaimset heaolu. Perelepituse eesmärgiks ei ole saavutada paarisuhte alast omavahelist ära leppimist (näiteks olukorras, kus paar on otsustanud lahku minna), vaid see, et vaidlevad osapooled jõuaksid konkreetse(te)s vaidlusküsimus(t)es mõlemale poolele sobiva lahenduseni. (Soodla ja Raag, 2019).

Alates 2021. aasta septembrist alustas Sotsiaalkindlustusamet riikliku perelepitusteenuse pilootprojektiga, mille raames käivitub riiklik perelepitussüsteem (seadus jõustub 1. septembril 2022). Perelepitusteenus on mõeldud ühise alaealise lapse või laste lahku läinud või lahkuminevatele lapsevanematele, kel ei ole õnnestunud kokku leppida lapse elukorralduslikes küsimustes (näiteks nagu suhtluskord või elatis).

Perelepitusteenust viib läbi perelepitaja, kes neutraalse osapoolena aitab lapsevanematel oma mõtteid vahendada ja erimeelsusi lahendada.

Perelepitusteenust viib läbi perelepitaja, kellel on vastav väljaõpe ja professionaalsed teadmised.

Perelepitaja on läbinud 160 tundi perelepituse baaskoolitust, tal on nõustamistöö kogemus ning ta omab kõrgharidust näiteks psühholoogias, õigusteaduses või sotsiaaltöös.

Perelepitaja kohtub mõlema vanemaga samaaegselt. Tavaliselt kestab üks perelepitusseanss 90 minutit ja kohtutakse keskmiselt 2-3 korda. Vahel õnnestub kokkulepe sõlmida paari kohtumisega, vahel on kohtumisi vaja kokku leppida aga rohkem.

Riiklik perelepitusteenus on lapsevanematele tasuta. Perelepitusteenust pakutakse eesti keeles, vene keeles ja inglise keeles.

Kasutatud kirjandus

Soodla, E. & Raag, L.L. (2019). *Analüüs ja ettepanekud riikliku perelepituse süsteemi loomiseks.. Siseministeerium ja Sotsiaalministeerium.*

Riikliku perelepitusteenuse seadus. 22.11.2021. Riigi Teataja. Viimati külastatud 18.04.2022.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/RPLS>

Uudeküll, R. (2020). Ekspertanalüüs perelepitusteenuse korraldusest kuue Euroopa riigi võrdlusel. Sotsiaalkindlustusamet.

Kutsekooli õppurite keeldumisoskused kiusamise, tubaka, alkoholi ja illegaalsete uimastite pakkumise korral

Nele Paabus

Sotsiaalsete oskuste alla kuuluvad kehtestamisoskuste alaoskustena keeldumisoskused (Caldarella & Merrel, 1997; Lazarus, 1973). Lastele ja noortele on keeldumisoskused hädavajalikud oskused, et valida eakaaslaste survele sobiv keeldumisviis (Krishnan & Shaiju, 2017) ja aidata tulla toime sotsiaalse survega (Davies, s.a.). Eriti aktuaalsed on keeldumisoskused noorukitel, sest eakaaslaste mõju, eeskujude jäljendamise ja uudishimu tõttu on noorukid altimad uimastite tarvitamisele ja riskikäitumisele (Krishnan & Shaiju, 2017). Noorukieas arengulisest perspektiivist tingitud muutused sotsiaalsete oskuste tähtsuses muutuvad ka keeldumisoskused olulisemaks saamaks hakkama ümbritsevate sotsiaalse survega (Scheier, Botvin, Diaz, & Griffin, 1999). Ainult pooled noortest kasutavad eakaaslastega suhtlemisel selgelt ja üheselt mõistetavat suhtlemisviisi (Barkin, Smith, & DuRant, 2002). Ebapiisav keeldumisoskus on seotud madala õppe edukuse, alkoholi tarvitamise ja riskikäitumisega (Scheier et al., 1999). Ka kiusamiskäitumises osalenud õpilaste toetamisel on oluline keeldumisoskuste arendamine (Sink, 2015). Lapsed ja noored, kellele õpetatakse keeldumisoskusi, teevad suurema tõenäosusega positiivseid valikuid ja hoiduvad riskikäitumisest (Davies, s.a.). Kuna noorukiiga on aeg, kui paljud hakkavad

eksperimenteerima tubaka, alkoholi ja seadusega keelatud uimastitega, siis on kool sobiv keskkond uimastiennetusprogrammide testimiseks ja rakendamiseks, sest koolikeskkond tagab juurdepääsu paljude noorteni (Botvin, 2000). Ennetusprogrammide õpitud oskused aitavad seista vastu kaaslaste otsesele või kaudsele survele käituda negatiivselt (Nichols, Birmel, Graber, Brooks-Gunn, & Botvin, 2010).

Barkin, S. L., Smith, K. S., & DuRant, R. H. (2002). Social skills and attitudes associated with substance use behaviors among young adolescents. *Journal of Adolescent Health, 30*(6), 448-454.

Botvin, G. J. (2000). Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors, 25*(6), 887- 897.

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.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). London and New York: Routledge.

Davies, L. (s.a.). *Teaching children refusal skills*. Külastatud aadressil

<http://www.kellybear.com/TeacherArticles/TeacherTip21.html>

Krishnan, K., & Shaiju, B. (2017). Refusal strategies to prevent substance abuse among adolescents. *International Journal of Nursing and Midwifery Research, 4*(2), 48-50.

Lazarus, A. A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy, 4*(5), 697-699.

Nichols, T. R., Birmel, S., Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2010). Refusal skill ability: An examination of adolescent perceptions of effectiveness. *The Journal of Primary Prevention, 31*(3), 127-137.

Scheier, L. M., Botvin, G. J., Diaz, T., & Griffin, K. W. (1999). Social skills, competence, and drug refusal efficacy as predictors of adolescent alcohol use. *Journal of Drug Education, 29*(3), 251-278.

Sink, A. (2015). *Kiusamiskäitumises osalenud ja mitteosalenud õpilaste keeldumisoskused Saare maakonna näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool

Pro- ja antisotsiaalse käitumise sagedus ja kirjeldus kiusamise ohvrite ja ohvri käitumist mitte kogenud 3.-5. klassi õpilaste hinnangul

Gerli Puis

Põhikooli lapsed veedavad suurema osa ajast koolis, mistõttu koolikogemused annavad tõenäoliselt olulise panuse nende käitumisele. Prosotsiaalne käitumine on laste sotsiaalsel arengul oluline aspekt, mis on seotud laste heaoluga ning akadeemiliste tulemustega (Chen, Tian, & Huebner, 2019; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000). Varasemad uuringud on näidanud, et õpilased, kelle sotsiaalne heaolu on koolis kõrgem, käituvad sagedamini prosotsiaalselt teiste õpilaste suhtes (Chen et al., 2019). Antisotsiaalne käitumine on viimastel aastatel sagenenud noorukite seas ning on leitud, et sellel on tugev seos agressiooni ohvriks langemisega (van Domburgh, Geluk, Jansen, Vermeiren, & Doreleijers, 2019). Sellest tulenevalt on oluline õpilaste enesekohaste ja sotsiaasete oskuste arendamine, pöörates rõhku prosotsiaalse käitumise õpetamisele (Kõiv, 2010).

Kooli kiusamist on palju uuritud, õpilaste kokkupuude kiusamisega on Eestis aastatega mõnevõrra suurenenud (Tire et al., 2019). Sekkumine koolikiusamisse võib olla keeruline, kui õpetaja ei oska eristada kiusamist teistest agressiooni vormidest. Emprilised uuringud on näidanud, et prosotsiaalse käitumise ja kiusamise ohvriks langemise vahel on pöördvõrdeline seos, kus õpilastel, kelle prosotsiaalne käitumine on sagedasem, on ohvriks langemise võimalus väiksem (Coleman & Byrd, 2003; Griese, Buhs, & Lester, 2016; Leadbeater, Thompson, & Sukhawathanakul, 2016). Kiusamise tunnuseid on õpetajal

vajalik teada, et eristada kiusamist koolivägivallast, sest iga agresiivse ja vägivaldse käitumise puhul ei ole tegu kiusamisega (Kõiv, 2006).

Uuringu eesmärgiks oli võrrelda kiusamise ohvrite ja ohvri käitumist mitte kogenud 3.-5. klassi õpilaste pro- ja antisotsiaalse käitumise sagedust ja kirjeldusi. Viidi läbi uurimus Harjumaa ja Tartumaa kolmanda kuni viienda klassi õpilaste seas (N=349). Mõõtevahendiks kasutati kahte ankeeti: enesekohast küsimustikku õpilaste pro- ja antisotsiaalse ning ohvrikäitumise sageduse uurimiseks ning avatud vastustega ankeeti pro- ja antisotsiaalse käitumise kirjeldamiseks. Uurimuses selgus, et kiusamise ohvrid moodustasid 12% (N=41) õpilastest ning ohvri käitumist mitte kogenud õpilased 88% (N=308), õpilastest.

Tulemustes ilmnes, et ohvri käitumist mitte kogenud õpilastel esines enesekohaste hinnangute järgi sagedamini jagamist kui prosotsiaalse käitumise liiki võrreldes kiusamise ohvritega. Antisotsiaalse käitumise kolme alaliiki – verbaalne väärkäitumine, vägivald, tõrjumine, esines kiusamise ohvritel sagedamini võrreldes mitte ohvritega. Lisaks selgus tulemustes, et nii kiusamise ohvrid kui ka ohvri käitumist mitte kogenud õpilased kirjeldasid piltidel kujutatud lastevahelist prosotsiaalset (hoolimine, kaasamine) käitumist kujutavatel piltidel ning antisotsiaalset (vägivald, tõrjumine) käitumist kujutavatel piltidel, suhteliselt sarnaselt.

Kasutatud kirjandus

Chen, X., Tian, L., & Huebner, E. S. (2020). Bidirectional relations between subjective well-being in school and prosocial behavior among elementary school-aged children: a longitudinal study. *Child & Youth Care Forum* 49(1), 77–95.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3–51.

van Domburgh, L., Geluk, C., Jansen, L., Vermeiren, R., & Doreleijers, T. (2019). Antisocial behavior and victimization over 2-year follow-up in subgroups of childhood arrestees. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(18), 3780–3806.

Kõiv, K. (2010). Riskikäitumise ennetuse ja sekkumise temaatika põhikooli inimeseõpetuses. M. Oja, K. Kõiv, K., H. Möttus, & O. Schihalejev. (Toim), *Sotsiaalsed. Valdkonnaraamat põhikooliõpetajale* (lk 1–12). Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium. Ekasmikeskus.

Kõiv, K. (2006). *Kiusamiskäitumise mitu tahku: õpilastevaheline kiusamine, õpilaste kiusamine õpetajate poolt, õpetajate kiusamine õpilaste poolt ning õpetajate kiusamine kooli personali ja lapsevanemate poolt*. Tartu: OÜ Vali Press.

Coleman, P. K., & Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 301–314.

Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, 58(3-4), 365-376.

Lasteaialaste sotsiaalsed oskused ja sotsiaalsed probleemid õpetajate ja lastevanemate hinnangul

Viivi Rae

Uurimistöö eesmärk on välja selgitada õpetajate ja lastevanemate seisukohad laste sotsiaalsete oskuste kujundamisel ja leida võimalusi ning lahendusi laste sotsiaalsete probleemide ennetamiseks ja leevendamiseks lasteaias.

Eesmärgiks oli uurida:

1. mil määral oskavad õpetajad hinnata laste sotsiaalseid oskusi;
2. millised tegurid takistavad lapse eakohast tegutsemisvõimet lasteaias ja kodus;
3. kuidas toetavad lapse sotsiaalsete oskuste arendamist lasteaiasõpetajad ja vanemad;
4. millised tegevused võimaldaks laste sotsiaalseid probleeme lahendada

Andmekogumismeetodid

Õpetajate ja lastevanematega viidi läbi kvantitatiivne uurimus. Anketeerimisviis valiti sobivamaks meetodiks, sest nii saab tagasisidet ja arvamusi võimalikult paljudelt õpetajatelt ja lastevanematelt. Kvantitatiivne uurimus jaguneb selgemini eristuvateks etappideks ja toob selgemini välja uuritavad probleemid (Hirsijärvi, Remes, & Sajavaara 2005, 116).

Tulemused

Õpetajate ankeetküsitluse tulemusena selgus, et õpetajad pidasid sotsiaalseteks oskusteks eelkõige laste suhtlemisoskust hinnates neid laste igapäevase vaatluse ja suhtluse põhjal. Vaadeldakse lapse mänguoskust koos rühmakaaslastega ja ülesannete täitmise oskust vastavalt vanusele. Peamiste sotsiaalsete probleemidena on märgatud käitumisprobleeme – agressiivsus, löömine, oskamatus suhelda rühmakaaslastega. Kodudes takistavad laste eakohast arengut liigne nutiseadmete kasutamine ning liigne hoolitsus või hooletusse jätmine. Lasteaias võivad laste eakohast arengut takistada laste liiga suur arv rühmas. Laste omavahelise suhtlemise probleemidena nähti laste agressiivset käitumist ning probleemilahendamise oskuse puudumist. Häiriva käitumise (agressiivsus, hüperaktiivsus, teiste segamine) ennetamisel on rühmas loodud keskkond mis võimaldab lastel eralduda. Häirivale käitumisele lahendusi leides on vesteldud lastega, vanematega ja tehtud koostööd tugispetsialistidega. Laste probleemne käitumine väljendub kõige enam koosmänguoskuse ja probleemilahendamise oskuse puudumise kaudu.

Vanemad pidasid sotsiaalseteks oskusteks laste suhtlemisoskust ja eakohatut käitumist. Sotsiaalseid oskusi hinnati lapsega suheldes ja koos tegutsedes. Sotsiaalsete probleemidena toodi välja võõras kohas lapse endast välja minekut ja koosmängu oskuse puudumist. Lapse eakohast käitumist kodus takistab liigne ekraaniaeg ning vähene õues mänguaeg. Laste eakohast sotsiaalset arengut lasteaias takistavad laste liiga suur arv ning käitumisprobleemidega lapsed rühmas. Laste omavahelise suhtlemise probleemidena toodi välja kodused pereprobleemid. Lapse eakohast sotsiaalset arengut kodus toetatakse lapsega mängides ja koostegutsemises. Laste häirivat käitumist on ennetatud lapsi vaadeldes, nendele õigete käitumisnormide selgitamise ja reeglite meelde tuletamisega. Häiriva käitumise korral on lahendusi leitud lapsega vesteldes.

Kasutatud kirjandus

Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Medicina.

Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., Peterson, T. (2013). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Haridus- ja Teadusministeerium.

Lilleoja, L. (2020). *Laste käitumisprobleemid, nende põhjused ja abistamise võimalused*.

<http://haridus.ekn.ee/14-laste-kaitumisprobleemid/> Külastatud: 14.04.2022.

Saat, H. (2004). Sotsiaalne kompetentsus. *Haridus*, 1, 18-24.

Vinton, E. C. (1999). *Kuidas piire seada: sobivad käitumisraamid lastele imikueast teismeliseni*. Sinisukk. Üldoskuste areng koolieelses eas (2009). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Kiusamis- ja ohvrikäitumise sagedus kutsekooli õppijate hinnangul

Klaarika Siliksaar

Kutsekooli õpilaste seas eelnevalt läbiviidud uuringud on näidanud, et kiusamise liikidest esineb kutsekoolis sageli löömist, vara kahjustamist, narritamist ja petmist (Dardiri et al., 2020). Poisid on rohkem seotud füüsilise ja verbaalse kiusamisega, näiteks teiste ähvardamise ja hirmutamise. Samas tüdrukute puhul on sagedasem suhetega seotud kiusamine ja küberkiusamine, näiteks kuulujuttude levitamine ja sotsiaalmeedias teistele halvasti ütlemine. (Xu et al., 2022). Tüdrukute puhul tuleb esile kiusamiskäitumine, mis on seotud välimuse ja teistest erinev olemisega (Beilmann, 2017; Xu et al., 2022).

Seega on aktuaalne uurida tava- ja küberkiusamise sagedust kutsekooli õppijate hinnangul ohvri- ja agressoripoolse kiusamiskäitumise kohta. Eesmärgiks oli selgitada välja tava- ja küberkiusamise sagedus kutsekooli õppijate hinnangul ohvrikäitumise ning agressoripoolse kiusamiskäitumise kohta. Uuringus osales 280 kutsekooli õpilast, kes täitsid ankeedi. Uuringu tulemuste põhjal selgus, et tavakiusamise üldliikidest (verbaalne, sotsiaalne, füüsiline) esineb kõige sagedamini verbaalset agressoripoolset ja ohvrikäitumist. Visuaalne küberkiusamine (n videoklippide saatmine) agressoripoolse kiusamiskäitumisena kutsekooli õpilaste seas oli sagedasem kui kirjalik-verbaalne (n sõnumite saatmine) küberkiusamine, kusjuures ohvrikäitumise puhul nende küberkiusamisliikide sageduses erinevusi ei täheldatud. Noormeeste agressoripoolse tava- ja küberkiusamiskäitumise üldliikide esinemissagedus oli kõrgem kui neidudel ning neidude puhul oli sotsiaalse ohvrikäitumise esinemissagedus kõrgem kui noormeestel.

Kasutaud kirjandus

Dardiri, A., Hanum, F., & Raharja, S. (2020). The bullying behavior in vocational schools and its correlation with school stakeholders. *International Journal of Instruction*, 13(2), 691-706.

Beilmann, M. (2017). Dropping out because of the others: bullying among the students of Estonian vocational schools. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1139-1151.

Xu, S., Ren, J., Li, F., Wang, L., & Wang, S. (2022). School bullying among vocational school students in China: prevalence and associations with personal, relational, and school factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), NP104–NP124.