

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Psühholoogia instituut

Cätlin Tuuling

**SOTSIAAL-EMOTSIONAALSETE OSKUSTE ARENDAMISEL PÕHINEVA
SEKKUMISE MÕJU ÕPITULEMUSTELE**

Magistritöö

Juhendaja: Astra Schults

Tartu 2021

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel põhineva sekkumise mõju õpitulemustele**Kokkuvõte**

Vaimse tervise probleeme esineb õpilaste seas aina rohkem ning need võivad mõjutada õpilaste õpiedukust (Storrie et al., 2010). Paremate õpitulemuste saavutamiseks on oluline õpilaste sotsiaalsete oskuste arendamine ning vaimse tervise toetamine (Durlak et al., 2015). Antud töö eesmärgiks oli teada saada, mil määral aitab sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel (SEL) põhinev sekkumine kaasa Eesti põhikooli 3. kooliastme õpilaste õpitulemuste, sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste ning vaimse tervise edendamisele. SEL mõju uurimiseks viidi läbi sekkumine 13-14-aastaste õpilastega ($n = 22$), kes käisid 7. klassis. Sekkumise käigus viidi viie kuu jooksul läbi kaheksa sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavat tundi. Saadud tulemusi võrreldi sekkumise eelsete tulemustega ning kontrollgrupiga. Tulemustest selgus et sekkumine ei andnud statistiliselt olulist tulemust SEL gruppi kuulunud õpilaste õpitulemustele, sotsiaalsetele ja emotsionaalsetele oskustete ega vaimsele tervisele. Seejuures raporteerisid õpilased, et tunnid olid neile meeldivad ning nad õppisid juurde sotsiaal-emotsionaalseid oskusi.

Märksõnad: SEL, sotsiaal-emotsionaalne õppimine, õpitulemused

The impact of intervention based on the development of socio-emotional skills on learning outcomes

Abstract

Mental health problems are becoming more common among students and can affect students academic achievement (Storrie et al., 2010). The development of students social skills can improve mental health and help to achieve better learning outcomes (Durlak et al., 2015). The aim of this study was to find out to what extent an intervention based on SEL contributes to the learning outcomes, social and emotional skills and mental health of 13-14 year old Estonian students. During the intervention, eight socio-emotional lessons were conducted with 7th grade students (n = 22) over a five-month period. SEL group's results were compared with pre-intervention results and with the control group's results. The results showed that intervention did not have a statistically significant effect on learning outcomes, social and emotional skills or mental health of the students in the SEL group. At the same time, students reported that they liked the SEL lessons and that they learned social-emotional skills.

Keywords: SEL, socio-emotional learning, learning outcomes

Sissejuhatus

Kool on oluline koht, kus õpitakse mitmeid eluks vajalikke oskusi. Saadud teadmised on abiks õpilaste edasises elus hakkama saamisel ning seega on oluline, et õpilased suudaksid vajalikke teadmisi talletada. On teada, et õppimine toimub kõige paremini siis, kui inimene tunneb end hästi nii vaimselt kui füüsiliselt (Owens et al., 2012; Keeley & Fox, 2009). Kahjuks esineb õpilaste seas aina rohkem vaimse tervise probleeme ning probleemid vaimse tervisega võivad omakorda mõjutada õpilaste õpiedukust (Storrie et al., 2010). Selleks, et õpilased suudaksid vastu võtta koolis antavaid teadmisi, on lisaks tavapärasele õppetööle oluline sotsiaalsete oskuste areng ning õpilaste vaimne tervis (Durlak et al., 2015). Sotsiaalsete oskuste hea valdamine võib aidata tõsta eluga rahulolu (Roming & Howard, 2019) ning oskus stressiga hakkama saada võib aidata vähendada vaimse tervise probleemide tekkimise riski (Kiecolt-Glaser et al., 2002). Seega edukaks õppimiseks on oluline hoolitseda õpilaste vaimse tervise eest ning arendada õpilaste sotsiaalseid oskusi. Varasemad uurimused on näidanud, et õpilaste õpitulemuste parandamise eesmärgil on tõhusaks sekkumise viisiks sotsiaal-emotsionaalsete oskuste (edaspidi SEL) arendamisel põhinevad sekkumised (Zins et al., 2004; Durlak et al., 2011). SEL-il põhinevate sekkumiste sisuks on sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õpetamine.

Vaimne tervis ja selle mõju õpiedukusele

Vaimne tervis on Maailma Terviseorganisatsiooni (edaspidi WHO) järgi täieliku füüsilise, vaimse ja sotsiaalse heaolu seisund, mitte üksnes puuete või haiguse puudumine. Täpsemalt kirjeldab WHO vaimset tervist kui heaoluseisundit, milles inimene mõistab oma võimeid, saab hakkama tavalise elustressiga, suudab töötada produktiivselt ja viljakalt ning on võimeline panustama oma kogukonda. Vaimse tervise probleemide tekkimise põhjuseid on mitmeid - seda võivad mõjutada nii isiklikud, sotsiaalsed kui ka keskkonna faktorid (WHO, 2004). Vaimse tervise probleemidele võivad viidata meeleolumuutused, muutused söömiskäitumises või unes, üleliigne tundlikkus, apaatia ehk emotsioonitus, ärevus, ebatavaline käitumine, ebaloogiline mõtlemine, eemaloleku tunne, probleemid mälu/mõtlemisega, loobumine varasemalt meeldinud tegevustest, produktiivsuse langus (Parekh, 2018). Loetletud sümptomid võivad mõjutada suhteid teistega, hakkama saamist igapäevaste

kohustustega, enesehinnangut ning õppimisvõimet. Seega vaimne tervis võib mõjutada inimese elu eri aspekte.

Maasalu (2018) magistritöö tulemus näitas, et Eesti õpilased peavad enda suurimateks probleemideks üleväsimust, esinemisärevust, koolistressi, testiärevust ning verbaalse kiusamise ohvriks olemist. Tulemustest võib järeldada, et koolis käimisega kaasneb mitmeid stressi tekitavaid tegureid, mis mõjutavad negatiivselt õpilaste vaimset tervist. Kuigi stress on inimese loomulik reaktsioon, mis aitab hakkama saada elus ettejuhtuvate katsumustega (Lupien et al., 2009), siis üleliigne stress või krooniline stress võib negatiivselt mõjutada inimese igapäevast elu. Liigne stress mõjutab inimese vaimset ja füüsilist tervist ning kognitiivset võimekust määral, mis võib hakata häirima inimese igapäevast elu (Moreira et al., 2016; Lupien et al., 2009; Kiecolt-Glaser et al., 2002). Stressi tagajärjel võib muuhulgas esineda depressiivsusele viitavaid sümptomeid (Fried et al., 2015) ning ärevusele viitavaid sümptomeid (Grant et al., 2003) ning stressist võib välja kujuneda häire. Peamisteks stressiga seotud häireteks on kohanemishäired, äge stressireaktsioon, posttraumaatiline stressihäire ning dissotsiatiiivsed häired (RHK-10, 1992). Uurimused stressi mõjust laste füüsilisele tervisele on uuenduslik käsitlus, kuid siiski on läbi viidud mitmeid uuringuid, mis on leidnud, et emotsionaalset stressi kogevad lapsed jäävad tihedamini haigeks (Berntsson & Kohler, 2001). Vaimse tervise probleeme esineb noorte seas aina rohkem ning see võib olla üheks õpilaste akadeemilisi saavutusi mõjutavaks faktoriks (Storrie et al., 2010).

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste olulisus õpiedukuses

Varasemad uuringud on leidnud, et akadeemilist edukust mõjutavaid tegureid on mitmeid. Nendeks on intelligentsus ja töömälu (Giofrè et al., 2017; Lu et al., 2011), meelekindlus (Dumfart, & Neubauer, 2016), vanemate toetus (Song et al., 2015), tajutud toetus õpetaja poolt (Tennant et al., 2015), suhte kvaliteet õpilase ja õpetaja vahel (Hamre & Pianta, 2001; McCormick & O'Connor, 2015), õpilase enesekohased hoiakud ja enesehinnang (Giofrè et al., 2017; Huang, 2011; Multon et al., 1991) ning õpilase sisemine motivatsioon (Arens et al., 2015; Taylor et al., 2014). Kõik eelnevalt nimetatud aspektid on olulised komponendid õppetegevuse puhul. Näiteks meelekindlus aitab õpilasel oma eesmärgi saavutada ning on üks olulisimaid akadeemilise edukuse ennustajaid (Nofle & Robins, 2007). Hea suhe õpetajaga annab õpilasele julguse õpetaja käest abi küsida ja seeläbi

aitab suhe õpetajaga saavutada paremaid õpitulemusi (Hamre & Pianta, 2001). Õpilase kõrge enesehinnang annab talle juurde enesekindlust, mis omakorda suurendab õpilase usku suutlikkusse õppida (Christy & Mythili, 2020). Varasemad uuringud on leidnud, et õpilased, kes seavad kõrgeid õpieesmärke, distsiplineerivad ning motiveerivad ennast ja saavad hakkama stressiga, õpivad rohkem ja saavad paremaid hindeid (Duckworth & Seligman, 2005; Tangney, et al., 2004). Samad tegurid, mis aitavad õpilastel paremaid hindeid saada, aitavad kaasa vaimse tervise probleemide ennetamisele või lahendamisele. Stressiga hakkama saamine võib aidata vähendada vaimse tervise probleemide tekkimise riski (Kiecolt-Glaser et al., 2002). Head suhted vanematega on olulised eluga rahuloluks (Roming & Howard, 2019) ning head suhted õpetajatega aitavad kaasa sotsiaal-emotsionaalsele arengule (Hamre & Pianta, 2001). Seejuures on leitud, et stress mõjutab negatiivselt õpilaste õpitulemusi (Kaplan, et al., 2005) ning ebapiisav eneseregulatsiooni oskus on seotud kognitiivsete protsessidega, mis on vajalikud instruktsioonide jälgimiseks, põhimõistete meeles pidamiseks ning kodutöö planeerimiseks ja lõpetamiseks (Blair, 2002).

Eelnevast võib järeldada, et heade sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste omamine võib aidata kaasa akadeemilise edukuse saavutamisele ning vaimse tervise toetamisele. Seetõttu on akadeemilise edukuse saavutamiseks oluline arendada õpilaste sotsiaal-emotsionaalseid oskusi.

Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel põhinevad sekkumised

Uurimused on leidnud, et sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel (SEL) põhinevad sekkumised on tõhusad õpilaste õpitulemuste parandamisel (Zins et al., 2004; Durlak et al., 2011). Sotsiaal-emotsionaalse kompetentsi tõhus valdamine on seotud suurema heaolu ja paremate õpitulemustega, samas kui kompetentsuse vajaka jäämine nendes valdkondades võib põhjustada mitmesuguseid isiklikke, sotsiaalseid ja akadeemilisi raskusi (Guerra & Bradshaw, 2008; Masten & Coatsworth, 1998). Kui varasemalt räägiti SEL-ist kui üldistest sotsiaal-emotsionaalsetest oskustest, siis 1994. aastal mainiti SEL-i esimest korda kui raamistikku, mille abil koordineerida programmi, mis hõlmaks koostööd pere, kooli ning kogukonna vahel, et edendada sotsiaalseid, emotsionaalseid ja akadeemilisi pädevusi (Elias et al., 1997 viidatud Durlak et al., 2015).

Akadeemilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppe koostöö organisatsiooni (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning CASEL*) juhend defineerib sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamist kui protsessi, mille kaudu lapsed ja täiskasvanud omandavad ja rakendavad tõhusalt teadmisi, hoiakuid ja oskusi, mis on vajalikud emotsioonide mõistmiseks ja juhtimiseks, positiivsete eesmärkide seadmiseks ja saavutamiseks, teiste suhtes empaatia mõistmiseks ja näitamiseks, positiivsete suhete loomiseks ja hoidmiseks ning vastutustundlike otsuste tegemiseks (CASEL, 2015). SEL viitab üldiselt nende oskuste omandamisele, mis hõlmavad enesekindlust, motivatsiooni, teadmisi vastuvõetavast käitumisest, ebasobiva käitumise impulsside allasurumist, suutlikkust oodata, reeglite jälgimist, abi küsimise oskust, vajaduste väljendamist ja teistega läbi saamist (Zins et al., 2004). Koolikontekstis on SEL protsess, mille käigus õpetatakse õpilasi märkama ja mõistma enda ja teiste mõtteid, tundeid ja käitumist ning nende omavahelisi seoseid, et seeläbi areneksid õpilaste sotsiaalsed oskused (Zins et al., 2004). Payton ja teised (2000) defineerivad SEL programme kui süstemaatilist klassi juhendamist, mis suurendab laste võimekust ära tunda ja kontrollida emotsioone, hinnata teiste perspektiive, saavutada prosotsiaalseid eesmärke ja lahendada probleeme, kasutada mitmeid interpersonaalseid oskusi, et efektiivselt ja eetilisel saada hakkama arengutasemele vastavate ülesannetega (Zins et al., 2004).

Nii Zinsi ja teiste (2004) kui ka CASEL-i (2015) juhendi järgi on SEL-il põhinevatel sekkumistel viis põhilist pädevust, mida soovitakse arendada. Nendeks on eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhtlusoskus ning vastutustundlike otsuste tegemine. *Eneseteadlikkus* on võime adekvaatselt mõista oma emotsioone ja mõtteid ja nende mõju inimeste käitumisele. Eneseteadlikkus hõlmab endas võimet hinnata adekvaatselt enda tugevusi ja nõrkusi olles sealjuures hästi põhjendatult enesekindel ja optimistlik. *Enesejuhtimine* on võime reguleerida enda emotsioone, mõtteid ning käitumist efektiivselt erinevates situatsioonides. Enesejuhtimine hõlmab endas stressijuhtimist, impulsikontrolli, enesemotiveerimist ning endale isiklike või akadeemiliste eesmärkide seadmist ning nende poole püüdlemist. *Sotsiaalne teadlikkus* on inimese võime näha asju teise inimese perspektiivist ning võime olla empaatiline erineva tausta ja kultuuriga inimeste suhtes. Võime mõista sotsiaalseid ja eetilisi käitumisnorme ning tunnustada perekonna, kooli, kogukonna ressursse ja tuge. *Suhtlusoskus* on oskus luua ja säilitada terveid ja rahuldust pakkuvaid

suhteid erinevate üksikisikute ja gruppidega. Suhtlusoskus hõlmab oskusi nagu aktiivne kuulamine, koostöö, sobimatule sotsiaalsele survele mitte allumine, selge ja arusaadav suhtlemisviis, konstruktiivsete läbirääkimiste pidamine ning vajadusel abi otsimine ning andmine. *Vastutustundlike otsuste tegemine* on võime teha konstruktiivseid ja lugupidavaid valikuid isikliku käitumise ja sotsiaalsete suhete osas, tuginedes eetilistele standarditele, ohutusprobleemidele, sotsiaalsetele normidele, enda ja teiste heaolule ning erinevate tegude tagajärgede realistlikule hindamisele.

SEL-i puhul on oluliseks aspektiks kooli, kodu ja kogukonna vaheline koostöö (Durlak et al., 2015). Viies sekkumist läbi koolis, saavad kodu ja kogukond toetada oskuste omandamist, andes õpilastele võimalusi oma oskusi kasutada ja parandada (Catalano et al., 2002). Enne SEL-iga alustamist soovitatakse saavutada õppimise kogukond, mis tähendab, et kõik protsessi puutuvad õpilased, õpetajad, vanemad ja koolitöötajad on kaasatud ühise eesmärgi saavutamisse, alles seejärel saab alustada sekkumise endaga (Zins et al., 2004).

Varasemad sekkumised ning nende mõju õpitulemustele

Maailmas on hetkel kasutusel mitmeid sekkumisprogramme, mille abil soovitakse toetada arendada õpilaste sotsiaal-emotsionaalseid oskusi (Catalano et al., 2003; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a, 1999b, 2002, 2004; Gottfredson et al., 2002), mistõttu on oluline jõuda selgusele, millised programmid annavad soovitud tulemusi. Durlak ja teised (2011) avaldasid meta-analüüsi, kuhu oli kaasatud 213 SEL-il põhinevat uuringut ning 270 000 õpilast. Uuringu tulemused näitasid, et SEL sekkumised parandasid akadeemilisi tulemusi, sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, suhtumist iseendasse ja teistesse (nt. enesehinnang ja teistega läbisaamine), vähendasid käitumuslikke probleeme ja emotsionaalset distressi (nt. ärevus ja stress) ning suurendasid prosotsiaalset käitumist. Parimaid tulemusi näitasid üldiselt programmid, mis järgisid akronüümi SAFE põhimõtteid ehk õpilaste oskuste arendamisel jälgiti: a) kas programm kasutab oskuste arendamisega seotud eesmärkide saavutamiseks ühendatud ja koordineeritud tegevuste komplekti (*sequenced* - järjestatud); b) kas programm kasutab aktiivseid õppevorme, et aidata noortel uusi oskusi õppida (*active* - aktiivne); c) kas programmis on vähemalt üks komponent, mis on pühendatud isiklike või sotsiaalsete oskuste arendamisele (*focused* - fokuseeritud); ja d) kas programm on suunatud konkreetsetele SEL-i oskustele, mitte oskustele või positiivsele

arengule üldises plaanis (*explicit* - selgesõnaline). Kuigi vaid 16% meta-analüüsi kaasatud uuringutest kogus infot õpilaste akadeemiliste saavutuste kohta, siis nende programmidega saavutatud akadeemilise edukuse 11-protsendiline kasv on autorite sõnul märkimisväärne.

Hoagwood jt. (2007) metaanalüüs 1990-2006 avaldatud artiklitest, kus uuriti 64 vaimse tervise edendamiseks mõeldud sekkumise mõju õpilastele, uuriti vaid 24 sekkumise puhul sekkumine mõjub õpilaste õpitulemustele. Tulemusena leiti, et 15 sekkumist 24-st mõjusid positiivselt õpitulemustele, kuid efektiivsused olid väikesed. Sekkumiste vähest mõju õpitulemustele seletasid autorid sellega, et enamus neist uuringutest ei käsitlenud akadeemilisi raskusi otseselt sekkumise osana. Sekkumisi, mis mõjutasid positiivselt õpitulemusi, iseloomustas suurem pere kaasamine ning sekkumise suurem intensiivsus. Peamiselt arendati sekkumiste abil suhtlusoskusi nagu näiteks aktiivne kuulamine ja koostöö, õpetaja-õpilase vahelisi suhteid, õpilaste omavahelisi suhteid, viidi läbi individuaalseid nõustamisi ning koolitati nii õpilasi, vanemaid kui ka õpetajaid. Tulemustest järeldati, et tõhusaks sekkumiseks on oluline vanemate ja õpetajate kaasamine.

Põhikoolile, täpsemalt 10-14-aastastele mõeldud SEL-il põhinevaid programme, mis oleksid eksperimentaalses katses edu saavutanud, on leitud vähe (Durlak et al., 2015). Durlaki ja teiste (2015) määratluse järgi on edukad programmid need, mis on statistiliselt olulisi positiivseid tulemusi näidanud vähemalt kolmel korral. Põhikoolile sobiv SEL sekkumine *Student Success Skills* on näidanud positiivseid tulemusi SEL oskuste arenemisele ja hoiakute kujunemisele ning õpitulemuste paranemisele (León et al., 2011; Lemberger et al., 2015; CASEL, 2015).

Student Success Skills on kaheksast SEL tunnist koosnev programm, mis on mõeldud rakendamiseks tavaklassis, kus õpetaja viib läbi viis tundi, mis pakuvad õpilastele strateegiaid (1) eesmärkide seadmiseks, edusammude jälgimiseks ja edu jagamiseks; (2) hooliva, toetava ja julgustava keskkonna loomiseks; (3) mälu ja kognitiivsete oskuste arendamiseks ja harjutamiseks; (4) ärevuse rahustamiseks ja emotsioonide juhtimiseks; (5) tervisliku optimismi arendamiseks. Stressi vähendamise tehnikad hõlmavad teadveloleku strateegiaid nagu näiteks lihaste lõdvestamine. Programmi soovitatakse läbi viia üks tund nädalas, viie nädala jooksul. Kolm viimast tundi tuleks läbi viia üks igal järgneval kuul, et õpilastele õpitud oskusi meelde tuletada ja juhendada õpilasi strateegiaid rakendama.

Programm sisaldab ka neljasessioonilist vanemate töötuba, mis annab lapsevanematele ülevaate nende lastele õpetatavatest oskustest ja strateegiatest, samuti annab edasi teadmisi strateegiatest, mis aitavad arendada suhtlemisoskusi, probleemide lahendamise oskusi ja positiivseid lapsekasvatuskusi (CASEL, 2015).

Leóni ja teiste (2011) uuring näitas, et *Student Success Skills* sekkumist saanud õpilaste seas leiti lugemistesti (*Reading Florida Comprehensive Assessment Test*) tulemustes ja matemaatika testi tulemustes olulist paranemist, võrreldes nendega õpilastega, kes sekkumist ei saanud. Lambergi ja teiste (2015) uurimuse tulemused näitasid, et sekkumine mõjus positiivselt mitmetele täidesaatvatele funktsioonidele (nt. planeerimine, vigade avastamise ja parandamine, tähelepanu hoidmine ja ümberlülitamine), ühtekuuluvustunne klassikaaslastega ning matemaatika ja lugemisega seotud õpitulemustele. Kuna antud programm on sobilik kasutamiseks ka põhikooli vanemas astmes ning on näidanud positiivseid tulemusi õpitulemuste paranemises, siis on antud sekkumine oluline infoallikas käesoleva magistritöö sekkumise planeerimiseks.

Eesti koolides läbiviidavad sekkumised

Kuna vaimse tervise probleemide esinemine noorte seas on Tervise Arengu Instituudi andmetel tõusutrendis (Oja et al., 2019), siis on oluline, et koolis oleks kasutusel sekkumisi, mis ennetaksid vaimse tervise probleemide tekkimist. Eesti koolides on juba kasutusel mitmeid laiemalt levinud programme. Nendest tuntuimad programmid on KiVa ehk kiusamisvaba kooli programm (Treial, 2016), VEPA käitumisoskuste mäng (Streimann et al., 2020) ning Vaikuseminutite programm (Jung et al., 2017). Nii VEPA kui ka KiVa keskenduvad sotsiaalsete oskuste arendamisele, Vaikuseminutid põhinevad teadveloleku harjutustel.

VEPA on mõeldud enamasti algklassi õpilastele ning sekkumise eesmärgiks on läbi mängu arendada laste võimet kontrollida oma reaktsioone ja analüüsida oma käitumist (Streimann, Selart & Trummal, 2020). VEPA võtted jaotatakse kahte kategooriasse: VEPA elemendid ja VEPA mäng. VEPA elemendid on enamasti mõeldud õpilaste tähelepanu saamiseks ning klassi töö paremaks organiseerimiseks. Elementideks on näiteks suupill, nimepulgad, taimer ja erinevad märguanded, mida kasutatakse mittesobiva käitumise ennetamiseks. VEPA mängu abil luuakse klassis meeskonnad, kelle eesmärk on klassis

võimalikult hästi käituda. Võitnud meeskonnad saavad preemiaks “memme viguri” ehk mõne toreda lühikese liikumispausi.

KiVa programmi peamine eesmärk on vähendada koolikiusamist. KiVa programm sisaldab erinevaid sotsiaalseid oskuseid arendavaid tegevusi, milleks on näiteks erinevustega arvestamine, emotsioonide äratundmise oskus, probleemilahendus ja palju muud (Treial, 2016). KiVa programm sisaldab mitmeid mänge ning rõhutab kiusamise lõpetamisel pealtvaatajate olulisust. Nii VEPA kui ka KiVa programmid on saanud palju positiivset vastukaja ning uuringud tõestavad programmide edukust (Treial, 2016; Streimann, Selart & Trummal, 2020).

Vaikuseminutite programm erineb suuresti kahest eelnevast sekkumisest - erinevalt eelmistest sekkumistest sobib antud sekkumine ka vanema klassi õpilastele. Programmi abil õpetatakse õpilastele meelerahu harjutusi, et aidata neil rahuneda, treenida tähelepanu ning saada teadlikumaks oma emotsioonidest ja mõttemustritest (Jung et al., 2017).

Kuigi Eesti koolis kasutusel olevaid sekkumisi on mitmeid, siis on neil üks suur puudus - sekkumised ei ole enamasti sobilikud õpetamiseks sotsiaalseid oskusi põhikooli 2.- ja 3. kooliastmele. Nii VEPA kui ka KiVa programmid on mõeldud pigem nooremale vanuseastmele, sisaldades tegevusi, mis ei pruugi olla eakohased vanematele õpilastele. Vaikuseminutid on sobilikud ka vanemale kooliastmele, kuid sekkumise eesmärgiks ei ole kaasa aidata õpitulemuste parandamisele. Samuti ei ole kahe eelnevalt mainitud programmide eesmärgiks aidata kaasa akadeemilisele edukusele, mistõttu puuduvad andmed selle kohta, kas sekkumised aitaksid kaasa õpitulemuste parandamisele. Antud töö autorile teadaolevalt ei ole hetkel Eesti koolides laialdaselt kasutusel SEL-il põhinevaid sekkumisi, mis oleksid sobilikud 2. kooliastme vanematele klasside ja 3. kooliastme õpilaste õpitulemuste parandamiseks.

Eesmärgid ja hüpoteesid

Magistritöö eesmärgiks oli teada saada, mil määral aitab sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel (SEL) põhinev sekkumine kaasa põhikooli 3. kooliastme õpilaste õpitulemuste, sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste ning vaimse tervise edendamisele. Töö eesmärgiks oli luua SEL-il põhinev sekkumine, mis sobiks vanema kooliastme õpilaste

akadeemiliste soorituste toetamiseks ning mida Eesti koolipsühholoogid saaksid edaspidi oma töös kasutada.

Autori panus käesolevasse töösse väljendus Eesti koolipsühholoogidele küsitluse loomises ja levitamises. Küsitluse abil uuriti, milliseid sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavaid tegevusi/vahendeid kasutavad Eesti koolipsühholoogid enda töös. Saadud teadmisi kasutati SEL-il põhineva sekkumise koostamisel. Autor töötas läbi teemakohase kirjanduse, koostas kaheksast tunnist koosneva SEL-il põhineva sekkumise ning esitas sekkumise kava eetikakomiteele. Autor kogus nõusoleku Tartu Mart Reiniku Kooli juhtkonnalt, õpilastelt ja vanematelt ning viis läbi kaheksa SEL tundi ning kuus kontrollgrupi tundi. Lisaks kogus töö autor nii sügisel kui ka kevadel uuringus osalemiseks nõusoleku andnud õpilastelt ja vanematelt küsimustike vastuseid. Autor panustas uurimistöö kirjutamisse selle kõikidel etappidel: töötas läbi teemakohase teaduskirjanduse ja kirjutas teoreetilise osa, viis läbi andmeanalüüsi, vormistas tulemuste esitluse ning sõnastas järeldused ja arutelu.

Varasemale kirjandusele toetudes püstitati viis hüpoteesi:

- 1) SEL-i põhjal koostatud sekkumine parandab õpilaste õpitulemusi.
- 2) SEL-i põhjal koostatud sekkumine parandab õpilase tajutud heaolu.
- 3) SEL-i põhjal koostatud sekkumine parandab õpilase tajutud sotsiaalseid oskusi.
- 4) SEL-i põhjal koostatud sekkumine vähendab lapsevanema hinnangul lapse suhtlemisprobleeme.
- 5) SEL-i põhjal koostatud sekkumine vähendab lapsevanema hinnangul lapse emotsionaalseid probleeme.

Meetod

Valim

Uuringu valim koosnes Tartu Mart Reiniku 7. klassi õpilastest vanuses 13-14 eluaastat. Uuringusse kaasati 3. kooliastme õpilasi, kuna autorile teadaolevalt leidub 3. kooliastmele vähe sotsiaal-emotsionaalsel õppimisel põhinevaid sekkumisi (vt nt Durlak et al., 2015). Uuringusse kaasati kaks 7. klassi, kus kokku õpib 49 õpilast. Uuringu jaoks nõusolekute kogumise etapis langes valimist välja 10 õpilast, kes ei olnud sekkumises

osalemisega nõus või kelle vanemad ei andnud nõusolekut sekkumises osalemiseks. Ühe õpilase kohta puudusid täielikult küsimustike vastused, kuna õpilane puudus küsimustike täitmise päeval ning õpilase ja õpilase vanematega ei saadud kontakti. Seetõttu langes üks õpilane valimist välja. Kokku koosnes valim 38 katseisikust, kellest 22 kuulus sekkumise gruppi ning 16 kuulusid kontrollgruppi. Õpilastest vastas mõlemale küsitlusele 29 õpilast. Nendest õpilastest 15 kuulusid SEL gruppi ning 14 kontrollgruppi. Vanematest vastas mõlemale küsimustikule 30 vanemat, kellest 17 kuulusid SEL gruppi ning 13 kontrollgruppi.

Sekkumise loomine

Sekkumise loomisel lähtuti *Student Success Skills* sekkumise struktuurist. *Student Success Skills* sekkumine on näidanud positiivseid tulemusi SEL oskuste arenemisele ja hoiakute kujunemisele ning õpitulemuste paranemisele (León et al., 2011; Lemberger et al., 2015; CASEL, 2015). Käesoleva uuringu sekkumine planeeriti sarnaselt *Student Success Skills* sekkumisele 8 akadeemilise tunni pikkuseks, kus 5 tundi viiakse läbi iga nädal ning kolm viimast tundi viiakse läbi üks kord kuus.

Varasemad uuringud on näidanud, et parimaid tulemusi saavutasid programmid, mis järgisid akronüümi SAFE põhimõtteid (Durlak jt., 2011). Käesoleva magistritöö sekkumise läbiviimisel jälgiti SAFE põhimõtteid ehk jälgiti, et sekkumises olevad tegevused oleks järjestatud, aktiivsed, fokuseeritud ja selgesõnalised. Järjestatuse põhimõtte tagamiseks seostati iga eelnev tunni teema järgmise teemaga ning iga tunni alguses tuletati õpilastele eelneva tunni teemasid meelde ning loodi seos eelneva ja uue teema vahel. Iga tunni tegevused olid suunatud mõne konkreetse oskuse arendamisele ning tegevused olid üksteisega seotud ning loogiliselt järjestatud - esialgu tutvustati teemat, siis sooritati mõni teemaga seotud tegevus ning lõpetuseks peeti tegevusega seotud arutelu. Aktiivsuse põhimõtte tagamiseks kasutati tundide läbiviimisel aktiivõppe meetodeid nagu rühmatööd, mängud, ettekanded ja arutelud. Selleks, et sekkumine oleks fokuseeritud, kasutati isiklikele ja sotsiaalsetele oskustele pühendatud komponente nagu enda sotsiaalsete oskuste analüüsimine, enesejuhtimine ja enesehoolitsuse võtted. Selgesõnalisuse põhimõtte tagamiseks jälgiti, et sekkumise tundides arendataks viite kindlat SEL pädevust.

Nii Zinsi ja teiste (2004) kui ka CASEL-i (2015) juhendi järgi on SEL-il põhinevatel sekkumistel viis põhilist pädevust, mida soovitakse arendada. Nendeks on eneseteadlikkus,

enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhtlusoskus ning vastutustundlikke otsuste tegemine. Sekkumise loomisel arvestati SEL-i viie põhilise pädevuse kaasamisega. Selleks pühendati iga tund ühele nimetatud pädevusele. Esimeses tunnis sooviti arendada sotsiaalset teadlikkust mänguga, kus oli vajalik üksteisega arvestamine ning teise inimese märkamine (LISA 1). Teises tunnis arendati suhtlusoskusi harjutustega, mis õpetasid õpilasi märkama suhtlustõkkeid ning kasutama mina-sõnumeid. Kolmandas tunnis oli peamiseks teemaks enesejuhtimine ning tehti sissejuhatus eneseteadlikkuse teemasse ehk räägiti stressiga hakkama saamisest. Neljanda tunni teemaks oli sotsiaalne teadlikkus ning vastutustundlikke otsuste tegemine. Selleks täitsid õpilased üheskoos töölehte teiste inimeste mõjust isiklikele otsustele. Viienda tunni teemaks oli eneseteadlikkus ehk analüüsiti enda tugevusi ja nõrkusi ning arutleti, kuidas oma nõrkusi aktsepteerida. Lisaks tehti sissejuhatus automaatmõtete teemasse. Kolmes viimases tunnis korraldati juba läbitud teemasid, viies läbi erinevaid kinnistavaid harjutusi ja tegevusi.

Tundide sisu:*1. Tund - tutvumine + reeglid*

* Üldine tutvustus programmi kohta ning mängud, mis suunavad õpilasi teistega arvestama.

2. Tund - suhtlusoskus

* Suhtlusoskuse arendamine läbi eneseanalüüsi ning uute oskuste õpetamise. Suhtlustõkete tööleht ning mina-sõnumi läbi harjutamine. Kodune ülesanne arutada koos vanemaga enda ja nende suhtlustõkete üle.

3. Tund - Enesejuhtimisoskus

* SMART mudeli järgi eesmärkide seadmine ja vastava töölehe täitmise alustamine. Sissejuhatus teemasse toimetulek stressi ja tugevate tunnetega.

4. Tund - Otsustamine/sotsiaalne teadlikkus

* Toimetulek stressi ja tugevate tunnetega. Harjutusi enda rahustamiseks. Inimeste erinevused ja sarnasused. Kes sind mõjutab? Õpilastel paluti tunni järgselt saata enda SMART eesmärgi sõnastused ning õpilastele anti selle kohta kirjalik tagasiside.

5. Tund - Eneseteadlikkus

* Enda tugevuste ja nõrkuste üle arutlemine ning kuidas aktsepteerida ennast sellisena nagu oleme. Automaatmõtete tuvastamine.

6. Tund - eelnevate teemade kordamine + SMART eesmärgi aruteluring

SMART eesmärgi edusammude aruteluring. Enesehoolitsuse viiside grupitöö - plakatite koostamine.

7. Tund - eelnevate teemade kordamine + SMART eesmärgi aruteluring, kuidas kellelgi läheb

* Grupitööde ettekandmine. Mõttemustrite/mõtlemisvigade grupitöö - mõttevigade pusle.

8. Tund - eelnevate teemade kordamine + lõppkokkuvõtte SMART eesmärgi kohta

* Kokkuvõtte toimunud tundidest. Üksteise positiivsete omaduste märkamine - komplimentide tegemine. Tunni järgselt paluti õpilastel saata kokkuvõtte enda seniseks saavutatud eesmärgist ning anti kokkuvõttele tagasisidet.

Protseduur

Uuringus osalevat kooli teavitatati uuringust ja selle eesmärkidest. Uuringus osalejaid (s.t lapsevanemaid ja lapsi) informeeriti uuringu eesmärkidest 2 nädalat enne uuringu algust meili kaudu ning õpilastele jagati infot koolitunni lõpus. Õpilastele ja vanematele jagati informeeritud nõusoleku lehed. Õpilastele edastati informeeritud nõusoleku leht paber kandjal ning vanemal paluti informeeritud nõusolek allkirjastada digiallkirjaga või vajadusel paluda uuringu läbiviijal saata nõusoleku leht koju paber kandjal. Vanemad ja lapsed said teatada oma nõusolekust või nõusoleku puudumisest meili teel, telefoni teel või tagastades informeeritud nõusoleku lehe. Vanematega, kes ei andnud uuringus osalemise kohta tagasisidet, võeti nädala ja kahe nädala möödudes uuesti ühendust ning kontrolliti, kas vanem annab uuringus osalemiseks loa või mitte. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ja kõik osalised said soovi korral igal ajal uurimusest loobuda. Uuringus osalemine ei olnud tasustatud.

Õpilastel ja vanematel paluti sügisel ja kevadel täita sotsiaal-emotsionaalseid oskusi ja vaimset tervist hindavaid küsimustikke ning koguti infot õpilaste õpiedukuse kohta enne ja peale sekkumise läbiviimist. Vanemad täitsid küsimustikke Tartu Ülikooli testide keskkonnas KAEMUS. Õpilased täitsid 2020 aasta sügisel küsimustikke paber kandjal, kuid tulenevalt koroonaviiruse pandeemiast täitsid õpilased 2021 kevadel küsimustikke Tartu Ülikooli testide keskkonnas KAEMUS.

Sekkumise grupi õpilased osalesid kaheksas SEL-il põhinevas tunnis, mida viis läbi uurimuse läbiviija. Kontrollgrupp osales viies inimeseõpetuse tunnis ning ühes loodusõpetuse tunnis mida viis läbi uurimuse läbiviija. Kontrollgrupi tunnid põhinesid tavapärase ainetundide kavadel ning uuringu läbiviija sai enne tunni läbiviimist aineõpetajatelt juhised tunnis käsitlevate teemade kohta. Õpilased, kes ei andnud uuringus osalemiseks nõusolekut, ei täitnud küsimustikke ning neile anti võimalus tegeleda sekkumise toimumise ajal tavapärase tunnitööga.

Kokku viidi läbi kaheksa 45-minutilist sotsiaal-emotsionaalseid oskuseid arendavat tundi. Tundidest viis pidid toimuma iganädalaselt, viimased kolm tundi pidid toimuma ühe kaupa igal järgneval kuul, et tuletada õpilastele õpitut meelde ning teadmisi tundides rakendada. Tulenevalt õpetajatele sobivate asendustundide leidmisest ning koroonaviiruse piirangutest muutusid tundide läbiviimise aeg ja koht. Sekkumise kolmas tund viidi läbi kaks nädalat peale teise tunni toimumist ning sekkumise neljas ning viies tund viidi läbi Zoomi teel, samal päeval. Sekkumise viimane ehk kaheksas tund viidi koroonapiirangute tõttu läbi Zoomi teel. Esimene, teine, kuues ja seitsmes tund toimusid klassiruumis, tunniplaanis ettenähtud ajal.

Lisaks eelnevatele muudatustele, muudeti mõningal määral neljanda, kuuenda, seitsmenda ja kaheksanda tunni sisu. Esialgse sekkumise plaani järgi pidi 4. tund sisaldama harjutusi inimeste erinevuste ja sarnasuste kohta ning selle kohta, kuidas teiste arvamused võivad mõjutada õpilaste igapäevaseid otsuseid. Kuna kolmanda tunni SMART-mudeli teema võttis õpilastele seletamisel rohkem aega kui oli planeeritud, siis jätkati kolmanda tunni teemadega neljandas tunnis. Seega neljandas tunnis käsitleti lisaks planeeritud teemadele ka stressi ja tugevate tunnetega hakkama saamist ning viidi läbi üks teadveloleku harjutus. Kuues tund pidi esialgse plaani järgi sisaldama arutelu koduse harjutuse üle, kus õpilased pidid uurima, milliseid tugevusi vanemad õpilastes näevad. Kuna viies tund toimus Zoomi teel ning tund erines tavapärasest, siis ei jõutud viienda tunni lõpus õpilastele vastavat ülesannet tutvustada. Seetõttu ei olnud võimalik kuuendas tunnis harjutuse üle arutleda. Seitsmendale tunnile oli esialgu planeeritud SMART eesmärgi edusammude arutelu. Kuna eelmise tunni põhjal ilmnes, et õpilastele ei meeldinud klassiruumis enda eesmärgist rääkida, siis jäeti see tegevus tunnist välja ning pakuti õpilastele võimalust sekkumise läbiviijale kirjalikult enda eesmärgist kirjutada ja vajadusel nõu küsida. Eesmärgist rääkimise asemel

lõpetati eelmises tunnis alustatud enesehoolitsuse viiside plakatid ning õpilased tegid ettekanded. Kaheksandasse tundi oli samuti planeeritud arutelu õpilaste SMART eesmärgini jõudmisest, kuid selle asemel paluti õpilastel anda kirjalik tagasiside enda eesmärgini jõudmise kohta. Sekkumise läbiviija andis kõigile tööde esitajatele sisukat tagasisidet eesmärgini jõudmise kohta. Kaheksandasse tundi oli planeeritud ka esimeses tunnis läbi viidud mängu kordamine, et jälgida, kas õpilased arvestavad mängu mängides üksteisega rohkem. Kuna kaheksas tund toimus Zoomi teel, siis ei olnud võimalik mängu läbi viia.

Hoagwood jt. (2007) metaanalüüsi tulemustest järeldati, et sekkumise efektiivsuse saavutamiseks on oluline vanemate ja õpetajate kaasamine. Vanemate kaasamiseks korraldati videokoosolek, kus koolipsühholoog ehk uuringu läbiviija andis üldise info sekkumise kohta. Koosolek viidi läbi 23. septembril Zoomi vahendusel. Koosoleku kutse saadeti vanematele meili teel ning liituda said kõik huvilised. Edaspidi hoiti vanemaid iga tunni järgselt kursis sellega, mida koos noortega õpiti. Selleks saadeti iga tunni kohta kokkuvõtte vanemate meiliaadressile. Inimeseõpetuse õpetaja oli kursis läbi viidud tundide sisuga ning viibis kohal viies SEL tunnis ning kolmes kontrollgrupi tunnis.

Kokku kestis sekkumine 5 kuud. Sekkumisega alustati 11. novembril 2020 ning lõpetati 12. märtsil 2021. Sekkumise kava on läbi vaadatud ja heaks kiidetud Tartu Ülikooli Inimuurigute eetika komitee poolt (luba nr. 322/T-14).

Küsimustikud

Õpilastele mõeldud küsimustikud

Õpilastel paluti sügisel ja kevadel täita Maailma Terviseorganisatsiooni (WHO, 1998) heaolu indeksi küsimustik (WHO-5) ja Sotsiaalsete oskuste küsimustik (Kaldoja, 2015). Õpilaste üldist vaimset tervist mõõdeti eesti keelse WHO-5 heaolu indeksi abil (WHO-5). Küsimustiku abil hinnati õpilaste subjektiivset enesetunnet viimase kahe nädala jooksul. Küsimustik koosneb viiest lühikesest väitest (nt „Ma tunnen end rõõmsa ja heatujulisena”; „Mu igapäevaelu pakub mulle huvi”), millele palutakse õpilastel vastata skaalal 0-5, kus “0” = mitte kunagi ning “5” = kogu aeg. Kõrgem skoor inditseerib subjektiivse heaolu kõrgemat taset.

Sotsiaalsete oskuste küsimustik (Kaldoja, 2015) on mõeldud kasutamiseks koolikeskkonnas, et saada ülevaatlikum pilt õpilase sotsiaalsete oskuste olulistest aspektidest.

Küsimustiku abil on võimalik teada saada, kuidas õpilane hindab oma enesekontrollivõimet, huumorisoont, suhtlemisoskust ja prosotsiaalset käitumist. Küsimustik koosneb 11st väitest (nt „Ma leian kergesti uusi sõpru”; „Ma märkan, kui keegi on solvunud või kurb”), millele palutakse õpilastel vastata skaalal 1-4, kus „1” = üldse ei iseloomusta, „2” = pigem ei iseloomusta, „3” = pigem iseloomustab, „4” = iseloomustab peaaegu alati.

Uuringu lõpus esitati õpilastele kolm avatud vastusega küsimust: „Mis sulle sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavates tundides meeldis?”; „Millist uut infot sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavatest tundidest said?”; „Mida võiks sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavates tundides muuta?”.

Lisaks võrreldi kõigi uuringus osalevate õpilaste sekkumise eelset ja järgset hinneteseisu, et saada infot sekkumise mõjust õpitulemustele. Sekkumise eel ja järel vaadati õpilaste emakeele hinnet, matemaatika hinnet ja loodusainete koondhinnet ning üldist keskmist hinnet. Võrdlusesse võeti eelmise aasta teise trimestri hinded ning uuringu ajal käiva õppeaasta esimese ja teiste trimestri hinded. Hinded saadi õpilaste ja vanemate varasemal nõusolekul eKooli keskkonnast. 6. klassi hinnete võrdlemisega sooviti näha, kas juba sekkumise eelselt esines olulisi muutusi hinnetes, mis võiksid mõjutada ka sekkumise aegseid hindeid. Analüüsisesse kaasati 6. klassi 2. trimestri hinded, kuna koroonapandeemia tõttu ei rakendatud koolis eelmise aasta kolmandal trimestril eristavat hindamist ning tavapärane õppetöö oli häiritud.

Vanematele mõeldud küsimustikud

Vanematel paluti sügisel ja kevadel oma lapse kohta täita 5-15 küsimustik. Küsimustiku 5-15 originaalversioon on mõeldud lapse üldiste tugevuste ja raskuste hindamiseks. Antud uurimistöös kasutatakse vaid küsimustiku sotsiaalsete oskuste ja emotsionaalsete probleemide alapunkte, kuna sooviti koguda vaid neid andmeid, mis on uuringu eesmärgiga kooskõlas. Küsimustik sisaldab 27 väidet lapse suhtlemisprobleemide esinemise kohta ning 25 väidet lapse emotsionaalsete probleemide kohta. Vastamiseks esitati vanemale kolm vastusevarianti 1) Ei kehti minu lapse kohta 2) Mõnikord/ mõningal määral kehtib minu lapse kohta 3) Kehtib täielikult minu lapse kohta.

Andmeanalüüs

Sekkumise järgselt viidi läbi andmeanalüüsid, kasutades programmi JASP (2020) versiooni 0.14.1. Õigete statistiliste andmeanalüüsi meetodite valimiseks kontrolliti muutujate normaaljaotuslikkust Shapiro-Wilki testi abil. Eeldusi testides ilmnas, et kõik andmed ei olnud normaaljaotuslikud. Kuna kõik andmed ei olnud normaaljaotuslikud, kasutati gruppide vahelisteks võrdlusteks mitteparameetrilist Mann-Whitney U-testi ja parameetrilist sõltumatu gruppide t-testi. Selleks, et analüüsida gruppide tulemuste muutumist ajas, kasutati parameetrilist sõltuvate gruppide t-testi, korduvmõõtmistega ANOVA testi ning mitteparameetrilist Wilcoxon'i astakmargitesti. Korrelatsioonikordajate väärtuseid hinnati vastavalt Coheni jaotusele (Cohen, 1988) tugevaks, kui korrelatsioonikordaja oli suurem kui 0,5, mõõdukas, kui kordaja oli vahemikus 0,3-0,4 ning nõrgaks kui korrelatsioonikordaja oli vahemikus 0,1-0,3. Efekti suurust hinnati väikeseks kui $d = 0,2$ -0,4, mõõdukaks kui $d = 0,5$ -0,7 ning suureks kui $d \geq 0,8$ (Cohen, 1988). Antud uurimuses oli kasutusel statistilise olulisustõenäosuse piirina p -väärtus $< 0,05$.

Tulemused

SEL sekkumise mõju õpitulemustele

Mann-Whitney U-testi tulemusel leiti, et kahe grupi vahel esines sekkumise eelselt statistiliselt olulisi erinevusi. Erinevused kahe grupi vahel esinesid sügisestes eesti keele ($U = 285,5$, $p < 0,001$, $r = 0,622$), matemaatika ($U = 305$, $p < 0,001$, $r = 0,733$), loodusainete ($U = 280,5$, $p < 0,001$, $r = 0,594$) ja trimestri keskmistes hinnetes ($U = 293$, $p < 0,001$, $r = 0,665$). Samuti esinesid kahe grupi vahel erinevused kevadistes eesti keele ($U = 267,5$, $p = 0,005$, $r = 0,520$), matemaatika ($U = 304$, $p < 0,001$, $r = 0,727$), loodusainete ($U = 274$, $p = 0,003$, $r = 0,557$) ning trimestri keskmistes hinnetes ($U = 282,5$, $p = 0,002$, $r = 0,605$). Lisaks leiti statistiliselt oluline erinevus kahe grupi vahelistes 6. klassi matemaatika ($U = 288,5$, $p < 0,001$, $r = 0,639$) ja eesti keele ($U = 253,5$, $p = 0,016$, $r = 0,440$) keskmises hinde. Tulemused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1.*Sekkumise grupi ja kontrollgrupi keskmiste hinnete võrdlus (Mann-Whitney U-test)*

Sõltuv muutuja	SEL grupp (n= 22)		Kontrollgrupp (n= 16)		Mann-Whitney U-test		
	M	SD	M	SD	U	p	r
Eestik. 6.klass	4,636	0,539	4,188	0,629	253,5	0,016	0,440
Eestik. sügis	4,705	0,480	4,031	0,531	285,5	< 0,001	0,622
Eestik. kevad	4,477	0,645	3,938	0,602	267,5	0,005	0,520
Matem. 6. klass	4,864	0,351	4,063	0,680	288,5	< 0,001	0,639
Matem. sügis	4,591	0,590	3,500	0,730	305,0	< 0,001	0,733
Matem. kevad	4,545	0,671	3,500	0,516	304,0	< 0,001	0,727
Loodusained 6.kl	4,773	0,528	4,688	0,479	196,5	0,424	0,116
Loodusained sügis	4,791	0,345	4,419	0,299	280,5	0,001	0,594
Loodusained kevad	4,623	0,414	4,256	0,280	274,0	0,003	0,557
Keskmine 6.kl	4,745	0,323	4,590	0,316	237,5	0,068	0,349
Keskmine sügis	4,736	0,297	4,316	0,315	293,0	< 0,001	0,665
Keskmine kevad	4,666	0,336	4,252	0,352	282,5	0,002	0,605

Selleks, et analüüsida SEL ja kontrollgrupi keskmiste hinnete muutumist ajas, viidi läbi Wilcoxon'i astakmärgitist ja sõltuvate muutujate t-test. Testi tulemusena ei leitud statistiliselt olulisi muutusi õpilaste sügisestes ja kevadistes õpitulemustes. Küll aga leiti statistilisel oluline muutus kontrollgrupi ja sekkumise grupi hinnetes, kui võrreldi 6. klassi teise trimestri hindeid 7. klassi sügiseste ja kevadiste hinnetega. Wilcoxon'i astakmärgitesti tulemusena leiti, et sekkumise grupi 6. klassi matemaatika hinne (mediaan = 5) oli statistiliselt olulisel määral kõrgem sekkumise grupi kevadisest matemaatika hindest (mediaan = 5), $Z = 40$, $p = 0,023$, $r = 0,778$ ning sügisest matemaatika hindest (mediaan = 5), $Z = 31,5$, $p = 0,041$, $r = 0,750$.

Kontrollgrupiga läbi viidud Wilcoxon'i astakmärgitesti tulemustest selgus, et kontrollgrupi 6. klassi matemaatika hinne (mediaan = 4) oli statistiliselt olulisel määral kõrgem sügisest matemaatika hindest (mediaan = 4), $Z = 36$, $p = 0,008$, $r = 1$ ja kevadisest matemaatika hindest (mediaan = 3,5), $Z = 36$, $p = 0,008$, $r = 1$ ning kontrollgrupi 6. klassi

loodusõpetuse keskmine hinne (mediaan = 5) oli statistiliselt olulisel määral kõrgem kevadisest loodusõpetuse keskmisest hindest (mediaan = 4,3), $Z = 96$, $p = 0,007$, $r = 0,829$. Sõltuvate muutujate t-testi analüüside tulemusel leiti, et kontrollgrupi 6. klassi keskmine hinne (mediaan = 4,615) oli statistiliselt olulisel määral kõrgem sügisest keskmisest hindest (mediaan = 4,3), $p < 0,001$, $d = 1,353$ ja kevadisest keskmisest hindest (mediaan = 4,215), $p < 0,001$, $d = 1,268$.

Mann-Whitney U-testi tulemusena leiti, et kahe grupi vahel esines statistiliselt olulisi erinevusi kevadiste ja sügiseste eesti keele ($U = 267,5$; $p = 0,005$; $r = 0,520$), matemaatika ($U = 304,0$; $p < 0,001$; $r = 0,727$), loodusainete ($U = 274,0$; $p = 0,003$; $r = 0,557$) ja keskmistes hinnetes ($U = 282,5$; $p = 0,002$; $r = 0,605$). Tabelis 1 on välja toodud SEL ja kontrollgrupi keskmised hinded 6. klassi teisel trimestril, sügisel ning kevadel. Tulemustest järeldub, et esimene hüpotees, et SEL-il põhjal koostatud sekkumine parandab õpilaste õpitulemusi, ei saanud kinnitust.

SEL sekkumise mõju õpilase vaimsele tervisele

Teise hüpoteesi kohaselt eeldati, et SEL-i põhjal koostatud sekkumine parandada õpilase tajutud heaoluolu. Hüpoteesi testimiseks viidi läbi Mann-Whitney U-test, et võrrelda omavahel kahe grupi keskmisi hinnanguid enda vaimsele tervisele. Kahe grupi vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust sügisestes ega kevadistes vaimse heaolu hinnangutes (Tabel 2). Selleks, et analüüsida vaimse heaolu hinnangu muutumist ajas, kasutati sekkumise grupi tulemuste analüüsimisel sõltuvate gruppide t-testi ning kontrollgrupi puhul Wilcoxon'i astakmärgitesti. Andmeanalüüsi tulemusena ei leitud statistiliselt olulisi muutusi SEL ega kontrollgrupi WHO-5 heaolu indeksi skoorid. Seega teine hüpotees, et SEL-il põhjal koostatud sekkumine parandab õpilase tajutud heaolu, ei saanud kinnitust. Mõlema grupi keskmised WHO-5 heaolu testi tulemused ja sotsiaalsete oskuste tulemused on kuvatud tabelis 2.

Tabel 2.

Sekkumise grupi ja kontrollgrupi vaimse heaolu hinnangute keskmiste võrdlus (Mann-Whitney U-test)

Sõltuv muutuja	SEL grupp (n = 15)		Kontrollgrupp (n = 14)		Mann-Whitney U-test		
	M	SD	M	SD	U	p	r
WHO sügis	15,533	3,137	12,929	5,151	133,0	0,224	0,267
WHO kevad	16,067	3,826	14,929	5,731	108,5	0,895	0,033

SEL sekkumise mõju õpilase sotsiaalsetele oskustele

Kolmandana püstitati hüpotees, et SEL-il põhjal koostatud sekkumine parandab õpilase enda tajutud sotsiaalseid oskusi. Sõltumatute muutujatega t-testi tulemustest selgus, kahe grupi vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust sügisestes ja kevadistes sotsiaalsete oskuste hinnangutes (Tabel 3). Selleks, et analüüsida sotsiaalsete oskuste hinnangu muutumist ajas, kasutati korduvmõõtmistega ANOVA testi. Andmeanalüüsi tulemusena leiti, et sekkumise tagajärjel ei muutunud statistiliselt olulisel määral SEL grupi hinnang enda sotsiaalsetele oskustele. Seega kolmas hüpotees ei saanud kinnitust. Mõlema grupi keskmised hinnangud enda sotsiaalsetele oskustele on kuvatud tabelis 3.

Tabel 3.

Sekkumise grupi ja kontrollgrupi sotsiaalsete oskuste hinnangute keskmiste võrdlus (Student t-test)

Sõltuv muutuja	SEL grupp (n = 17)		Kontrollgrupp (n = 13)		Student t-test		
	M	SD	M	SD	p	Coheni d	t
Sots. oskused sügis	32,933	4,334	32,357	3,692	0,704	0,143	0,384
Sots. oskused kevad	32,267	3,305	33,000	1,881	0,473	-0,270	-0,727

SEL sekkumise mõju vanema poolt hinnatud suhtlemisprobleemide esinemisele

Neljandaks hüpoteesiks oli, et SEL-il põhjal koostatud sekkumine vähendab lapsevanema hinnangul lapse suhtlemisprobleeme. Sõltumatute muutujatega t-testi tulemustest selgus, et kahe grupi vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust sügisestes ja kevadistes vanemate hinnangutes õpilaste suhtlemisprobleemide esinemisele (Tabel 4).

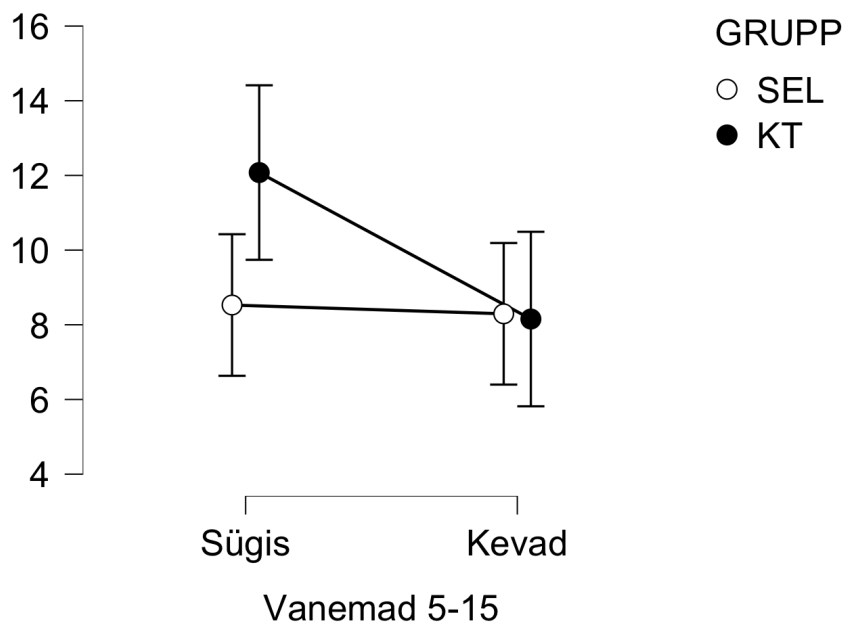
Korduvmõõtmistega ANOVA tulemused leidsid, et sekkumise grupi lapsevanemate hinnangutes ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi sügisese ja kevadise mõõtmise vahel (joonis 1). Vanemate hinnangul ei vähenenud sekkumise grupi õpilaste suhtlemisprobleemid ning neljas hüpotees ei leidnud seega kinnitust. Gruppide keskmised hinnangud on kuvatud tabelis 4.

Tabel 4.

Sekkumise grupi ja kontrollgrupi vanemate poolt antud hinnangud suhtlemisprobleemide esinemisele (Student t-test)

Sõltuv muutuja	SEL grupp (n = 17)		Kontrollgrupp (n = 13)		p	Student t-test	
	M	SD	M	SD		Coheni d	t
Suhtlemisprobleemid sügis	8,529	5,444	12,077	8,764	0,177	-0,510	-1,384
Suhtlemisprobleemid kevad	8,294	5,764	8,154	5,625	0,947	0,025	0,067

Joonis 1. Vanemate hinnang lapse suhtlemisprobleemide esinemisele



SEL sekkumise mõju vanema poolt hinnatud emotsionaalsete probleemide esinemisele

Viienda hüpoteesi kohaselt oletati, et SEL-i põhjal koostatud sekkumine vähendab lapsevanema hinnangul lapse emotsionaalseid probleeme. Mann-Whitney U-testi tulemustest

selgus, et kahe grupi vahel ei esinenud statistiliselt olulist erinevust sügisestes ja kevadistes vanemate hinnangutes õpilaste emotsionaalsete probleemide esinemisele (Tabel 5).

Wilcoxon'i astakmäärgitist tulemused näitasid, et kummagi grupi lapsevanemate hinnangutes ei esinenud statistiliselt olulisi erinevusi sügisese ja kevadise mõõtmise vahel. Seega sekkumise järgselt ei toimunud statistiliselt olulist muutust sekkumise grupi vanemate hinnangutes lapse emotsionaalsete probleemide esinemisele ning viies hüpotees ei leidnud kinnitust. Kahe grupi keskmiste tulemused on kuvatud tabelis 5.

Tabel 5.

Sekkumise grupi ja kontrollgrupi vanemate poolt antud hinnangud emotsionaalsete probleemide esinemise (Mann-Whitney U-test)

Sõltuv muutuja	SEL grupp (n = 17)		Kontrollgrupp (n = 13)		Mann-Whitney U-test		
	M	SD	M	SD	U	p	r
Emots. probleemid sügis	5,294	4,165	7,615	5,709	82,0	0,239	-0,258
Emots. probleemid kevad	5,824	4,362	7,000	6,191	102,0	0,737	-0,077

Õpilaste hinnang SEL-il põhinevale sekkumisele

Lisaks küsimustikele andsid õpilased vastused kolmele avatud küsimusele: “Mis sulle sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavates tundides meeldis?”; “Millist uut infot sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavatest tundidest said?”; “Mida võiks sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavates tundides muuta?”.

Küsimusele “Mis sulle sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavates tundides meeldis?” vastasid 15 SEL grupis olnud õpilast. Õpilased vastasid, et neile meeldisid mängud, rühmatööd, arutelud, koostöö, suhtlus teistega. Mõned näited õpilaste vastustest: “Pinget polnud ja sai teisi inimesi rohkem tundma õppida”; “Koostööd, grupitööd, suhtlus ja ühised ülesanded, mängud”; “Kõik oli uus ja huvitav”; “Jäin täiesti rahule ja mulle meeldis nt esimene tund”; “Mulle meeldisid mõnede tundide teemad.”; “Mulle meeldis stressiga toimetuleku teema”.

Küsimusele “Millist uut infot sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavatest tundidest said?” vastasid 15 SEL grupis olnud õpilast. Õpilased vastasid, et nad õppisid peamiselt suhtlemisoskusi, eesmärgini jõudmist (SMART-mudel) ning emotsioonidega hakkama

saamist. Mõned näited õpilaste vastustest: “et parem on keskenduda ühele asjale mitte mitmele samal ajal”; “kuidas eesmärki saavutada, emotsioonide kontrollimine”; “ma oskan nüüd rohkem inimestega suhelda”; “Kuidas leevendada stressi ning tulla stressiga toime”; “SMART mudel, suhtlemistõkked”. Viieteistkümnest õpilasest kolm vastasid, et nad ei õppinud midagi uut või ei mäleta, mida nad õppisid.

Küsimusele “Mida võiks sotsiaal-emotsionaalseid oskusi arendavates tundides muuta?”, vastasid 15 SEL grupis olnud õpilast. Õpilased vastasid, et tunnid võiksid olla lõbusamad (rohkem mängu), üks õpilane tundis, et tundides pandi liialt palju rõhku koolile ning kolm õpilast tundsid, et tundides võiks olla vähem teemade kordusi ning rohkem uut ja põnevat infot. Näited õpilaste vastustest: “Minu jaoks seostati seda väga kooliga ja ma arvan, et koolile tuleks vähem rõhku panna.”; “Rääkida rohkem infot ja vähem korrata sama asja”; “Teha need lõbusamaks”; “Rohkem palli viskamist”. Seitse õpilast vastas, et nad ei sooviks tundide juures midagi muuta: “Kõik oli väga kasulik ja tore”; “Kõik oli tore :)”; “Mitte midagi”.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli teada saada, mil määral aitab sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel (SEL) põhinev sekkumine kaasa põhikooli 3. kooliastme õpilaste õpitulemuste, sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste ning vaimse tervise edendamisele. Varasemate uuringute kokkuvõtetest lähtudes püstitati viis hüpoteesi, milles eeldati, et SEL-i põhjal koostatud sekkumine parandab õpilaste õpitulemusi, tajutud heaolu ja õpilase enda tajutud sotsiaalseid oskusi ning vähendab lapsevanema hinnangul lapse sotsiaalseid ja emotsionaalseid probleeme.

Õpilaste õpitulemused

Varasemad uuringud on näidanud SEL positiivset mõju õpiedukusele (Zins jt., 2004; Durlak jt., 2011). Antud magistritöö tulemused ei olnud kooskõlas varasemate uuringutega, kuna tulemustest ilmnes, et sekkumisgrupi õpilaste hinded ei paranenud statistiliselt olulisel määral võrreldes sekkumiseelse tasemega. Tulemuste puudumine võis olla tingitud sekkumise eelsest keskmiste hinnete erinevustest, kus sekkumise grupi tulemused matemaatikas, eesti keeles, loodusainetes ning üldises keskmises hinded olid kõrgemad, kui kontrollgrupi keskmised hinded. Seetõttu võis ilmned laeefekt, kus SEL grupi õpilaste

hinded oli juba sügisel niivõrd kõrged, et hinnete paranemine statistiliselt olulisel määral ei olnud võimalik. Seejuures jäid gruppide vahelised erinevused keskmistes hinnetes püsima ka peale sekkumise läbiviimist. Sekkumise grupi keskmised hinded jäid peale sekkumist kõrgemaks kui kontrollgrupi keskmised hinded.

Lisaks sekkumise eelsetele ja järgsetele hinnete võrdlusele lisati võrdlusesse ka õpilaste 6. klassi teise trimestri keskmised eesti keele, matemaatika ja loodusainete hinded ning üldine keskmine hinne, et näha kas sekkumise eelselt esines olulisi muutusi hinnetes, mis võiksid mõjutada ka sekkumise aegseid hindeid. Tulemusena selgus, et sekkumise grupi matemaatika keskmine hinne oli 6. klassis statistiliselt olulisel määral kõrgem 7. klassi esimese ja teise trimestri matemaatika keskmistest hinnetest. Seega halvenes sekkumise grupi matemaatika keskmine hinne juba enne sekkumisega alustamist statistiliselt olulisel määral. Seejuures ei esinenud statistiliselt olulist muutust sekkumise grupi sügisestes ja kevadistes matemaatika keskmistes hinnetes. Seega võib oletada, et sekkumine võis mõningal määral aidata säilitada keskmise hinde kõrgemat taset, kuid sekkumise positiivset mõju hinnete ei saa uuringu tulemuste pealt väita. Lisaks peab arvesse võtma põhikooli riikliku õppekava (2021) lisa 3, mis käsitleb matemaatika 2- ja 3. kooliastme ainekava. Matemaatika ainekavas esineb erinevusi 7. klassis ja 6. klassis käsitletavate teemade vahel (Põhikooli riiklik õppekava – Riigi Teataja, 2021). Võib oletada, et 7. klassi matemaatika ainekava võis õpilastele olla oluliselt keerulisem, kui 6. klassi matemaatika ainekava. Ainekava muutusest tingitult võisid alaneda õpilaste hinded 7. klassi sügisel

Võrreldes kontrollgrupi 6. klassi hindeid 7. klassi esimese ja teise trimestri hinnetega, leiti mitmeid statistiliselt olulisi erinevusi. Kontrollgrupi matemaatika ja keskmise hinde tulemus oli 6. klassis statistiliselt olulisel määral kõrgem võrreldes 7. klassi sügisese ja kevadise matemaatika ja keskmise hinde tulemusega. Kontrollgrupi loodusainete 6. klassi keskmine hinne oli statistiliselt olulisel määral kõrgem 7. klassi sügisese loodusõpetuse keskmisest hindest. Seega on sarnaselt sekkumise grupile märgata hinnete langust kuuenda ja seitsmenda klassi hinnete vahel. Märgata on erinevusi nii matemaatika kui ka keskmistes hinnetes, mis võib olla tingitud 3. kooliastme õppekava erinevusest. Põhikooli riikliku õppekava (2021) § 15 järgi on võrreldes 6. klassiga 7. klassis neli uut õppeainet, milleks on füüsika, keemia, bioloogia ja geograafia. Võib oletada, et nelja uue aine lisandumine 7. klassis võis negatiivselt mõjutada õpilaste hindeid,

Kuigi ühelt poolt võib väita, et antud uurimuses saadud tulemused ei ole kooskõlas varasemate SEL sekkumise uuringutega, siis teiselt poolt ei ole leitud palju sekkumisi, mis oleksid näidanud positiivset mõju 3. kooliastme õpilastele (Durlak et al., 2015). Antud uuringu sekkumine viidi läbi 3. kooliastme õpilastega, seega statistiliselt oluliste tulemuste puudumine õpilaste hinnetes on kooskõlas nende varasemate uuringutega, milles ei ole 3. kooliastme puhul positiivset efekti tähendatud.

Uurimuse käigus kaasati sekkumisse vanemaid ja õpetajaid, kuna varasemad uurimused on leidnud, et vanemate ja õpetajate kaasamine on sekkumise efektiivsuse saavutamiseks oluline (Hoagwood, 2007). Antud uuringusse kaasati vanemaid informatiivse veebikoosoleku abil enne sekkumisega alustamist. Lisaks saadeti vanematele iga SEL tunni järgselt meili teel kokkuvõtte tunnis tehtust. Õpilaste ja vanemate koostöö suurendamiseks saadeti õpilastega koju tööleht, mida õpilased pidid koos vanemaga täitma. Kuigi vanemaid prooviti mõningal määral sekkumisse kaasata, siis osales sekkumise eelsel koosolekul vähem kui 10 vanemat. Lisaks ei ole andmeid selle kohta, kui paljud vanemad tundide kokkuvõtteid lugesid ehk ei ole teada, kui kaasatud olid vanemad tundide sisusse. Tunnis kogutud info taustal saab nentida, et enamus õpilasi ei täitnud 2. tunni lõpus antud ülesannet koos vanemaga töölehte täita. Ülesande mitte sooritamine võis olla tingitud SEL tundide vabatahtlikkuse aspektist, kus tunni läbiviijal ei olnud õigust tööd hindeliselt hinnata ning seega võis ülesande tegemine õpilaste jaoks vähe motiveeriv olla. Kuigi vanemaid kaasati sekkumise protsessi, siis mõningaljuhul ei olnud vanemad ise kaasatusest huvitatud ning ei ole infot selle kohta, kui paljud vanemad hoidsid end sekkumise tundide sisuga kursis. Lisaks oli õpetajate kaasamine antud uuringus puudulik. Sekkumisse kaasati vaid üks aineõpetaja - inimeseõpetuse õpetaja viibis viies SEL tunnis ning oli kursis tundides läbitavate teemadega. Õpetajate suurem kaasamine ei olnud antud uurimuse puhul ajalise ressursi puudumise tõttu võimalik.

Sekkumise struktuuri loomisel kasutati varasemalt õpitulemustele positiivset mõju avaldanud *Student Success Skills* sekkumise (León et al., 2011; Lemberger et al., 2015; CASEL, 2015) ajalist struktuuri. Kahjuks ei olnud distantsõppe tõttu võimalik täielikult järgida *Student Success Skills* sekkumise struktuuri, mistõttu viidi üks tund läbi hiljem, kui igal järgneval nädalal ning ühel korral viidi läbi kaks tundi korraga. Kolm SEL tundi viidi läbi interneti vahendusel, mis ei ole kooskõlas varasemates uuringutes kasutatud meetoditega,

kus sekkumised viidi läbi koolis koha peal. Võib oletada, et struktuuri osaline järgimine võis mõjuda negatiivselt antud sekkumise tulemuslikkusele.

Antud magistritöö sekkumise loomisel järgiti akronüümi SAFE, mis varasemate uurimuste kohaselt peaks suurendama sekkumise tulemuslikkust õpitulemuste parandamisel (Durlak et al., 2011). Käesoleva uurimuse tulemused ei kinnita akronüümi SAFE järgimise tulemuslikkust. Siiski tuleb olla järeltulete tegemisel ettevaatlik, kuna antud uurimuse valim oli väike ning lisaks SAFE kriteeriumite järgimisele esines sekkumisperioodil mitmeid muid muutujaid, mis võisid tulemust mõjutada.

Õpilaste hinnang enda vaimsele tervisele ja vanemate hinnang õpilaste emotsionaalsete probleemide esinemisele

Andmeanalüüsi tulemusena ei leitud sekkumise järgselt statistiliselt olulist tajutud heaolus tõusu sekkumise grupil. Samuti ei raporteerinud vanemad sekkumise järgselt statistiliselt olulist muutust sekkumise grupi õpilaste emotsionaalsete probleemide esinemises. Tulemused ei ole kooskõlas varasemate uuringutega, mis on SEL sekkumiste puhul näidanud positiivset mõju eelkõige vaimsele tervisele (Hoagwood, 2007). Hoagwoodsi ja teiste metaanalüüsi tulemusena leiti, et 61 SEL-il põhinevat sekkumist 64st mõjusid positiivselt õpilaste vaimsele tervisele. Seega vaid kolme uuringu puhul puudusid positiivsed mõjud vaimsele tervisele. Seega eelnevate uuringute tulemuste taustal ei ole antud uuringu tulemused ootuspärased.

Antud uurimuse puhul ilmnas, et sekkumise grupi hinnangud enda vaimsele tervisele olid juba sügisel kõrgemal tasemel kontrollgrupi hinnangutest. Seega antud valimi pealt ning ainult käesoleva uurimuse raames võib järeldada, et sekkumise grupi õpilaste risk kogeda elu jooksul vaimse tervise haigusi oli pigem madal. Greenberg jt. (2001) nendivad, et on mitmeid sekkumise uuringuid, mis demonstreerivad tugevamat mõju sekkumiste puhul, mis on läbi viidud kõrgema riskiga õpilaste gruppidega (Kellam et al., 1998; Reid et al., 1999; Stoolmiller et al., 2000). Antud uuringu raames viidi läbi ennetav sekkumine ehk sekkumise eelselt ei valitud välja riskigruppi kuuluvaid õpilasi. Seega sekkumise grupi vaimse tervise kõrge tase võib seletada antud uuringu tulemusi, kus SEL grupi vaimse tervise hinnangud ei paranenud.

Statistiliselt olulise tulemuse puudumine võib olla mõjutatud ka sekkumise ajal kestnud koroonapandeemiast. Inimeste isoleerimine üksteisest on vajalik meede vältimaks viiruse levikut, kuid seoses isolatsioonis viibimisega väheneb õpilaste sotsiaalsus (de Figueiredo et al., 2021) Vähene sotsiaalsus võib mõjutada inimese vaimset tervist (de Figueiredo et al., 2021). Uuringud on näidanud, et koroonaviirus on avaldanud negatiivset mõju inimeste vaimsele tervisele (Xiong et al., 2020). Seejuures 7-13 aastaste laste puhul on koroonaviiruse mõjuna märgatud kaalutõusu, suurenenud unevajadust ja interneti kasutamise tõusu (Adıbelli & Sümen, 2020). Noorukite puhul (14-17 aastat) on koroonapandeemia tagajärjel tähendatud mitmeid muutusi nende suhetes vanemate ja sõpradega, on leitud negatiivsete emotsioonide kogemise suurenemist ning positiivsete emotsioonide kogemise vähenemist (Rogers et al, 2021). Varasematele koroonapandeemiaga seotud uuringutele tuginedes võib oletada, et õpilaste tajutud heaolu skooride paranemise puudumine võib olla tingitud pandeemia mõjudest. Õpilastel võis olla keerulisem kogeda positiivseid emotsioone ning seega võis koroonapandeemiast tingitud vaimse tervise halvenemine vähendada sekkumise efektiivsust õpilaste vaimse tervise parandamisel.

Õpilaste hinnang enda sotsiaalsetele oskustele ja vanemate hinnang õpilaste suhtlemisprobleemide esinemisele

Andmeanalüüsi tulemusena selgus, et sekkumise järgselt ei esinenud statistiliselt olulist muutust sekkumise grupi õpilaste tajutud sotsiaalsetes oskustes. Samuti ei leitud sekkumise järgselt statistiliselt olulisi muutusi vanemate hinnangutes õpilaste sotsiaalsete probleemide esinemisele. Antud uurimuse tulemused ei ole kooskõlas varasema meta-uuringuga, kus leiti SEL sekkumise statistiliselt oluline mõju sotsiaalsete oskuste paranemisele (Hoagwood, 2007).

Saadud tulemuste võrdlemiseks varasemate uuringutega vaadeldi lähemalt Hoagwoodi meta-uuringusse kaasatud sekkumisi, mis olid saavutanud edu sotsiaalsete oskuste parandamisel. *Conduct Problems Prevention Research Group*-i (1999a; 2002; 2004) poolt läbiviidud sekkumised viidi läbi 6-11-aastaste õpilastega ning sekkumine kestis 7 kuud kuni 1,5 aastat. Sekkumisega sooviti vähendada riskigruppi kuuluvate õpilaste sotsiaalseid oskusi. Sekkumised (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999a; 2004) oli intensiivsed - esimesel aastal toimusid iganädalased 2-tunnised kohtumised, mille jooksul

viidi läbi SEL-il põhinevat sekkumist õpilastega, samal ajal kui vanemad viibisid vanemlike oskuste õppimise grupis. Viimased 30-minutit toimus sekkumine koos laste ja vanematega. Lisaks eelnevale juhendati sekkumise käigus õpilasi õppimisel, kaasati sekkumisse kogu kool ning tehti koduviisiite. Sekkumise tulemusena leiti, et õpilaste sotsiaalsed oskused paranesid olulisel määral. Aastal 1999b (Conduct Problems Prevention Research Group) tehtud uuringus viisid õpetajad läbi 57 SEL tundi 1 aasta jooksul ning sekkumise gruppi kuulusid keskmiselt 6-aastased lapsed. Sekkumine oli mõeldud riski-gruppi kuuluvatele koolidele, mis defineeriti naabruskonnas esineva kuritegevuse määra ja sotsiaal-majandusliku seisuse järgi. Tulemusena leiti olulisi muutusi eakaaslaste hinnangutes agressiooni ja hüperaktiivsele/häirivale käitumisele ning vaatlajate hinnangutes klassiruumi atmosfäärile. Catalano ja teised (2003) viisid läbi uuringu 6-7-aastaste lastega, kus rakendati kooliülest sekkumist riskigruppi kuuluvates koolides. Sekkumise mõju mõõdeti 1,5 aasta möödudes. Meta-uuringus sotsiaalsete oskuste paranemist tähendatud sekkumistest oli käesoleva uuringu sekkumisega ülesehituse poolest kõige sarnasem Gottfredson jt. (2002) artikkel, kus viidi läbi sotsiaalseid oskusi õpetavaid tunde 12-14 aastastele riskigruppi kuuluvatele õpilastele. Võrreldes käesoleva uurimuse sekkumisega viidi läbi oluliselt rohkem tunde - kokku 27 sotsiaalsete oskuste tundi. Võrreldes antud uuringut *Student Success Skills* sekkumise uuringutega, mis koosnevad kaheksast SEL tunnist ja on leidnud edu just 13-14 aastaste õpilaste hulgas, ilmneb, et *Student Success Skills* sekkumiste uuringutes (León jt., 201; Lemberger jt., 2015) ei hinnata sotsiaalsete oskuste taset, kuid leiti positiivset mõju akadeemilistele tulemustele. Seega võib kokkuvõtlikult öelda, et sotsiaalsete oskuste paranemist on näidanud peamiselt sekkumised, kuhu valitakse riski-gruppi kuuluvad õpilased, mis kestavad antud uuringust kauem või kus viiakse läbi rohkem tunde. Sotsiaalsete oskuste parandamisel edu näidanud sekkumisi iseloomustab õpilaste noorem vanus ning vanemate ja kooli suurem kaasamine.

Seega võib oletada, et sekkumise tulemuslikkuse puudumine võib olla tingitud sekkumise liiga lühikesesest kestvusest või vähesest intensiivsusest. Kuigi antud uuring jälgis *Student Success Skills* sekkumise struktuuri, siis ei leitud statistiliselt olulisi positiivseid tulemusi ei sotsiaalsete oskuste puhul ega õpiedukuse puhul. Võib oletada, et õpiedukuses positiivsete tulemuste saavutamiseks oleks olnud vajalik järgida *Student Success Skills* sekkumise kava sisulist poolt.

Samuti võib oletada, et tulemusi võis mõjutada õpilaste 3. kooliastmesse kuulumine. Sotsiaalseid oskusi võib kooliastmeti eeldada olevat kõrgemal tasemel 3. kooliastme õpilastel, kui õpilastel vanuses 6-8 (Saat, 2004). Õpilastel vanuses 6-8 on rohkem arenguruumi sotsiaalsete oskuste omandamisel, kuna laste ja noorukite sotsiaalse kompetentsuse areng on tugevas korrelatsioonis eelkõige kognitiivse arenguga (Saat & Kanter, n.d.). Antud uuringu valimi ehk 13-14-aastaste õpilaste sotsiaalse arengu tase on eeldatavasti juba kõrgemal tasemel kui 6-8-aastastel ning seetõttu võib olla statistiliselt olulist paranemist sotsiaalsetes oskuste keerulisem saavutada.

On ebaselge, kas antud töö sekkumise tulemuslikkuse puudumine tulenes SEL tundide vähesest arvust või intensiivsusest, õpilaste riskigruppi mitte kuuluvusest, õpilaste 3. kooliastmesse kuulumisest või sekkumise kava struktuurist.

Õpilaste sõnaline tagasiside

Lisaks küsimustike täitmisele vastasid õpilased avatud küsimustele, mis puudutasid SEL sekkumise tundide meeldivust ja puudujääke. Õpilaste vastustest selgub, et nii kontrollgrupp kui ka sekkumise grupp olid enamasti tundidega rahul ning kogesid tunde pigem meeldivatena. Sekkumise grupi õpilased vastasid, et nad õppisid tundidest peamiselt suhtlemisoskusi, eesmärkideni jõudmist ning emotsioonidega hakkama saamist. Võrreldes õpilaste vastuseid SEL-i viie põhilise pädevusega mida soovitakse arendada (Nii Zinsi et al., 2004; CASEL-i, 2015), ilmneb vastustest, et õpilased tajusid arengut viiest pädevusest kolme puhul. Nendeks on eneseteadlikkus, enesejuhtimine ning suhtlusoskus. Õpilased ei maininud enda vastustes, et nad oleksid õppinud vastutustundlikke otsuste tegemist ning sotsiaalset teadlikkust. Võib järeldada, et tundides oleks vaja pöörata rohkem tähelepanu kahele viimasele pädevusele.

Sekkumise puudujääkide koha pealt ilmnes SEL grupi õpilaste vastustest ühine soov - tunnid võiksid olla mängulisemad. Sekkumise grupis viis uuringu läbiviija esimeses tunnis läbi tähelepanu ja teistega arvestamist nõudva mängu, kus õpilased said üksteisele palli sarnaseid esemeid visata. Õpilased andsid nii uuringu järgselt kui ka tundide ajal märku, et mäng meeldis neile väga. Algselt oli sekkumise viimasele tunnile planeeritud eelnevalt mainitud mängu kordamine, kuid distantsõppe tõttu ei olnud võimalik mängu läbi viia. Kindlasti peaks arvestama edaspidi tundide mängulisemaks muutmisega.

Nii sekkumise grupi kui ka kontrollgrupi õpilased tõid välja, et tunnid erinesid tavapäraest koolitundidest ning mõlemad grupid tõid välja, et neile meeldis, et tundides sai palju arutleda ning suhelda. Seega võib järeldada, et õpilastele meeldiks tundides rohkem arutleda ning enda mõtteid avaldada. Vastustest jääb mulje, et mitmed kontrollgrupi õpilased tajusid end olevat sekkumise grupis, kuigi õpilasi oli teavitatud kontrollgruppi kuulumisest. Kuna aineõpetaja edastas kontrollgrupi tunni läbiviijale üldised tunniteemad mida tundides käsitleda, siis jäi tunni läbiviijale võimalus tundi omanäolisemaks muuta. Selline tunnikava paindlikkus võis aga tekitada liiga suurt erinevust tavatundidest. Seega võib järeldada, et uuringu läbiviija õpetamisstiil erines mõlema grupi jaoks tavapärasest ning teistsuguste õpimetoodikate kasutamine võis jätta kontrollgrupile mulje sekkumise grupis olemisest. Lisaks tõid kontrollgrupi õpilased välja, et nad omandasid mõningaid sotsiaal-emotsionaalseid oskusi.

Piirangud ja võimalikud edasiarendused

Antud uuringu läbiviimisel oli mitmeid piiranguid. Esimeseks piiranguks oli uuringu väike valim. Väikese valimi pealt ei saa tulemustest teha üldistusi ning tulemuste interpreteerimise suhtes tuleks olla pigem ettevaatlik. Sekkumist võiks korrata, et andmestikku täiendada ning seeläbi saada tulemused, mille pealt oleks võimalik teha üldistusi sekkumise mõju kohta Eesti 3. kooliastme õpilastele.

Teiseks sekkumise piiranguks oli valimi koostamise viis, kus kaks 7. klassi määrati juhuslikult kas sekkumise- või kontrollgruppi. Enne õpilaste kaasamist uuringusse oleks olnud vajalik koguda infot õpilaste hinneteseisu kohta ning valida sekkumise gruppi õpilased, kelle hinnete seis ei erineks enne sekkumist statistiliselt olulisel määral. Antud uurimuses võis sekkumise grupi õpilaste algne hea õpiedukuse tase olla õpitulemuste paranemise puudumise põhjuseks.

Varasemad uuringud on leidnud, et SEL sekkumise efektiivsusel on oluline roll vanemate ja õpetajate kaasamisel (Hoagwood jt., 2007). Käesolevas uuringus läbi viidud sekkumise puhul oli vanemate ja õpetajate kaasamine autori hinnangul puudulik. Vanematele korraldati üks veebipõhine koosolek ning saadeti e-maili teel kokkuvõtteid toimunud tundidest. Sekkumisse oli kaasatud vaid üks õpetaja, kelleks oli inimeseõpetuse õpetaja. Vanemate suuremaks kaasamiseks oleks võinud vanemaid kaasata rohkematesse õpilastega

tehtavatesse kodustesse ülesannetesse. Lisaks oleks vanemate kaasamisele kasuks olnud vanematele mõeldud SEL koolitused. Teiste õpetajate kaasamiseks oleks võinud korraldada õpetajatele koolitusi, mille sisuks oleks võinud olla SEL-i olulisuse tutvustamine ning soovijad oleksid saanud osaleda koolitustel, kus õpetajatele oleks õpetatud võtteid sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamiseks õpilaste seas. Uuringu läbiviija oleks võinud hoida kõiki sekkumise klassi õpetajaid kursis õpilastele läbi viidud tundide sisuga, et õpetajatel oleks olnud võimalus soovi korral omalt poolt sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut toetada.

Lisaks eelnevatele piirangutele viidi uuring läbi koroonapandeemia ajal, mistõttu muutus sekkumise algne kava. Esialgselt pidi kõik SEL tunnid toimuma klassiruumis ning kava nägi ette viie esimese tunni läbiviimist igal nädalal ning kolme viimase tunni läbiviimist igal järgneval kuul. Koroonapiirangute tõttu viidi kaheksast tunnist kolm läbi Zoomi vahendusel ning kõik tunnid ei toimunud ettenähtud aegadel. On alust arvata, et koroonapandeemia võis mõjutada õpilaste sotsiaalsete oskuste ja emotsionaalse heaolu tulemusi. Seetõttu võiks sekkumist korrata tavaõppe tingimustes. Kuna uuring viidi läbi koroonapandeemia ajal, siis võis antud uurimuse tulemusi mõjutada distantsõppest tulenevad aspektid. Koroonapandeemia tõttu esines mitmeid ümberkorraldusi õppetöös, mistõttu pidid õpilased sekkumise läbiviimise aja jooksul õppima mitmetel juhtudel distantsõppe vormis. Uuringud on leidnud, et distantsõppe ajal tundis iga teine laps, et kooliülesanded olid raskemad, kasvas iseseisva töö osakaal ning vähenes klassikaaslastega ülesannete arutamine ja lahendamine (Telia Company, 2020). Lauristini jt. (2020) Eesti õpilastega läbi viidud uuringust selgus, et distantsõppel tundsid end kõige halvemini varajases murdeas lapsed (11-13 a), kes ilmselt kõige enam kannatasid sotsiaalse isoleerituse ning sunnitud kodusviibimise pärast. Samas 14-16-aastaste seas olid ülekaalus need, kes pidasid distantsõppe olukorda tavaolukorrast paremaks. Antud uuringus osalenud õpilased olid vanuses 13-14 ning seega võis õpilaste vaimset tervist ning õpiedukust mõjutada distantsõppel õppimine.

Kokkuvõtteks

Antud töö lisab panuse kolmandale kooliastmele sobilike sotsiaal-emotsionaalsete sekkumiste loomisse Eestis. Kuigi SEL sekkumise tulemusena ei leitud ühtegi statistiliselt olulist efekti hinnetele, vaimsele tervisele, emotsionaalsete ega sotsiaalsete oskuste arengule,

siis andis uuring infot vaimse tervise ja sotsiaalsete oskuste parandamise vajalikkusest. Õpilaste tagaside annab lootust, et sekkumine võiks tavapärase õppe korral avaldada positiivset mõju õpilaste sotsiaal-emotsionaalsetele oskustele. Sekkumise kava jagatakse töö eduka kaitsmise korral Eesti koolipsühholoogidega.

Tänuavaldused

Soovin tänada enda juhendajat Astra Schultsi, kes mind kogu magistritöö vältel hea nõuga varustas ning julgustas. Lisaks sooviksin tänada Tartu Mart Reiniku juhtkonda, kes andis loa sekkumise läbi viimiseks ja õpetajaid, kes mulle kaasa elasid ning toeks olid. Eriline tänu õpetaja Merle Hundile. Südamlik tänu ka kõigile õpilastele ja vanematele, kes nõustasid uuringust osa võtma!

Viited

- Adibelli, D., & Sümen, A. (2020). The effect of the coronavirus (COVID-19) pandemic on health-related quality of life in children. *Children and Youth Services Review*, 119, 105595.
- Arens, A. K., Morin, A. S., & Watermann, R. (2015). Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning And Instruction*, 39184-193.
- Berntsson, L. T., & Köhler, L. (2001). Long-term illness and psychosomatic complaints in children aged 2-17 years in the five Nordic countries: Comparison between 1984 and 1996. *European Journal of Public Health*, 11(1), 35–42.
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *The American psychologist*, 57(2), 111–127.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1).
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., & Harachi, T. W. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41, 143–164.
- Christy, X. I., & Mythili, T. (2020). Self-esteem, Self-efficacy and Academic performance among Adolescents. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 16(2), 123–135.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *2015 CASEL guide: Effectice social and emotional learning programs - Middle and High School Edition*. Chicago: Author

- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999a). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631–647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999b). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 648–657.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19–35.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2004). The Effects of the Fast Track Program on Serious Problem Outcomes at the End of Elementary School. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 650–661.
- de Figueiredo, C. S., Sandre, P. C., Portugal, L. C. L., Mázala-de-Oliveira, T., da Silva Chagas, L., Raony, Í., Ferreira, E. S., Giestal-de-Araujo, E., dos Santos, A. A., & Bomfim, P. O.-S. (2021). COVID-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental, and social factors. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 106.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* (0956-7976), 16(12), 939–944.
- Dumfart, B., & Neubauer, A. C. (2016). Conscientiousness is the most powerful noncognitive predictor of school achievement in adolescents. *Journal Of Individual Differences*, 37(1), 8- 15.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.

- Fried, E. I., Nesse, R. M., Guille, C., & Sen, S. (2015). The differential influence of life stress on individual symptoms of depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 131(6), 465–471.
- Giofrè, D., Borella, E. & Mammarella, I. C. (2017). The relationship between intelligence, working memory, academic self-esteem, and academic achievement. *Journal of Cognitive Psychology*, 1-17.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447–466.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1–17.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hoagwood, K. E., Serene Olin, S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically Based School Interventions Targeted at Academic and Mental Health Functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2), 66–92.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal Of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- JASP Team. (2020). *JASP* (Version 0.14.1) [Arvutitarkvara]
- Jung N., Kaudne L., Ljulko E., & Väljaste H. (2017). *Vaikuseminutite harjutused: baaskoolituse käsiraamat*. MTÜ Vaikuseminutid.
- Kaplan, D. S., Liu, R. X., & Kaplan, H. B. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: The conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 8(1), 3–17.

- Keeley, T. J. H., & Fox, K. R. (2009). The impact of physical activity and fitness on academic achievement and cognitive performance in children. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 198–214.
- Kiecolt-Glaser, J. K., McGuire, L., Robles, T. F., & Glaser, R. (2002). EMOTIONS, MORBIDITY, AND MORTALITY: New Perspectives from Psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 83–107.
- Lauristin, M., Loogma, K., Erss, M., & Sarv, E.-S. (2020). Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes. Eesti Haridusfoorum.
- Lemberger, M. E., Selig, J. P., Bowers, H., & Rogers, J. E. (2015). Effects of the Student Success Skills Program on Executive Functioning Skills, Feelings of Connectedness, and Academic Achievement in a Predominantly Hispanic, Low-Income Middle School District. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 25–37.
- Lu, L., Weber, H. S., Spinath, F. M., & Shi, J. (2011). Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. *Intelligence*, 39(2-3), 130-140.
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 434–445.
- Maasalu, J. (2018). Koolipsühholoogide ning II ja III kooliastme õpilaste hinnangud probleemivaldkondade esinemissagedusele ning abi otsimise eelistused. Külastatud 22.05.2021, https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61335/Maasalu_Jaak_magistritoo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2015). Teacher–child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter?. *Journal Of Educational Psychology*, 107(2), 502-516.

- Moreira, P. S., Almeida, P. R., Leite-Almeida, H., Sousa, N., & Costa, P. (2016). Impact of Chronic Stress Protocols in Learning and Memory in Rodents: Systematic Review and Meta-Analysis. *PLOS ONE*, 11(9), e0163245.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal Of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(1), 116–130.
- Oja L, Piksööt J, Aasvee K, jt. (2019) *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumine. 2017/2018. õppeaasta uuringu raport*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 33, 433–449.
- Parekh R. (2018). Warning Signs of Mental Illness. American Psychiatric Association. Külastatud 22.05.2021, <https://www.psychiatry.org/patients-families/warning-signs-of-mental-illness>
- Põhikooli riiklik õppekava – Riigi Teataja. (2021). Külastatud 23.05.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185.
- RHK-10-V Psüühika- ja käitumishäired. (1992). Külastatud 18.05.2020, <https://www.kliinikum.ee/psyhhiatriakliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>
- Rogers, A. A., Ha, T., & Ockey, S. (2021). Adolescents' Perceived Socio-Emotional Impact of COVID-19 and Implications for Mental Health: Results From a U.S.-Based Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 43–52.

- Roming, S., & Howard, K. (2019). Coping with stress in college: An examination of spirituality, social support, and quality of life. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(8), 832–843.
- Saat, H., 2004. Sotsiaalsed oskused. Sotsiaalsete oskuste areng kooliastmeti. Külastatud 22.05.2021, https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/sots_oskuste_areng_kooliastmeti.pdf
- Saat, H., Kanter, H. (n.d). Enesekohased ja sotsiaalsed oskused. Sotsiaalne kompetentsus. Külastatud 22.05.2021, https://www.ht.ut.ee/sites/default/files/ht/sotsiaalne_kompetentsus.pdf
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S.-i. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821-841.
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems—A growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, 16(1), 1–6.
- 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: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 21(2), 234–244.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–322.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358.

- Telia Company. (2020). *Laste e-õppe kogemused covid-19 eriolukorra ajal - laste nõuandva paneeli uuringu tulemused*. Külastatud 06.04.21 addressil https://media.voog.com/0000/0034/3577/files/Telia-CAP-e-õpe-distsantsõppe-ajal_uuringu-raport-Eesti.pdf
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512.
- Treial, K. (2016). KiVa kiusamisvastase programmi prooviuuring Eestis: kaheaastase klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 191–222.
- WHO. (2004). Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice : summary report. Geneva: World Health Organization. Külastatud 01.05.2020, http://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf
- WHO-5 Questionnaires. Külastatud 15.05.2021, https://ifightdepression.com/files/cms/pdf/WHO_healu_indeks.pdf
- Xiong, J., Lipsitz, O., Nasri, F., Lui, L. M. W., Gill, H., Phan, L., Chen-Li, D., Iacobucci, M., Ho, R., Majeed, A., & McIntyre, R. S. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 277, 55–64.

LISA 1

SEL näidistund (1. tund)***Sissejuhatus - mis on SEL?***

- *Õpilastele:* “SEL on sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õppimine ehk 1) õpitakse teistega suhtlemiseks vajalikke oskusi, näiteks kuidas teisi kuulata, kuidas lahendada konflikte, kuidas ennast arusaadavalt väljendada. 2) õpitakse emotsionaalseid ehk enesekohaseid oskusi, milleks on näiteks enda tunnete mõistmine, tunnete reguleerimine, aja planeerimine, eneseabi võtted (ehk kuidas ennast aidata, et tuju oleks parem), eneseteadlikkus (minu tugevad ja nõrgad küljed)”.
- Õpilastele antakse võimalus küsimusi küsida.
- Tutvustuse järgselt küsitakse õpilastelt, miks sotsiaal-emotsionaalsed oskused võiksid nende arvates olulised olla.

Reeglid

Õpilastele: “Selleks, et saaksime soovi korral tunnis vabalt rääkida ka enda kogemustest ja tunnetest, siis peaksime kokku leppima mõned reeglid. Kuna tegemist on isiklike teemadega siis peaksime leidma viisi, et keegi ei peaks end oma kogemuste/tunnete jagamise pärast halvasti tundma”.

Õpilastele esitatakse kolme võimalikku tundide reeglit:

1. Teiste kogemused ning isiklikud näited jäävad siia tundi. (ehk väljaspool tundi me teiste kogemusi/isiklike näited edasi ei räägi) Õpilastelt uuritakse, miks selline reegel võiks vajalik olla. Õpilased võiksid jõuda järgneva vastuseni: kui inimene enda kogemust klassis jagab, ei ole ta arvestanud, et ka näiteks paralleelklass seda kuuleb. Seega oma kogemustest rääkides arvestab ta, et ta räägib seda vaid enda klassile. Kui räägime edasi teiste lugusid, siis võivad sellest tekkida tülid ning kiusamine.
2. Austame teiste arvamust ning teiste erinevusi. (ehk ei tee maha ega halvusta teise inimese arvamust, kuulame viisakalt teise mõtteid ära ning võime lisada enda mõtteid, teise inimese arvamust halvustamata) Õpilastelt küsitakse, kas reegel on arusaadav ning miks see vajalik võiks olla.

3. Austame teise inimese rääkimisaega ja vaikimisaega (ehk kui keegi räägib, siis laseme tal enda jutu lõpetada ning ei sega vahele) Õpilastelt uuritakse, miks selline reegel võiks hea olla ning küsitakse õpilaste isiklike kogemuste kohta vahele rääkimise kohta. Võimalik seletus: kuna me kõik teame, kui halb tunne see on, kui keegi meie juttu ära ei kuula, siis ei peaks me sellist olukorda ka teistele tekitama. Austame seejuures ka teise inimese valikut vaikida. Kui keegi ei taha näiteks mõnele küsimusele vastata, siis on õigus öelda, et ei soovita sellele küsimusele vastata. Kõik klassis olivad teavad, et see on lubatud ning seda valikut ei tohi halvustada.

Reeglite tutvustamise järgselt küsitakse õpilastelt, kas nad nõustuvad reeglitega ning kas nad arvavad, et nad saavad antud reeglite täitmisega hakkama. Vajadusel tehakse reeglites täiendusi/muudatusi. Reeglite tegemisel kaasa rääkimise võimaluse andmisel soovitakse anda vastutust oma käitumise eest õpilastele.

Tegevus

Järgmiseks mängitakse mängu, kus õpilased seisavad ringis ning viskavad üksteisele väikest teradega täidetud kotikest. Esialgu peavad õpilased ütlema enda nime ja lemmik toidu ning kotikese järgmisele viskama. Eesmärgiks on, et kõik saaksid kotikese ühe korra enda kätte. Esimese ringi ajal peavad õpilased meelde jätma, kellelt nad kotikese said ja kellele andsid.

Seejärel algab järgmine harjutus, kus peab kotikese üksteisele võimalikult kiiresti viskama, ilma, et kotikesed maha kukuks. Kotikese lisandub mängu aina juurde, kuni lõpuks on neid umbes 7 tükki. Mängule järgneb arutelu, mida mäng õpetada võis.

Arutame, miks on oluline panna teisi tähele ning miks peab olema teiste suhtes tähelepanelik. Oluline on saada teada õpilaste enda mõtteid ja arvamusi.

Mängu seletus

Peale õpilaste seletusi võetakse räägitu kokku ning seletatakse õpilastega koos mängu mõtet kõigile:

Võimalik seletus: “Kui me ei arvesta teistega, siis ei oleks saanud mängu mängida, kotikesed oleksid maha kukkunud. Nii on ka päris elus - on oluline, et arvestaksime teistega, et suhtlus ja koostöö saaks toimida”.

Võimalik seletus: “On oluline tähele panna, mis signaale teised inimesed meile annavad. Selleks, et teada, kuna palli püüda, peame jälgima, mida palli viskaja teeb. Päris elus tuleb kasuks, kui märkame teiste näoilmeid, hääletooni, käitumist, et aru saada, mida teine inimene meile öelda tahab”.

Sekkumise läbiviia loeb ette loo, ilmestamaks mängu mõtet: “Kõik klassi tüdrukud peale Mari arutavad klassis, kuhu nad peale tunde grupitööd tegema lähevad. Mari puudus eile ning ei tea asjast midagi. Mari tunneb ennast väljajäetuna ning nukrutseb üksinda oma pingis. Seda märkab tema klassiõde Saara, kes uurib, mis Maril viga on ning kutsub Mari teistega ühinema. Mari tuju paraneb ning tüdrukud lähevad koos grupitööd tegma”. Seletus - juhul, kui Saara ei oleks olnud tähelepanelik Mari meeleolu suhtes, siis ei oleks Mari grupiga kaasa kutsutud ning Mari oleks ennast halvasti tundnud.

Järgmise tunni tutvustus: Suhtlusoskus. Harjutame mina-sõnumit, räägime enda suhtlustõketest ning uurime koduse harjutusega, millised on meie lähedaste suhtlustõkked.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Cätlin Tuuling

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamisel põhineva sekkumise mõju õpitulemustele”,

mille juhendaja on Astra Schults,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Cätlin Tuuling

24.05.2021